

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNERDİSİPLİNER ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM KAYNAŞTIRMA
VE BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL KABULÜNE “ARKADAŞ EDİNME”
PROGRAMININ ETKİSİ**



TRİNGA ŞHPENDİ ŞİRİN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE, 2019

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI
ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

Tringa SHPENDİ ŞİRİN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne “Arkadaş Edinme” Programının Etkisi” konulu **Doktora** Tezi Savunma Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 33. - 34. maddeleri uyarınca 02/05/2019 Perşembe günü saatyapılmış olup, tezin * kabul edilmesine..... ~~OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

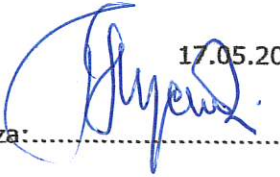
JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU	kabul edilmesine	
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	kabul edilmesine	
Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN	kabul edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Demiralı Yaşar ERGİN	kabul edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK	kabul edilmesine	

(*) Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında “Kabul Edilmesine / Red Edilmesine / Düzeltilmesine” seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekmektedir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10248618
Yazar Adı / Soyadı	TRİNGA SHPENDİ ŞİRİN
T.C.Kimlik No	26771690042
Telefon	5054211322
E-Posta	tringashpendi@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme" Programının Etkisi
Tezin Tercümesi	Effect of "Making Friends" Program on Social Acceptance of Preschool Children in Mainstreaming and Inclusion
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Doktora
Yılı	2019
Sayfa	272
Tez Danışmanları	PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Kaynaştırma = Mainstreaming, Bütünleştirme = Inclusion, Özel Gereksinimli Çocuklar = Children with Special Needs, Akran İlişkileri = Peer Relations, Sosyal Kabul = Social Acceptance

17.05.2019
İmza: 

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne “Arkadaş Edinme” Programının Etkisi

Hazırlayan: Tringa SHPENDİ ŞİRİN

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde “Arkadaş Edinme” Programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ön test, son test, kalıcılık testi, kontrol gruplu deneysel desende planlanmıştır. Araştırma Edirne il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 64’ü deney ve 66’sı kontrol grubuna olmak üzere toplam 130 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada deney grubundaki çocuklara 6 hafta süresince haftada 3 gün olarak “Arkadaş Edinme” Programı uygulanmıştır. Bu süreç içinde kontrol grubundaki çocuklar okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Okul Öncesi Kabul Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi t testi (bağımsız, bağımlı), ANOVA ve Pearson Korelasyon analizi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, “Arkadaş Edinme” Programının normal gelişim gösteren çocuklarda özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulün, sosyal işbirliğinin, sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın artmasında, sosyal çekingenliğin ve kaygının azalmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın demografik değişkenlerine göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, bütünleştirme, özel gereksinimli çocuklar, akran ilişkileri, sosyal kabul

Thesis Title: Effect of “Making Friends” Program on Social Acceptance of Preschool Children in Mainstreaming and Inclusion

Author: Tringa SHPENDİ ŞİRİN

ABSTRACT

This study was carried out to determine whether the “Making Friends” program was effective on the social acceptance levels of preschool children with typical developmental needs for their peers with special needs who continue mainstreaming and inclusion program. The research had an experimental design with a control group, pretests, posttests and retention tests. The study included 130 preschool children with typical development needs in mainstreaming classes in educational institutions in Edirne, 64 of whom were in the experimental group and 66 of whom were in the control group. In the current study, “Making Friends” program was applied to the children in the experimental group as 3 days a week for 6 weeks. In this process, the children in the control group continued their preschool education program. General Information Form, Marmara School Readiness Scale, Acceptance Scale for Kindergarten, and Preschool and Kindergarten Behavior Scale were used as data collection tools. Analyses of the data were done by using t tests (independent, dependent), ANOVA and Pearson Correlation.

According to the results of the study, it has been determined that “Making Friends” program has an increasing effect on social acceptance against children with special needs, social cooperation, social interaction, and social independence levels of children with typical development needs, and it has a decreasing effect on social withdrawal and anxiety. In addition, it has been determined that there was no significant difference in the scores of the Acceptance Scale for Kindergarten with regard to the demographic variables of the study.

Key words: Mainstreaming, inclusion, children with special needs, peer relations, social acceptance

ÖN SÖZ

Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, beni akademik olarak yetiştiren, bilimsel bakış açısı ve bilimsel araştırmalara dair kendisinden pek çok şey öğrendiğim canım Hocam... Araştırma sürecim boyunca her an yanımda olduğunuz, yoluma ışık tuttuğunuz, tüm güçlükleri aşarken elimden tutuğunuz ve bana güvendiğiniz için çok teşekkür ederim.

Geliştirmiş oldukları programı Türkçe'ye uyarlamama izni verdikleri ve ellerindeki tüm kaynakları benimle paylaştıkları, beni destekledikleri, her sorumu titizlikle cevapladıkları ve karşılaştığım güçlüklerde benimle birlikte çözümleri geliştirdikleri için Prof. Dr. Paddy C. Favazza, Prof. Dr. Michaelene M. Ostrosky, Prof. Dr. Chryso Mouzourou ve Prof. Dr. Samuel L. Odom'a çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinde verdiği dönütlerle bana yardımcı olan ve hep güler yüzüyle beni yönlendiren Doç. Dr. Zülfiye Gül Ercan Hocama, istatistikle ilgili hiçbir sorumuzu cevapsız bırakmayan Öğretim Üyesi Dr. Demirali Yaşar Ergin Hocama ve doktora tez savunmamda yer alan ve yorumlarıyla beni akademik olarak bir adım ileriye taşıyan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Ahmet Yıkmiş ve Öğretim Üyesi Dr. Mine Akkaynak Hocalarıma gönülden teşekkür ederim.

Bir yabancı öğrenci için doktorayı kolaylaştıran ekip arkadaşlarıdır, doktora arkadaşlarım Öğr. Gör. Esra şirin Arkoç, Öğr. Gör. Ayşe Tuna, Öğr. Gör. Cevriye Öztürk, Öğr. Gör. Sertaç Keskin ve Öğr. Gör. Murat Balcı'ya çok teşekkür ederim. Araştırmanın hem uygulama sürecinde hem de uygulama sonrasında hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, kapılarını her çalışımda beni güler yüzle karşılayan ve yol gösteren değerli Hocalarım ve arkadaşlarım Doç. Dr. İbrahim Hakkı Acar'a, Öğretim Üyesi Dr. Ezgi Akşın Yavuz'a, Öğr. Gör. Manolya Açık Öztürk'e, Dr. Aynur Gıcı Vatansever'e ve bu süreçte benimle aynı yolda yürüyen arkadaşım Dr. Yakup Burak'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Benim çocukluğumu güzelleştiren, çocukken "hayatımı kurtaran", bu karakterde bir insan olmama sebep olan, okulu ve okumayı sevdiiren rahmetli Dedem

Agim Kabashi ve canım Anneannem Sije Kabashi'ye sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Merita ve Shkelzen Shpendi, onlar eğitim uğruna üç çocuğunu da yurt dışında okutmayı kabul eden kahramanlardır. Onlar, “Biz çocuklarımızı dünya çocukları olsun diye büyüttük” felsefesiyle yola çıkan ve her çocuğunun mesleğinde en iyi olmasını destekleyen, hiçbir zaman hiçbir şey için baskı yapmadan yetiştiren iki güzel insandır. Bizi bu felsefeyle büyüttüğünüz için, bize güvendiğiniz ve sınırlar ötesinde sevdiğiniz için size ne kadar teşekkür etsek azdır. Hayallerini gerçekleştiresinler ve mutlu olsunlar diye çocuklarına sarılmaktan mahrum kalmak kolay olmasa gerek.

Trëndelina ve Gramoz size olan sevgimi, gururumu, özlemimi ifade etmek için Türkçem değil Arnavutçam bile yetmeyecektir. Bu nedenle size sadece sizi çok seviyorum diyebiliyorum. Berk Yavru seni de çok seviyorum.

Bana her zaman destek olan, her yaptığıma “onun bir bildiği vardır” diyen ve gözü kapalı olarak bana inanan Kabashi, Shpendi ve Shishko ailelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecimde başta rahmetli Alaettin Şirin olmak üzere bütün Şirin ailesine beni destekledikleri ve devamlı cesaretlendirdikleri için çok teşekkür ederim.

Hayatımın en güzel yıllarında benim yanımda olan ve doktora sürecimde beni dinlemekten ve desteklemekten hiç bıkmayan canım arkadaşlarım Ganimete, Krenare, Dardane, Nita, Donika, Jetmira ve Njomza'ya gönülden teşekkür ediyorum. Size layık bir arkadaş olduğum için çok mutluyum. Geç tanıştığım fakat çok güzel bir dostluk kurduğum, arkadaşlarım demekten mutluluk duyduğum Songül ve Caner Şahin'e, Özge ve Kutay Uzun'a teşekkür ederim.

Bu doktora tezinin gizli kahramanları olan uygulamayı gerçekleştirmiş olduğum kurumun (anaokulunun) Müdürü Sn. Nurten Özdemir, öğretmenleri Aslı, Şükran, Fadime, Yasemin, Burcu ve Elçin ve bu araştırmaya dahil edilen bütün çocuklara ve ailelerine teşekkür eder minnetlerimi sunarım.

Doktora yapan bir eşinin olması çok zordur, bunu herkes tahmin edebilir, ama doktora yapan yabancı bir eşinin olmasının ne kadar zor olduğunu kimse anlayamaz. Bunun için de canım eşim Mustafa Şirin'e benim hayatımda ışık olduğu, bana hiçbir zaman isyan etmediği ve benden vazgeçmediği, benim yolumu aydınlattığı ve bana destek olduğu için çok teşekkür ederim. Yeni tanıdığı birine bu kadar güvenmek ve destek olmak sadece seninki gibi büyük ve güzel bir kalbe sahip olan birinin yapabileceği bir şeydir. Hayat arkadaşı olarak beni seçtiğin için çok teşekkür ederim. Seni seviyorum ve her zaman seveceğim...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR	XIV
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2.Amaç	3
1.3.Önem.....	4
1.4.Sayıtlar	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	9
2.1. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	9
2.1.1. Kapsayıcı Eğitim	9
2.1.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Tanımı.....	11
2.1.3. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Yararları.....	18
2.1.3.1.Özel gereksinimli çocuklar üzerindeki yararları	19
2.1.3.2. Normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki yararları	20
2.1.3.3. Aileler üzerindeki yararları.....	20
2.1.3.4. Öğretmenler üzerindeki yararları	21
2.1.3.5. Sosyal etkileşim üzerindeki yararları	22
2.1.4. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitime Hazırlık Çalışmaları	23
2.1.4.1. Özel gereksinimli çocukların hazırlanması	24
2.1.4.2. Normal gelişim gösteren çocuğun hazırlanması	25
2.1.4.3. Öğretmenlerin hazırlanması	26
2.1.4.4. Ailelerin hazırlanması	29
2.1.4.5. Okul yönetimi ve personelinin hazırlanması.....	30

2.1.4.6. Fiziksel şartların ve araç-gerecin hazırlanması	31
2.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri.....	32
2.2.1. Akran İlişkileriyle İlgili Tanım ve Kavramlar.....	32
2.2.1.1. Akran ilişkileriyle ilgili tanımlar	32
2.2.1.2. Triandis – Tutum ve tutum değiştirme kuramı.....	33
2.2.1.3. Akran ilişkileriyle ilgili kavramlar	34
2.2.2. Akran İlişkilerinin Yapısı	40
2.2.3. Akran İlişkilerinin Önemi	42
2.2.4. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi	45
2.2.5. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler	51
2.2.5.1. <i>Bireysel Farklılıklar</i>	50
2.2.5.2. <i>Aile</i>	55
2.2.5.3. <i>Öğretmen ve Okul</i>	57
2.2.5.4. <i>Okul Etkinlikleri</i>	58
2.2.5.5. <i>Kültür</i>	59
2.2.6. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Özel Gereksinimli Çocukların Akran İlişkileri	60
2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Kabul.....	63
2.3.1. Sosyal Kabulü Etkileyen Etmenler.....	64
2.3.1.1. Bilgiyle tutumları değiştirme.....	65
2.3.1.2. Özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki benzerlikleri fark etme	66
2.3.1.3. Çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin sosyal kabule etkisi.....	67
2.3.2. Okul Öncesinde Sosyal Kabulü Arttırma Stratejileri	70
2.3.2.1. Normal gelişim gösteren çocukları özel gereksinimler hakkında bilgilendirme	70
2.3.2.2. Normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli çocuklarla bir araya gelme fırsatı verme	71
2.3.2.3. Normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasında etkileşim kurma.....	73
2.4. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	78
2.4.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar	78
2.4.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar	81

3. YÖNTEM	89
3.1. Araştırmanın Modeli	89
3.2. Araştırma Evreni Ve Örneklem Seçimi	90
3.3. Veri Toplama Araçları	95
3.3.1. Genel Bilgi Formu	96
3.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	96
3.3.3. Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS)	97
3.3.4. Okul Öncesi Kabul Ölçeği (Acceptance Scale For Kindergarten-Ask) ...	98
3.3.5. Arkadaş Edinme Programı - The Making Friends Program	99
3.4. Verilerin Toplama Yöntemi	110
3.4.1. Ön Testlerin Uygulanması	113
3.4.2. “Arkadaş Edinme” Programının Uygulanması.....	114
3.4.3. Son Testlerin Uygulanması.....	115
3.4.4. Kalıcılık Testlerin Uygulanması	115
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	116
3.5.1. Verilerin Değerlendirilmesi	116
3.5.2. Verilerin Analizi	116
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	121
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	201
KAYNAKÇA	205
EKLER	260

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Modeli	90
Tablo 3.2. Çocuk Demografik Özellikleri.....	92
Tablo 3.3. Aile Demografik Özellikleri	93
Tablo 3.4. Arkadaş Edinme Programı Etkinlikleri.....	102
Tablo 3.5. Öğretmenlere sunulan eğitim konuları	111
Tablo 3.6. Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği alt boyutları ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarının Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Puanları Sonuçları	124
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel ve Dil Gelişimi (MZD) alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	125
Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Sosyal ve Duygusal Gelişim (MSD) alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları.....	125
Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları	127
Tablo 4.4. Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	130
Tablo 4.5. Kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	134
Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	135
Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	137

Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Etkileşim (SE) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	140
Tablo 4.9. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Etkileşim (SE) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	141
Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Bağımsızlık (SB) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	144
Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Bağımsızlık (SB) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	145
Tablo 4.12. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Benmerkezci (BM) alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	148
Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Benmerkezci (BM) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	149
Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	151
Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puanları ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	152
Tablo 4.16. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	154
Tablo 4.17. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	155
Tablo 4.18. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Çekingenlik (SÇ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	157

Tablo 4.19. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Çekingenlik (SÇ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	158
Tablo 4.20. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Kaygı (K) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	161
Tablo 4.21. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Kaygı (K) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları	162
Tablo 4.22. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetine ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	164
Tablo 4.23. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puanları ile yaşları arasındaki Pearson Korelasyon Analizi sonuçları	167
Tablo 4.24. Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne öğrenim durumuna göre ön test, son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları	171
Tablo 4.25. Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne öğrenim durumuna göre ön test, son test varyans analizi sonuçları	172
Tablo 4.26. Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne çalışma durumuna göre ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız t testi sonuçları	175
Tablo 4.27. Deney ve kontrol grubundaki çocukların baba öğrenim durumuna göre ön test, son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları	178
Tablo 4.28. Deney ve kontrol grubundaki çocukların baba öğrenim durumuna göre ön test, son test varyans analizi sonuçları	179
Tablo 4.29. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile tipine göre ön test, son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları	182
Tablo 4.30. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile tipine göre ön test, son test varyans analizi sonuçları	183
Tablo 4.31. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına göre ön test, son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları	186
Tablo 4.32. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısı ile göre ön test, son test varyans analizi sonuçları	187

Tablo 4.33. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sırasına göre ön test, son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları	190
Tablo 4.34. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sırasına göre ön test, son test varyans analizi sonuçları	191
Tablo 4.35. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile sosyo-ekonomik durumuna göre ön test, son test puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları	194
Tablo 4.36. Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile sosyo-ekonomik durumuna göre ön test, son test varyans analizi sonuçları	195
Tablo 4.37. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumuna göre ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve t testi sonuçları	198

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanlarındaki değişim	127
Şekil 4.2. Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanlarındaki değişim	130

KISALTMALAR LİSTESİ

n: Örneklemdaki denek sayısı

\bar{x} : Ortalama değer

ss: Standart sapma

sd: Serbestlik derecesi

p: Anlamlılık düzeyi

KT: Kareler toplamı

KO: Kareler ortalaması

F: Hesaplanan değer

OÖKÖ: Okul Öncesi Kabul Ölçeği

MZD: Marmara Zihinsel ve Dil

MSD: Marmara Sosyal Duygusal

Sİ: Sosyal İşbirliği

SE: Sosyal Etkileşim

SB: Sosyal Bağımsızlık

BM: Benmerkezci

DP: Dikkat Problemleri/Hiperaktivite

ASD: Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık

SÇ: Sosyal Çekingenlik

K: Kaygı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılmasının gerekçesi ve nedenleri ele alınarak; araştırma problemi, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Bir aile için çocuğun hayata gelmesi hayatlarının değişmesi anlamına gelmektedir. Ebeveynler artık inandıkları doğruları gözden geçirmeli ve çocuklarını en doğru şekilde büyütmelidirler. Ebeveynlerin çocuklarının onlardan farklı görünebileceğini, farklı düşünebileceğini ve farklı olabileceğini kabul etmeleri gerekmektedir. Sadece bu düşünce yapısıyla eğitilen bir çocuk mutlu olabilir. Ailelere nazaran çocuklar çevrelerinde bulunan insanlara önyargıyla bakmazlar. Onlar bütün insanları, akranları olsun ya da onlardan yaşça büyük insanlar olsun, oldukları gibi severler. Bu da çocukların naifliğinden kaynaklanan bir durumdur (Hayward, 2006; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003). Ama yaş aldıkça ve yakın çevrelerindeki insanların davranışlarını gördükçe çocukların da davranışları değişmektedir. Ailelerin, çocukların önünde farklı insanlar hakkında olumlu ya da olumsuz konuşmaları ve davranışları çocukların da davranışlarını derinden etkilemektedir (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; Rafferty ve Griffin, 2005; Frederickson, Dunsmuir, Lang ve Monsen, 2004).

Aileden sonra çocuklar için en önemli bireylerden bir diğeri ise öğretmenleridir ve çocukların okula başlamasıyla hayatlarında olumlu ya da olumsuz şekilde değişmelerini etkileyen bir başka unsurdur. Aileler çocuklarının öğretmenini seçerken onun tecrübesine, bilgisine odaklanmaktadır ve çok az aile öğretmenlerin insanlarla ilişkilerine ve en önemlisi çocuklarla ilişkisine odaklanır. Bu konuyla ilgili ailelerin çoğu zaman mazereti öğretmeni daha yakın tanımak için şartların yeterince el vermemesidir. Aslında, bir çocuğun eğitiminde en önemli faktör öğretmeni tarafından olduğu gibi kabullenilmesi, eksikliklerinin ve güçlü yanlarının anlaşılması ve bunların üzerinde çalışılmasıdır. Ancak bu şekilde çocukların doğru yetişmiş bireyler olması başarılabilir (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Ross-Hill, 2009; Harper ve McCluskey, 2003).

Öğretmenlerin sınıf içinde bütün çocukları oldukları gibi kabul etmesi, çocukların da arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmelerini sağlamaktadır. Kaynaştırma ve bütünleştirme sınıfları, bütün çocukları aralarındaki farklılıkları önemsemeden bir araya getiren sınıf ortamları olarak bilinmektedir (Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010). Hem özel gereksinimli çocukların (işitme, görme, zihinsel engelli, vb.) hem de dezavantajlı durumda olan çocukların (ırk, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim açısından farklı olan, ihmal ve istismar riski taşıyan, eğitim fırsatlarına erişimde dezavantajlı bölgelerde yaşayan, düşük sosyoekonomik düzeyden olan, suça itilmiş/suç işleme riski altında olan, sokakta yaşayan, çocuk işçiler, vb.) bir arada olmaları onların gelişimi açısından çok büyük bir önem taşımaktadır (ERG, 2016; UNESCO, 2009). Çocuklar arasındaki farklılıkları değil de benzerlikleri açığa çıkarmak ve önemini vurgulamak ise öğretmenlerin elindedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin de çocukları iyi tanıması, sevmesi ve kabul etmesi çok önemlidir. Okul öncesi çocukları söz konusu olunca ise bu konu daha da büyük bir anlam taşımaktadır.

Kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarında yer alan normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların ilişkileri çok önemlidir (Buysse, Hollingsworth, 2009). Bu ilişkileri güçlendirmek için öğretmenlerin çocukların davranışlarını devamlı takip etmeleri ve onların ilişkilerini güçlendirecek etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir. Çoğu zaman öğretmenler bunu nasıl yapacaklarını bilmedikleri için sınıflarında bazı çocukları seçerek, sadece “uyumlu” olarak nitelendirdikleri bir grup çocukla çalışırlar. Bu da diğer çocukların sınıf içinde dışlanmasına ve sosyal açıdan kabul edilmemesine neden olmaktadır. Sosyal açıdan kabul edilmeyen çocuklar sınıf içinde bunu hissettikleri için çoğunlukla içlerine kapanırlar ve onlarla iletişim kurmak zorlaşır. Bu çocuklardan bazıları ise bu durumu sorunlu davranışlar sergileyerek dışa vurmaya çalışırlar ve bu da sadece öğretmenlerinin ve sınıftaki arkadaşlarının onları kabul etmemesine değil sınıftaki arkadaşlarının ailelerinin de onları sınıfta istememesine yol açmaktadır (Allen vd., 2015).

Kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarında ve diğer sınıflarda öğretmen-çocuk-aile üçgeni çok önemlidir. Bu üçgenin iki unsuru olan aileler ve öğretmenler çocukların gelişimini olumlu bir şekilde etkilemek için ellerinden geleni yapmalıdırlar. Sadece çocuklarının gelişimini değil devamlı bir şekilde kendi bakış açılarını da zamana uydurmaları gerekmektedir. Bunu başarabilmek için de ailelerin ve öğretmenlerin kendilerini devamlı geliştirmeleri gerekmektedir (Recchia ve Lee, 2013; Block ve Obrusnikova, 2010).

Alan yazını incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarında bir arada olmalarını ve arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmelerini etkileyen, öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki bağı güçlendirmesine yardım eden ve bu çocukların ailelerini de bilinçlendiren çok az program olduğu görülmektedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Lewis ve Doorlag, 2011; Karweit, 1989; Searcy, 1996; Veziroğlu ve Gönen, 2012). Tüm bu gerekçelerle bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde “Arkadaş Edinme” Programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel ve Dil Gelişimi (MZD) ve Sosyal ve Duygusal Gelişim (MSD) alt boyutlarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ), Sosyal Etkileşim (SE), Sosyal Bağımsızlık (SB), Benmerkezci (BM), Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP), Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD), Sosyal Çekingenlik (SÇ) ve Kaygı (K) alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgilerine (anne öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumu) göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden (OÖKÖ) aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Çocukların birbirleriyle arkadaşlık kurması, birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri, bunu da aynı ortamı paylaşarak aynı aktivitelere katılarak ve aynı oyuncakları kullanarak yapmaları gelişimleri için çok önemlidir. Bir sınıf düşünüldüğünde, bu sınıfın içinde farklı karakterlere, yeteneklere ve farklı becerilere sahip olan çocuklar olduğu, yani sınıfın içinde olan her çocuğun ayrı ilgi, saygı ve emek beklediği bilinmektedir. Bazı sınıflardaki çocuklar diğer sınıflardaki çocuklara göre daha şanslıdır çünkü kendi sınıflarında başka dinden, başka ırktan, ya da başka ülkeden başka bir dilde konuşan çocuklar vardır. Bunun yanı sıra sınıflarda özel gereksinimli olan çocuklar da olabilir. Bu da çocukların birbirlerinden daha çok şey öğrenmelerini ve insanları daha iyi tanımlarını sağlamaktadır ve çocukların sadece sosyal gelişimi için değil bilişsel

gelişimi için de çok büyük bir önem taşımaktadır (Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011).

Özel gereksinimli çocukların genellikle daha az arkadaşları vardır ve kaynaştırma ve bütünleştirme ortamlarında özel gereksinimli olmayan arkadaşlarına göre daha düşük sosyal statüye sahiptirler (Ciechalski, 1995'ten akt.:Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s.43). Özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından ortak bir çalışma yapmak için tercih edilmedikleri, uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıkları belirlenmiştir (Kabasakal, vd., 2008). Bu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olması ve/veya öğrendikleri sosyal becerileri uygun bir şekilde kullanamamaları, karşılaştıkları çeşitli sosyal problemlerin nedeni olarak kabul edilmektedir çünkü sosyal beceriler bireyin arkadaşları, öğretmenleri, ailesi ve diğerleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurması bu ilişkileri sürdürmesi için gereklidir ve bu beceriler arkadaş kabulü ile sosyal uyumu kolaylaştırmakta, çevrenin sosyal beklentileri ile baş etmeyi sağlamaktadır. Çocukların sosyal açıdan gelişmesine yardım edilmesi onların diğer arkadaşları tarafından kabul edilmelerini mümkün kılmaktadır. Çocukların sosyal kabul açısından aileler ve öğretmenler tarafından değişik etkinliklerle desteklenmesi ve değişik yöntemlerle teşvik edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Gresham ve Reschly, 1987; Gresham, Sugai ve Horner, 2001; Kolb, Hanley-Maxwell, 2003;).

Özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumun olumsuz olması durumunda, özel gereksinimli bir çocuğun yetersizlik durumunun yarattığı zorluklardan da fazla zorlukla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme ortamlarında çocukların özel gereksinimli yaşlıtlarına destek ve yardımcı olmaya, anlayış ve kabul göstermeye yönelik davranışlarında etkili olan en önemli etmenlerden birisinin özel gereksinimli çocuklara ilişkin sahip oldukları tutumların olduğu belirtilmektedir (Fenrick ve Petersen, 1984, akt. Aktaş ve Küçüker, 2005). Aileden, çevredeki diğer bireylerden ve özellikle de yaşlıtlardan kabul, onay ve sevgi görme, özel gereksinimli çocukların benlik

sayısının ve kendine güven duygularının gelişiminde oldukça önemli bir etmendir (Bıyıklı, 1989).

Özel gereksinimli bir çocuk için en önemli sorun, topluma uyum sağlamak ve topluma faydalı bir birey olmaktır. Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için toplumun da özel gereksinimli bir çocuğu kabul etmesi ve ona yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunması gerekmektedir (Orel, Zerey ve Töret, 2004). Hem insancıl görüş gereği hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli bir çocuğun yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmesi gereklidir. Dolayısıyla, özel gereksinimli bir çocuğun toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşması bütün eğitim imkanlarından yararlanmasına bağlıdır (Cavkaytar, 2000; Civelek, 1990; Eripek, 1986; Kırcaali-İftar, 1998; Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Bu doğrultuda yapılan çalışmanın alana şu faydaları sağlayacağı düşünülmektedir:

- Araştırmaya katılan tüm çocukların sosyal becerilerinin artması,
- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulünün artması,
- Çocuklar arasındaki sosyal işbirliğin artması için öğretmenlere farklı etkinlik örnekleri verilmesi,
- Çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin artması için öğretmenlere farklı etkinlik örnekleri verilmesi,
- Çocukların sınıf ortamı içinde bağımsız olmalarını sağlamak amacıyla değişik etkinliklerin yapılması,
- Çocuklardaki kaygı ve sosyal çekingenlik gibi azaltmak amacıyla değişik etkinliklerin yapılması,
- Kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarında öğretmen-çocuk-aile üçgeninin ilişkilerinde yapılandırıcı bir bağ kurulması,
- Alan yazında ilgili alanda çok fazla sayıda çalışma yer almasına karşın Türkiye’de bu konudaki çalışmaların sayısının sınırlı olduğu

görülmektedir. Çalışmanın bu anlamda da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim ortamında sosyal kabulünün artırılması için hazırlanmış herhangi bir eğitim programının olmaması bu programı orijinal, özgün ve önemli kılmaktadır.
- Türkiye’de böyle bir programın MEB kazanımlarıyla eş güdümlü olarak öğrenme süreçlerine dahil edilmesi; okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı tutum ve sosyal kabulünün artması için önemli bir yeniliktir.

1.4. Sayıtlılar

- Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerine tıbbi tanının hastaneler tarafından konulduğu ve eğitsel tanının da Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından uygun şartlarda konulduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır,
- Edirne ili ile sınırlıdır,
- 6 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.
- Örneklem grubu 130 öğrenciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma: Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, gereksinimi olmayan akranları ile birlikte eğitim/öğretimlerini resmî/özel okul öncesi, ilkökul, ortaokul, orta öğretim veya yaygın eğitim kurumlarında devam etmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını ifade eder (MEB, 1997).

Bütünleştirme: Bireysel farklılıkları ne olursa olsun, tüm toplum üyelerinin sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup, içerik olarak çok boyutlu ele alınmaktadır (MEB, 2013).

Akran ilişkileri: Aynı yaşta ya da olgunluk düzeyinde olan çocukların akranlarıyla arasındaki sosyal etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Sosyal kabul: Sosyal kabul, herhangi bir yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, bir yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleridir Özyürek (2006).

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Bir eğitim sisteminin kapsayıcı olması; bireyler arasında fark gözetmeksizin (özel gereksinimli olma ya da risk altında bulunma gibi durumlar) eğitime dahil olmaları anlamına gelmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temel amacı eğitim ortamındaki çocuk çeşitliliğin tanınması ve onlara hak ettikleri değerin verilmesidir. Bu amaç doğrultusunda kapsayıcı eğitim yaklaşımı toplumun, okullarda eğitimlerine devam eden ve farklı özelliklere sahip çocuklara ilişkin algı ve tutumlarını yeniden şekillendirmeyi hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitimin en önemli eksenini ise özel gereksinimli bireyler/çocuklardır. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarıyla birlikte ve aynı zamanda eğitim almalarını ise kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi sağlamaktadır (Buysse ve Hollingsworth, 2009).

2.1.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim özel ilgiye ihtiyaçları olan bireylerin eğitimini kapsamaktadır. Sadece özel gereksinimli bireylerin (işitme, görme, zihinsel engelliler vb.) değil dezavantajlı bireylerin (ırk, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim açısından farklı olan, ihmal ve istismar riski taşıyan, eğitim fırsatlarına erişimde dezavantajlı bölgelerde yaşayan, düşük sosyoekonomik düzeyden olan, suça itilmiş/suç işleme riski altında olan, sokakta yaşayan, çocuk işçiler vb.) eğitimini de kapsamaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2005) tarafından kapsayıcı eğitimin kapsamı şu şekilde açıklanmıştır: “Kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar.” Kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı ile yakından ilişkisi olsa da sadece bu gruptaki çocukların eğitim hakkıyla sınırlı değildir. Kapsayıcı eğitim daha

geniş bir kitleye hitap etmektedir ve farklı nedenlerden dolayı dezavantajlı durumda olan bütün çocukların eğitim hakkının sağlanması için gerekli bir yaklaşımdır (ERG, 2016; Stubbs, 2008).

Kapsayıcı eğitim, eğitim ortamındaki çeşitliliğin tanınmasını ve buna gereken değerin verilmesini, bu çeşitliliğe yönelik toplumun algılarını ve tutumlarını yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Şimdiye kadar kapsayıcı eğitim genellikle özel gereksinimli bireylerin önüne çıkan engelleri aşmak için uğraş göstermiştir. Son yıllarda ise bireylerin dil, din, etnik köken, göç gibi nedenlere bağlı olarak karşılaştıkları engelleri aşmalarıyla ilgili çalışmalara hız verilmiştir. Kapsayıcı eğitimi ele alan çalışmaların bazıları çeşitliliği ve bu kesimin karşılaştıkları zorlukları incelerken bazı çalışmalar ise başa çıkma yöntemlerini, müfredat ve ders kitaplarını incelemektedir (ERG, 2016; UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitimin temel amacı, okulların kapsayıcı okul olabilmeleri için tüm çocuklar için genel eğitim sistemi içerisinde uygun koşullar yaratmak ve engellerin önüne çıkmak için gerekli önlemleri almaktır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, UNESCO tarafından üç ayrı temelde gerekçelendirilir. Bunlar, eğitimsel gerekçe, normal okulların kapsayıcı okullara dönüştürülmesi ve bütün çocukların bireysel farklılıklarını karşılayabilen yöntemlerin geliştirilmesi gerekçeleridir (ERG, 2016; UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim hakkında alan yazınında yapılan çalışmalar üç başlıktan oluşmaktadır (ERG, 2016):

1. **Özel gereksinimli çocuklar:** Bu alanda yapılan çalışmalar kaynaştırma ve bütünleştirmenin önemini vurgulamaktadırlar. Özel gereksinim gösteren çocukların okula dahil edilmesi ve normal gelişim gösteren akranları ile aynı şartlarda eğitim görmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmalarda özellikle özel gereksinimli çocuklara karşı kapsayıcı olmayan tutumlara ve sosyal kabule, fiziksel erişilebilirlik sorunlarına ve özel gereksinimli çocukların durumu ile ilgili veri yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Candaş ve Yılmaz, 2012; ERG, 2011; Forlin vd., 2013).
2. **Dil, din ve etnik köken:** Bu alanda yapılan çalışmalarda ise azınlık gruplara karşı yapılan ayrımcılıklar, ders kitaplarında ayrımcılığı ön plana

çıkaran konular ve kapsayıcı eğitimle örtüşmeyen farklı din ve etnik gruplara karşı öğretmenlerin tutumları ve ders kitaplarının içeriği incelenmiştir (Alp ve Taştan, 2011; Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği, 2013; Fırat, 2010; Travers vd., 2010).

3. **Cinsiyet:** Son yıllarda öne çıkan ve araştırmacılar tarafından incelenen bir diğer konu ise cinsiyet ayrımcılığıdır. Dünyada bu konuyla ilgili LGBT çocukların ya da ailelerin kapsayıcı eğitimde yer bulması tartışılırken Türkiye’de halen kadın erkek ayrımcılığı tartışılmaktadır (ERG, 2015; UNICEF, 2014; Urul, 2016; Warwick, Chase, Aggleton ve Sanders, 2004). Cinsiyet ile ilgili yapılan çalışmalar eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılığa ve ders kitaplarındaki cinsiyetçi dile odaklanmaktadır.

Kapsayıcı eğitim, görüldüğü üzere, sadece özel gereksinimli bireyleri kapsamamaktadır. Ancak yine de özel gereksinimli bireyler kapsayıcı eğitimin önemli bir eksenini oluşturmaktadır. Bundan dolayı, Türkiye’de kapsayıcı eğitim daha çok özel gereksinimli bireyler üzerinden ele alınmıştır. Kapsayıcı eğitim söz konusu olunca akla gelen ilk şey kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimidir (ERG, 2016).

2.1.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Tanımı

Çocuklar, tek bir “çocuk” kavramı adı altında toplansa da hepsi birbirinden farklı ve özeldir. Bütün çocuklar farklı özelliklere sahiptir ve her çocuk bu özelliklerine göre yönlendirilmeyi beklemektedir. Sınıf ortamı, bütün çocukların bir araya getirildiği ve aynı ortamı paylaşarak kendi potansiyellerini göstermeleri beklenen bir ortam olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler ise bu sınıflarda çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Onların, öncelikle çocukları tanımaları sonra da onların potansiyellerini doğru yönlendirmeleri gerekmektedir (Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010). Çocuk ya da büyük tüm bireylerin yaşam, gelişim ve katılım hakları vardır; bireylerin gelişimi en yüksek düzeyde desteklenerek sahip oldukları potansiyelin ortaya konulması sağlanmalıdır. Gelişimin çok yönlü yapısından dolayı bireylerde değişik gelişim alanlarında farklı gelişim özelliklerine rastlamak mümkün olmaktadır. Bu farklılıkların bir araya getirilmesinin insan

gelişiminde zenginlik olarak görülmesi ve bununla ilgili destek sağlanması, günümüzde en önemli ve kabul gören eğitim görüşlerindedir (ERG, 2011).

Son dönemlerde, normal gelişim gösteren çocuklara ve özel gereksinimli çocuklara aynı ortamı paylaşarak benzer öğretim fırsatları sunulmaktadır. Özel gereksinimli çocukların, gerekli özel eğitim fırsatları sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendileri için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmeleri *kaynaştırma* olarak bilinmektedir (Buysse ve Hollingsworth, 2009; Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma sınıfları, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların aynı ortamı paylaşarak edindikleri tecrübelerden, yani birbirlerinden, yeni bir şeyler öğrenmelerini sağlamaktadır (Frankel, 2004; MEB, 2013).

Özel eğitim alanında yapılan çalışmalarda, kaynaştırma (inclusion/mainstreaming) kavramı yerine bütünleştirme (integration) kavramının kullanıldığı görülmektedir. *Bütünleştirme*, “bireysel farklılıkları ne olursa olsun, tüm toplum üyelerinin sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup, içerik olarak çok boyutlu ele alınmaktadır” (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; MEB, 2013). Bütünleştirme, sınıfta bulunan bütün çocukların farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun olarak bir arada eğitim görmesi anlamına gelmektedir. Bunu göz önünde bulundurarak, genel eğitim okullarında, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine cevap verecek şekilde gereken fiziksel koşulların, müfredatın ve eğitim öğretim yöntemleriyle ilgili düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Atkins, Hoagwood, Kutash ve Seidman, 2010; ERG, 2011).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesine (2017) göre ise, “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile

birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır.”

Kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında, kaynaştırmanın, özel eğitim gerektiren çocukların normal okul düzenine (müfredatına ve öğretimine) uyum sağlamalarını bekleyen bir yaklaşım gibi görüldüğü fark edilmektedir. Bütünleştirme ise, normal okul düzeninin özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine ve eğitim düzeylerine uyarlanması anlamına gelmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları karşılaştırıldığında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili, okullarda kaynaştırma sınıflarının bulunduğu, özel gereksinimli çocukların konuk öğrenci gibi kabul edildiği, özel gereksinimli çocukların öğretiminin ortalama performansına göre değerlendirildiği, özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlaması gerektiği ve özel gereksinimli çocukların sorumluluğunun sınıf öğretmeninde ve destek veren personelde olduğu ifade edilirken bütünleştirme eğitiminde ise, her okulun bir kaynaştırma okulu olduğu, özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğrencisi olarak kabul edildiği, öğretimin farklı performans düzeylerine göre bireyselleştirildiği, okulun özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine uyması beklediği ve özel gereksinimli çocuğun sorumluluğunun tüm okulda ve yakın çevresinde olması gerektiği belirtilmektedir. Bundan yola çıkarak, kaynaştırmanın, özel gereksinimli çocukların okula uyması, bütünleştirmenin ise, okulun özel gereksinimli çocuklara uyarlanması anlamına geldiği söylenebilir (Ataman, 2012; Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma ve Bütünleştirmenin çok eski ve bir o kadar da önemli bir geçmişi vardır. Kaynaştırma ve Bütünleştirme eğitiminin dünya tarihindeki başlangıcı çeşitli sebeplere dayanmaktadır. Kaynaştırma ve Bütünleştirme eğitiminin dünya tarihinde yayılması iki aşamada incelenmiştir (Kargın, 2004):

- a) **1950 ile 1990 yılları arasında özel eğitim** – İlk olarak, 1950’li yılların başlarında, ABD’de, özel eğitim okullarında eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların ailelerinin öncü olduğu bilinmektedir. Özel gereksinimli çocukların aileleri, çocuklarına fırsat verildiğinde

öğrenebildiklerini savunmuşlardır ve böylece çocuklarının haklarını aramaya koyulmuşlardır. Aileler, çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamı paylaşmalarını ön görmüşler ve çocukları için en az kısıtlayıcı ortam taleplerini ifade etmişlerdir (Atkın, 2013; Kargın, 2004).

1960'larda özel gereksinimli çocukların, özel eğitim okullarına ya da özel eğitim sınıflarına yönlendirilmesi ile ilgili artan eleştiriler ve çeşitli davalar neticesinde, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olumlu yönde bilimsel araştırmaların yapılması, ABD olmak üzere birçok ülkede yasal düzenleme yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (Atkın, 2013). Bu da kaynaştırma/bütünleştirme felsefesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirmenin öne çıkması ise, 1975 yılında ABD'de yürürlüğe giren P.L.94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasında ilk defa "*en az kısıtlayıcı ortam*" ifadesinin kullanılmasıyla olmuştur ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin temelleri atılmıştır (Diken ve Batu, 2013). Bu yasa, ilk defa 1977-1978 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur ve "*kaynaştırma/bütünleştirme*" olarak adlandırılmıştır (Diken, vd., 2010).

- b) **1990'lı yıllar ve günümüz dönemi** – 1990 yılına gelindiğinde, P.L. 94-142 yasasında bazı değişiklikler yapılarak yasa, P.L. 101-476 Özürlülerin Eğitim Yasası olarak düzenlenmiştir. Düzenlenen yasa ile özel gereksinimli bireylerin yetersizlik derecesi ve özellikleri ne olursa olsun, ayırt etmeksizin tüm çocukların kaynaştırma/bütünleştirmeye dahil edilmesi zorunlu hale getirilmiştir (Diken ve Batu, 2013; Kargın, 2014; Stainback ve Stainback, 2000). 1994 yılında UNESCO tarafından düzenlenen toplantıdan *Salamanca Bildirgesi* çıkmıştır. Bu bildirmede kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi daha geniş bir şekilde ele alınmıştır. Bildirge özel gereksinimli olan bireyleri ve normal gelişim gösteren bireyleri bir araya getiren bir toplumun oluşması için *bütünleştirmeye* dayalı bir eğitim yaklaşımını dünya ülkelerine önermiştir. 1999 yılında ise

Avrupa Konseyi, özel gereksinimli bireylerin bütünleştirilmesinin bir parçası olabilmeleri için “Engelliler için Engelsiz Avrupa Tebliği” eylem planını sunmuştur (MEB, 2014). Bu gelişmeler özel gereksinimli bireylerin durumunu biraz olsun düzeltmeye yardımcı olmuştur ama bu konuyla ilgilenen insanlar için yeterli değildir. Bundan dolayı, 2000 yılında Dakar’da (Senegal Başkenti) bir *Dünya Eğitim Forumu* düzenlenmiştir. Bu forumda “Herkes İçin Eğitim” konulu tartışmalar yürütülmüştür ve yapılması gereken faaliyetler “Dakar Eylem Çerçevesi” adı altında kabul edilmiştir (UNESCO, 2009; UNICEF, 2004; UNICEF, 2012). Bu eylem çerçevesinde belirlenen faaliyetlerin 2015 yılına kadar gerçekleşmesi planlanmıştır. Bu kararlar kapsamında “2006-2015 Avrupa’da Özürlü Bireylerin Yaşam Kalitesinin Yükseltilmesi Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı” hazırlanmıştır (MEB, 2013a; MEB, 2014). Son yıllarda dünya genelinde kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili birçok çalışma yapılmaktadır (Department of Social Protection, 2016; Government of Western Australia Department of Corrective Services, 2015; U.S. Department of Education, 2015). Amerika Birleşik Devletleri bu anlamda strateji planında, iş gücünde çeşitlilik, çalışma alanlarında katılım ve sürdürülebilirlik konularına yer vermiştir (U.S. Department of Education, 2015). 2015-2019 yılları arasında Kuzey Avustralya Hükümetinin Erişim ve Dahil Etme adı altında hazırladığı raporunda, özel gereksinimli bireylerin erişiminin kolaylaştırılması planının geliştirilmesi ve uygulanması, özel gereksinimli bireylerin katılımı ve kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili yapılacak stratejiler belirlenmiştir (Government of Western Australia Department of Corrective Services, 2015).

Kaynaştırma ve Bütünleştirilmenin, Türkiye’deki özel gereksinimli bireylerin eğitim tarihçesine bakıldığında, çok eskilere dayandığını görmekteyiz. Kargın’a (2014) göre Türk Eğitim sisteminde özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılması dört aşama sonucunda gerçekleşmiştir:

- a) **1950’li yıllara kadar özel eğitim** – Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının, 16. yüzyılda Osmanlı Devleti’nde kurulan “Enderun Mektebinde” başladığı görülmektedir. Bu kurumda özellikle üstün ve özel yetenekli çocuklara eğitim verilmiştir. Zaman ilerledikçe diğer gereksinimler için de özel kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Bundan yola çıkılarak 1921’de “İzmir Sağarlar ve Körler Mektebi” açılmıştır. Bu okul görme ve işitme gereksinimli çocukları hayata hazırlamak adına açılmıştır ve 1950 yılına kadar Sağlık Bakanlığı’na bağlı bir okul olarak hizmet vermiştir (MEB, 2014).
- b) **1950 ile 1980 yılları arasında özel eğitim** – Bu yıllar, Cumhuriyet Döneminde özel eğitim alanı açısından büyük gelişmeler olduğu bir dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemin en önemli gelişmelerinden biri ise özel eğitim planlaması ve uygulamasının Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığına geçmesidir. Bu gelişme artık özel eğitimin bir sağlık konusu değil de bir eğitim konusu olarak görüldüğüne işaret etmektedir (Akçamete ve Kaner, 1999; Özyürek, 2004). Bu dönemin bir diğer önemli konusu ise özel gereksinimli bireylerin eğitimini üstlenecek personelin hazırlanması olmuştur. Bundan yola çıkarak, 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulan Özel Eğitim Şubesine yaklaşık 40 öğrenci alınmıştır ve bu öğrenciler mezun olduktan sonra ülkenin birçok yerinde özel eğitimin gelişmesi için hizmet vermişlerdir (Kargın, 2014). 1955 yılında ülkede şu an özel eğitim hizmetlerini üstlenen “Rehberlik ve Araştırma Merkezinin” öncüsü olan “Psikolojik Servis Merkezi” oluşturulmuştur. 1957 yılında ise 6957 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 22. maddesi ise özel gereksinimli çocuklara ayrılmıştır ve bu maddede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel gereksinimli çocuklarla ilgili önlemlerin alınması ifade edilmiştir (MEB, 2000). 1961 yılında özel gereksinimli bireylerin hakları devlet tarafından garanti altına alınmıştır. 1961 Anayasanın 48. Maddesinde “Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir” ve 50. maddesinde “Devlet durumları sebebiyle özel eğitim ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır” hükümleri yer bulmuştur (Gokçe, vd., 2002). 1970’ler ise özel eğitim alanı için önem

taşımaktadır. Özellikle, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı “Milli Eğitim Kanunu” çok önemlidir. Bu kanunun 8. maddesinde “Özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” ifadesi özel eğitim hizmetlerinin genel eğitim sistemi içinde yer aldığını göstermiştir (Gökçe, vd., 2002).

- c) **1980 ile 1990 yılları arasında özel eğitim** – Bu dönem, özel eğitim personelinin yetiştirilmesine önem verilen bir dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde, Ankara Üniversitesi'nin yanı sıra Anadolu ve Gazi Üniversiteleri'nde özel eğitim alanında programlar açılmıştır. 1983 yılında kabul edilen 2828 sayılı “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yasası” ile “özürlü” bireyler “özürlü veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmalık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişiler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2000). Bu dönemde, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada eğitim alması için çalışmalara ve yasalara yer verilmiştir. 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ile özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımları atılmıştır. Bu yasanın 4. maddesinde belirtilen Özel Eğitim Temel İlkeleri'nde “durumları ve özellikleri uygun olan eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimi için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır” denilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; MEB, 2000).
- d) **1990'lı yıllar ve günümüz dönemi** – 1990'lı yıllar özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme alanındaki gelişmelerin devam ettiği bir dönemdir. Bu yıllarda, hem personel hem de araştırma ve yayın sayısında artış görülmüştür. 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hüküm Kararnamesi, ülkede özel gereksinimli çocuklara ilişkin en kapsamlı yasal düzenleme olarak bilinmektedir. Bu kararnamede özel gereksinimli çocukların tanımlanmaları, değerlendirilmeleri ve eğitilmeleri ele alınmıştır. 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde

kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının tanımı “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde yapılmıştır. Bu yönetmelik,

özel eğitim hizmetlerinin bireylerin yetersizliğine göre değil de eğitim gereksinimlerine göre planlanması gerektiğini ifade etmiştir (MEB, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı (2016-2017) verilerine bakıldığında, örgün eğitime devam eden okul çağındaki kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci sayısının 219.728 olduğu görülmektedir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, ülkede kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi açısından olumlu ilerlemeler olduğu görülmektedir. Ancak, halen, okul çağındaki özel gereksinimi olan çocukların %14’ü kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alamamaktadır (MEB, 2017).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili ülke geneline bakıldığında, yapılan yasal düzenlemelerin, özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim olanaklarının, özel eğitim personelinin geliştirilmesinin, özel gereksinimli bireylere karşı tutumların, özel eğitim ihtiyacının erken tanımlanmasının ve müdahale edilmesinin ve özel eğitim alanında yapılan tüm çalışmaların umut vadeden gelişmeler olduğu görülmektedir (Kargın, 2014).

2.1.3. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Yararları

Kaynaştırma ve bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların gelişimine ve sosyal etkileşimine olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir (Block ve Obrusnikova, 2010; Recchia ve Lee, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında yer alan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirmeden yararlandığı bilinmektedir, ama bunun dışında, kaynaştırma/bütünleştirmeden normal gelişim gösteren çocuklar da özel ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri ve öğretmenleri de yararlanmaktadırlar (Allen vd., 2015, Aral ve Gürsoy, 2007; MEB, 2013).

2.1.3.1. Özel gereksinimli çocuklar üzerindeki yararları

Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına dahil edilerek hayata hazırlanma ve hayatta karşılaştıkları zorluklarla erken yaşta baş etmeyi öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli çocuklara faydalarına baktığımızda, öncelikle, çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağladığı görülmektedir. Çocukların bu duyguyla erken tanışması onların gelecekte daha az sorun yaşamalarına yardım etmektedir. Kendilerine güvenmeleri çocukların sınıf ortamında kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar, bu da onlara daha çok söz alma ve etkinliklere katılma fırsatı vermektedir. Etkinlik süresince özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar ile etkileşim halinde oldukları için normal gelişim gösteren çocukları model alabilirler ve bu da onlara sorumluluk alma cesaretini vermektedir. Çocukların etkileşim halinde olması onların sosyal açıdan gelişmelerine yardım eder, bunun yanı sıra birbirini model alma onların akademik başarılarının da artış göstermesini sağlamaktadır (Allen vd., 2015; Frederickson, vd., 2004).

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı ortamı paylaşmaları onların tutum ve davranışlarını da olumlu şekilde etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından kabul edildiklerini bilmeleri onların kendilerine ve arkadaşlarına karşı güvenlerinin artmasını sağlar. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına sahip çıkmaları ve onları kabul etmeleri özel gereksinimli çocukların toplumdaki diğer insanlar tarafından kabul edilmelerini kolaylaştırmaktadır (Acarlar, 2016; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003).

Özel gereksinimli çocukların, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında yer alması, onların sosyal ilişkilerine, katılımına, işbirliğine ve toplumda yaşama ve topluma uyum becerilerini kazanmalarına yardım etmektedir. Bu da onların yeni arkadaşlıklar kurmalarına ve bir arada olmalarına yardımcı olmaktadır. En önemlisi ise, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında bulunmaları ve normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olmaları onların bilişsel, motor, dil ve sosyal becerilerini gözlem ve taklit yoluyla kazanmalarını sağlamaktadır (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; MEB, 2010).

2.1.3.2. Normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki yararları

Kaynaştırma/bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki yararları özel gereksinimli çocuklardaki yararları kadar önemlidir. Öncelikle, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarıyla bir arada olması onların algılarının değişmesine yardım eder. Bu algı değişimi onların tutumlarını ve davranışlarını olumlu bir şekilde etkiler. Bu da normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı önyargılarının azalmasına yardım etmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında yer almaları onlara hoşgörülü davranmayı, yardım etmeyi ve paylaşmayı öğretmektedir. Bu da onların özel gereksinimli arkadaşlarıyla beraber yaşamalarını mümkün kılmaktadır (Acarlar, 2016; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Hayward, 2006).

Özel gereksinimli arkadaşlarla aynı ortamı paylaşmak normal gelişim gösteren çocuklara onları ve özelliklerini daha yakından tanıma ve onlara yardım etme fırsatı sunmaktadır. Bütün bunlar normal gelişim gösteren çocuklara çevrede bulunan insanları koşulsuz bir şekilde kabul etmeyi ve onları sevmeyi öğretmektedir. Bu olumlu duygular çocukların davranışlarına da yansır ve normal gelişim gösteren çocukların davranışları olumlu yönde şekillenir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla aynı ortamı paylaşması onlarda küçük yaşta farkındalıkların oluşmasını sağlamaktadır ve bu da onların hayattaki konumlarını belirlemelerine yardım etmektedir (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; Rafferty ve Griffin, 2005).

2.1.3.3. Aileler üzerindeki yararları

Kaynaştırma/bütünleştirme sadece özel ve normal gelişim gösteren çocuklar için önemli değildir, kaynaştırma/bütünleştirme bu çocukların aileleri için de çok önemlidir. Kaynaştırma/bütünleştirme, aileler için bir buluşma noktası olarak bilinmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında yer alan çocukların ailelerinin daha sık görüştüğü ve sıkıntılarını ve sevinçlerini daha fazla paylaştıkları bilinmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında yer alan çocukların aileleri çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılmaktadırlar ve sınıf öğretmenine daha çok yardım etmektedirler. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı ailesi olmak çocuğunu

daha iyi tanımak demektir. Bu sınıflarda, sadece özel gereksinimli çocukların aileleri değil, normal gelişim gösteren çocukların aileleri de çocuklarının zayıf ve güçlü yönlerini daha iyi bilirler ve çocuklarının gelişimi ile daha çok ilgilenmektedirler. Ailelerin çocuklarını tanımaları ve onların artılarının ve eksilerinin neler olduğunu bilmeleri çocuklarına yardım etmek için yeni yöntemler ve metotlar bulmalarına ve öğretmenlerle bir araya gelerek fikir alışverişlerinde bulunmalarına olanak sağlamaktadır (Acarlar, 2016; Frederickson, vd., 2004; Rafferty ve Griffin, 2005; Seery, Davis ve Johnson, 2000).

Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin bir arada olmaları onlara deneyimlerini ve bilgilerini paylaşma fırsatı sunmaktadır. Bu bilgi ve deneyimler çocukların aleyhine olan yasal hak ve sorumlulukları da kapsamaktadır. Çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme sınıfının parçası olması ailelerde farkındalığın ve kabullenmenin oluşmasına yardım etmektedir (Allen vd., 2015; Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010; MEB, 2010).

2.1.3.4. Öğretmenler üzerindeki yararları

Kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmenlerin, çocukları oldukları gibi kabul etmelerine yardım etmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmenlere, özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi edinme ve onlarla nasıl çalışacaklarını öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmeni olmak, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların arasında bir bağ kurmak ve onların arasında arkadaşlığı teşvik etmek anlamına gelmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmenin sınıftaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların özelliklerini tanıması ve çocukların ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine uygun çalışma yöntemleri kullanması gerekmektedir. Öğretmenin, sınıf ortamını ve öğretim programını sınıftaki çocukların gereksinimlerine uygun düzenlemesi, uygulaması, değerlendirmesi ve gerekli güncellemeleri yapması gerekmektedir (Acarlar, 2016; Banned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Harper ve McCluskey, 2003; Ross-Hill, 2009).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmenin, özel gereksinimli çocukların ailelerine nasıl yaklaşacağını bilmesi, onlarla devamlı bir işbirliği halinde olması ve

ailelerin sınıfta yapılan etkinliklere katılmalarını sağlaması gerekmektedir. Öğretmenin bir diğer görevi ise özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri arasında sağlıklı bir bağ kurulmasını sağlamaktır. Bunu, aileleri önceden bir araya getirerek, onların birbirleriyle bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlayarak ve sınıfta alınan her karar için onların fikrine danışarak yapması gerekmektedir (Frederickson, vd., 2004).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmenlerinin devamlı profesyonel gelişim için girişimlerde bulunmaları gerekmektedir. Eğitim almaları, sınıfta araştırmalara dayalı uygulamalara yer vermeleri, araştırma yapmaları, uygulamaları ve sonuçları değerlendirmeleri gerekmektedir. Onların özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için devamlı kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamayı ve uygulamayı da kapsamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmeni olmak bu öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını ve deneyimli olmalarını sağlamaktadır (Acarlar, 2016; Block ve Obrusnikova, 2010).

Bu öğretmenlerin, devamlı özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle bir arada oldukları için, iletişim ve işbirliği becerileri de gelişmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmeni olmak öğretmenlere koşulsuz kabul, sabır, hoşgörü göstermeyi ve bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında çalışmalarını bu öğretmenlerin farkındalığının ve kabul düzeyinin artmasına yardım etmektedir (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; MEB, 2010).

2.1.3.5. Sosyal etkileşim üzerindeki yararları

Kaynaştırma/bütünleştirme çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin artmasına yardım etmektedir. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olmaları onlara arkadaşlarını model alma, taklit etme, onlarla işbirliği yapma, paylaşma ve karşılıklı etkileşimde bulunma fırsatı tanımaktadır. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamı paylaşmaları onlarda birçok becerinin gelişmesine yardım etmektedir. Bunlar sadece

sosyal beceriler değildir, onların fiziksel, dilsel, akademik becerileri de gelişmektedir. Çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında birçok etkinlikte beraber oldukları için onların arkadaşlarını kabul etmeleri de çok daha kolaydır (Ladd, 1999; Lindsey, 2002; Garfinkle ve Schwartz, 2002).

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıfının bir parçası olması ise onlara özel gereksinimli arkadaşlarına yardım etme, destek olma, onlarla işbirlikli oyun oynama, paylaşma ve arkadaşlarını teşvik etme becerilerini kazandırmaktadır. Çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıfının bir parçası olması onların sosyal kabulünü olumlu bir şekilde etkilemektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Grubbs ve Niemeyer, 1999; Terpstra ve Tamura, 2007).

Bütün bunlar kaynaştırma/bütünleştirmenin, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, çocukların aileleri ve öğretmenleri ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşim için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.4. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Yoluyla Eğitime Hazırlık Çalışmaları

Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında aynı ortamı paylaşması onlara hayatta kabul edilmeleri için daha çok şans sunmaktadır. Uygun bir müfredat ve eğitim uyarlamasıyla özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına kolayca dahil edilebilmektedirler (Wolfe ve Hall, 2003). Bir kaynaştırma/bütünleştirmenin başarılı ve çocuk odaklı olması için öncelikle stratejik bir planlama ve liderlik, tanılama ve müdahale, ulaşım ve destek, müfredat uyarlamaları, öğrenme ve öğretme süreçleri, etkili geçiş, yönetim, izleme ve sorumlulukların üzerinde çalışılması gerekmektedir (Ahmetoğlu, 2015; Hayward, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirmenin başarılı olması ve çocuklara istenilen katkıyı sağlaması için kaynaştırma/bütünleştirmeye dahil edilen bütün etmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili hazırlanması gerekmektedir. İlk olarak özel

gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar, sonrasında onlarla çalışması gereken öğretmenler, çocukların aileleri ve okuldaki diğer personel kaynaştırma/bütünleştirme için hazırlanmalıdır. Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkilerini görebilmek için eğitim ortamının ve eğitim programlarının da hazırlanması gerekmektedir (Ahmetoğlu, 2015; Hayward, 2006; Wolfe ve Hall, 2003).

2.1.4.1. Özel gereksinimli çocukların hazırlanması

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına dahil edilmeden önce bir alışma sürecinden geçmeleri onların sınıfa, öğretmenlerine ve arkadaşlarına daha kolay alışmalarına yardım etmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, bu alışma sürecinde sınıfta bulunan arkadaşlarına kendilerini kabul ettirmeye ve onları kabul etmeye alışmaktadır. Bu alışma sürecinde, öğretmen ve aile özel gereksinimli çocuğu gözlemlemektedir ve gerekli durumlarda onlara yardım etmekte ve onları desteklemektedirler. Bu süreç, sadece özel gereksinimli çocuklar için önemli değildir. Bu süreçte öğretmen normal gelişim gösteren çocukları da gözlemler, kabul etmeye hazır olmayan çocukları belirler ve onlarla özel olarak çalışır (Idol, 2006; Sarı, 2002). Özel gereksinimli çocukların okula hazır gelmesi ya da gelmemesi onların gereksinimlerine, okula hazır oluşlarına, öz bakım, sosyal ve akademik becerilerine bağlıdır. Bundan dolayı, ailelerin çocuklarını kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına göndermeden önce onlarla kendilerinin çalışması ve çocuklarının bu becerileri kazanmalarına yardım etmesi gerekmektedir. Bu becerilere sahip olan özel gereksinimli çocukların okula çok daha hızlı ve kolay uyum sağladığı görülmektedir (Avcı ve Bal, 1999; Batu, 2015; Odluyurt 2012).

Özel gereksinimli çocuklar çoğunlukla okula geldiklerinde iletişime kapalıdır ve grupça oyun oynamada zorlanmaktadırlar. Bundan dolayı, öğretmenlerin onların arkadaşlarıyla etkileşimini desteklemek için onların da dahil olabilecekleri oyunları seçmesi ve onlara öncelik tanınması gerekmektedir. Bu, özel gereksinimli çocukların kendilerine ve diğerlerine karşı güvenlerinin artmasına ve yardım istediklerinde daha kolay iletişim kurabilmelerine yardım etmektedir. Özel gereksinimli çocukların sınıfta başarılı olabilmeleri için öğretmenleri tarafından gözlenmeleri gerekmektedir. Bu gözlemler sayesinde öğretmenler bu çocukların neleri yapmada iyi olduklarını ve

ne gibi durumlarda yardıma ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmektedirler. Bu da öğretmenlerin bu çocuklarla çalışmasını kolaylaştırmaktadır (Smith, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında tek bir özel gereksinimli çocuğun olması onun biraz kötü ve dışlanmış hissetmesine neden olabilmektedir. Bundan dolayı, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmenleri her zaman çocukların farklılıklarını değil de benzerliklerini örnek alarak çocuklara yaklaşmalıdırlar. Bu, özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar için çok önemlidir çünkü çocuklar aralarındaki farklılıkları değil de benzerlikleri görmeye alışır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlanması grup halinde de gerçekleşebilmektedir. Özel gereksinimli çocuğun dahil olacağı sınıf çocuğa uygun düzenlenir (uyaranların azaltılması ya da çoğaltılması, özel gereksinimli çocuğun etkinliklere katılımının artması için oturma düzeninin yapılandırılması), öğretim uygulamaları seçilir (süreyi kısaltarak etkinliklere dahil edilme, becerilerinin küçük basamaklara bölünmesi, doğrudan öğretim, akran öğretimi, işbirlikli, keşif yoluyla öğrenme, gömülü öğretim vb. yöntemlerin kullanılması, çeşitli destek türlerinin ve pekiştiricilerin kullanımı, küçük ve büyük grup çalışması) ve öğretimsel materyallerin tüm duylara hitap edebilecek şekilde çeşitlendirilmesi yapılabilecek çalışmalardan bazılarıdır (Ahmetoğlu, 2015; Batu ve Yükselen, 2015; Batu, 2000; Odluyurt, 2012).

2.1.4.2. Normal gelişim gösteren çocuğun hazırlanması

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlanması özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlanması kadar önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar gibi normal gelişim gösteren çocuklar da bir alışma sürecinden geçmektedirler. Bu aşamada en büyük görev ise öğretmenlere düşmektedir. Sınıfa özel gereksinimli öğrenci gelmeden önce öğretmen sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocuklara, bütün çocukların benzerlikleri olmasına karşın aralarında farklılıkların da olabileceğini açıklaması gerekmektedir. Ancak, bütün bu farklılıkların onların özel olduklarının bir göstergesi olduğu da

vurgulanmalıdır. Bunu, öğretmenler, çocuklara özel gereksinimli karakterler barındıran hikaye kitapları okuyarak, çizgi filmler izleterek, özel gereksinimli aile bireyleri ya da başka konuklar ağırlayarak, drama oyunları oynatarak destekleyebilmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuklar bu fikre alıştıktan sonra sınıflarına gelecek özel gereksinimli arkadaşlarının özellikleri hakkında sohbet edebilirler. Bu, çocukların, özel gereksinimli akranları gelmeden önce onlar hakkında bir fikir sahibi olmalarına yardım etmektedir (Ahmetoğlu, 2015; Rafferty ve Griffin, 2005).

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme için hazırlanmasında en önemli unsurlardan biri de onlardan ne beklendiğini bilmeleridir. Çoğu zaman çocuklara onlardan ne beklediğimizi, nasıl davranmalarını istediğimizi, bize ya da arkadaşlarına nasıl yardım edebileceklerini söylemeyiz. Bu da onların zihinlerinde ve davranışlarında bir belirsizlik oluşmasına yol açmaktadır. Bunun için de öğretmenler normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli arkadaşlarına karşı nasıl davranmaları gerektiğini, onlara nasıl yardım edebileceklerini ve onları desteklemeleri gerektiğini söylemelidirler. Çocuklar büyüklerin onlara ihtiyaçları olduğunu ve onlara yardım edebildiklerini görmeyi severler. Bunun için de öğretmenler çocuklardan özel gereksinimli arkadaşlarına yardım etmelerini isteyebilirler. Onlar bu işin üstesinden çok iyi bir şekilde gelebilirler (Buysse ve Hollingsworth, 2009; Diamond ve Tu, 2009).

Sınıfta uygulanan etkinliklerde, özel gereksinimli çocukları kademeli bir şekilde uygun etkinliklere dahil ederek, normal gelişim gösteren çocukların bu duruma alışmasının sağlanması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocukların arasına sosyal, duygusal ve akademik olarak hazır olduklarında dahil edilmeleri, çocukların arkadaşlarını daha olgunlukla kabul etmelerini sağlamaktadır (Acarlar, 2013; Darıca, 1992; Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.4.3. Öğretmenlerin hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklara faydalı olabilmesi ve onların normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri tarafından kolayca kabul

edilebilesi için, öğretmenlerin de kaynaştırma/bütünleştirme için önceden hazırlanması gerekmektedir. Tecrübesiz öğretmenler ve daha önce özel gereksinimli çocuklarla çalışmamış olan öğretmenler genellikle kaynaştırma/bütünleştirmeye çok sıcak bakmamaktadırlar. Bunun temel sebebi ise bu durumdan önceden haberdar olmamaları ve hazırlanmak için yeterli vakitlerinin olmamasıdır. Öğretmenler sınıfı kendilerini en güvende hissettikleri yer olarak görmektedirler ve sınıflarında tanımadıkları bir şeyle karşılaşmak onlarda güven sorununa ve kaygıya yol açmaktadır. Bundan dolayı da öğretmenler yeniliklere sıcak bakmakta zorlanırlar (Block ve Obrusnikova, 2010; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003).

Öğretmenlerin bu gibi sorunlarla karşılaşmamaları için özel gereksinimli çocukların ailelerinin önceden okul müdürleriyle konuşması gerekmektedir. Böylece müdür öğretmeni bilgilendirip onun hazırlanmasına zaman tanıyabilir. Öğretmenler müdür tarafından özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirildikten sonra, ailenin de öğretmenle görüşmesi ve çocuklarının güçlü yanlarını ve gereksinimlerini öğretmenle paylaşması gerekmektedir. Bu görüşme süresince aile, öğretmen ve okul müdürü çocuğun durumunu değerlendirip, ona nasıl yardım edebileceklerine karar vermelidirler. Çocuğun gereksinimlerine göre sınıfta bir özel eğitmenin, gölge eğitmenin ya da yardımcı öğretmenin olup olmaması gerektiğine karar verilmesi gerekmektedir. Sonrasında öğretmenin alabileceği eğitimlerin belirlenmesi ve ailenin öğretmene ne tür bir yardım sağlayabileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuğun sürekli bir değerlendirme sürecinde olması gerekmektedir. Bu süreçte, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının oluşumu, öğretimin ve programın uyarlanması öğretmenin görevleri arasındadır ve bunlar oldukça zaman alıcı titizlikle yapılması gereken süreçlerdir (Buyse, vd., 2008; Reid, 2006). Bunun için ailenin, yardımcı personelin ve müdürün öğretmene nasıl bir yardımda bulunacaklarının kararlaştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışabilmesi için kendi çabalarıyla ve okulun düzenlediği organizasyonlarla yapabilecekleri hazırlıklardan bazıları şunlar olabilir: uzmanlarından engel türleri ve özellikleri için bilgi edinmek, özel eğitim hakkında bilgi edinmek, sınıf ortamını düzenleme ve uygun materyal seçimi ile ilgili bilgi edinmek, öğretimsel uyarlamalar ve değerlendirme yöntemleri gibi konularla ilgili

bilgi edinmek, karşılaşılabilecekleri davranış problemleri ve çözümleri konusunda görsel işitsel seminerler almak ve sunmak, ilgili kurumları gezmek, organizasyonlara dahil olmak, motivasyonunu arttırmak, empati becerilerini desteleyecek duygusal, düşünsel destek toplantıları yapmak (Aral ve Gürsoy, 2007; Odluyurt ve Batu, 2012).

Önemli olan bir diğer nokta ise öğretmenin ve özel gereksinimli çocuğun bir araya gelmesi ve tanışmasıdır. Özel gereksinimli çocukların öğretmeni sevmesi ve ona güvenmesi ve öğretmenin özel gereksinimli çocuğu sevmesi ve onun başarılı olabileceğine kendisini inandırması en önemli konulardan bazılarıdır. Bunun için de okul müdürünün ve özel gereksinimli çocuğun ailesinin öğretmene ve çocuğa zaman tanınması ve onları önceden bir araya getirip kaynaşmalarını sağlaması gerekmektedir. Öğretmenler ve özel gereksinimli çocukların bu alışma sürecinde, öğretmenler çocuğu gözlemleme fırsatı bulabilir ve onlarla bireysel ve sınıf genelinde nasıl çalışabileceklerini planlayabilirler. Bu da öğretmenlerin kendilerine güvenmesini ve yapabileceklerini görmesini mümkün kılmaktadır (Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005).

Öğretmen ve özel gereksinimli çocuğun kaynaşması sonrasında, öğretmenin sınıftaki diğer çocukların bu fikre alışmalarını sağlaması gerekmektedir. Bunu öğretmenler onlarla özel konuşarak, aileyi sınıfa davet ederek veya özel gereksinimli çocuğun durumunu aileyle beraber anlatarak yapabilirler (Harper ve McCluskey, 2003; Howes, 2000).

Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme sınıfındaki diğer bir rolü de özel gereksinimli çocuk hakkında normal gelişim gösteren çocukların ailelerini bilgilendirmek ve aileler arasında pozitif bir bağ kurmaktır. Normal gereksinimli çocukların olduğu gibi, ailelerin de özel gereksinimli çocuğa karşı tutumu onları olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyecektir. Öğretmenlerin aileleri önceden bilgilendirmeleri, kendi çocuklarının özel gereksinimli çocuklara olan faydası ve özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara olan faydasını açıklayabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenin ailelere çocuklarının desteği ve yardımının özel gereksinimli çocuklar için ve kendileri için ne kadar önemli olduğunu açıklayabilmesi, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin bu durumu

çok daha kolay ve olumlu kabul etmelerini sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016; Sarı, 2002; Vandell, 2000).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında bulunan özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirmeden olumlu şekilde yaralanabilmeleri ve mutlu olabilmeleri için öğretmenin çok büyük ve önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Öğretmen, kaynaştırma/bütünleştirmede ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermeye ve başkalarıyla işbirliği yapmaya hazır olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Öğretmenler bilgiyi paylaşmaya açık olmalıdır. Öğrencinin eğitimiyle ilgili tüm kişilerde bulunması gerekli olan bilgi paylaşımı, etkili kaynaştırma/bütünleştirme için oldukça önemlidir.

2.1.4.4. Ailelerin hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olması için kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri de dahil edilmelidir. Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin endişelerini ve kaygılarını giderebilmek için onlarla farklı çalışmalar yapılmalıdır. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri kadar özel gereksinimli çocukların ailelerinin de çocuklarının sınıfta mutlu ve başarılı olabilecekleriyle ilgili çok şüpheleri olmaktadır. Ancak, öğretmenler onları sınıfa dahil ederek ve çocuklarının başarısını onlara göstererek onların tatmin olmasını sağlayabilirler (Darıca, 1992; Rafferty ve Griffin, 2005).

Normal gelişim gösteren çocukların aileleri önceden bilgilendirilip çocuklarının bu durumdan nasıl yararlanabileceklerinin açıklanması gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri de sınıfa daha sık dahil edilerek etkinlikler organize edilebilir ve böylece onlar da sınıfın içinde çocuklarının konumunu gözlemleyebilirler (Avcı ve Bal, 1999; Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010).

Her iki gruptaki aile bireylerini kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının içeriği hakkında aydınlatmak, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olduğu yönleri sergileyebilecek somut örnekler sunmak ailelerin kabulünün

sağlanmasında yararlı olacaktır (Darıca, 1992). Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin işbirliği çocuklarının tutumlarını, başarısını ve özellikle sosyal gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bundan dolayı da ailelerin bir araya gelmeleri, çocuklarının güçlü ve zayıf yanlarını yüz yüze konuşmaları onlardaki kaygı ve endişeleri ortadan kaldırır ve çocuklarını daha iyi tanımlarını sağlar. Bu da çocuklarının gelecekte de kabullenici ve başarılı tutumlar sergilemelerine yol açmaktadır (Ahmetoğlu, 2015; Von Salisch, 2001).

2.1.4.5. Okul yönetimi ve personelinin hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkili olmasına yardım eden bir diğer etken de okul yönetiminin ve okul personelinin hazırlanmasıdır. Kaynaştırma/bütünleştirmeye yardım edebilmeleri için okul yönetiminin ve personelinin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar: ortak bir vizyon ve misyona sahip olmaları, ulaşacakları hedeflerin belirlenmesinde ve gerçekleşmesinde beraber çalışmaları, okulda çalışan insanlara ve dışarıdan gelen insanlara güven vermeleri ve destek sağlamaları, iletişime açık olmaları, açık ve yapıcı olmaları ve süreci düzenli olarak gözetlemeleri ve denetlemeleridir (Ahmetoğlu, 2015; Hayward, 2006).

Başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme elde edebilmek için öncelikle okulun özel gereksinimli çocuğu tanınması ve sınıf içinde ve sınıf dışında gereksinimlere uygun düzenlemeler yapması gerekmektedir. Bu düzenlemelerden biri ise okulda çalışan insanların özel gereksinimli bireylere karşı olan tutumlarını ve davranışlarını olumlu şekillendirmektir. Okulda çalışan personelin tutumlarını olumlu etkileyebilmek için öncelikle okulun müdürünün ve diğer yöneticilerin tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Barnett ve Monda-Amaya, 1998; Kırcaali-İftar, 1998).

Okul yönetiminin özel gereksinimli çocuğu önceden tanınması ve gereksinimlerini bilmesi, çocuğu bir sınıfa yerleştirirken sınıf düzeni, sınıftaki çocuk sayısı, sınıf öğretmeni ve sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların aileleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Ayrıca, okul yönetiminin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi için gerekli hizmetlerin ve araç gereçlerin

sağlanmasında sınıf öğretmenine destek olması gerekmektedir (Patterson, Marshall ve Bowling, 2000; Praisner, 2003).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında başarılı olabilmeleri için onların sadece ailelerden, arkadaşlarından ya da öğretmenlerinden kabul görmeleri ve onlar tarafından desteklenmeleri yeterli değildir. Onların başarılı ve kendilerine güvenen bireylere dönüşebilmeleri için çevredeki bütün insanların desteğini hissetmeleri gerekmektedir.

2.1.4.6. Fiziksel şartların ve araç-gerecin hazırlanması

Okul yönetiminin özel gereksinimli öğrencilerle önceden tanışması ve onların gereksinimleriyle ilgili önceden bilgilendirilmesi okulun fiziksel şartlarını önceden hazırlama şansının olması anlamına gelmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme çocuklarının sınıflara yerleştirilmesi için okul yönetiminin, öğretmenlerin ve ailelerin çocuklara uygun fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları yapmaları gerekmektedir. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında öngörülen çocuk sayısı 14'tür. Sınıfta az öğrencinin bulunması öğretmene bütün çocuklara daha çok ilgi gösterme fırsatı sunmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı, çocuklar için ilgi çekici ve teşvik edici şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar, çocukların birbirleri ile kolay etkileşime girebilecekleri, rahat hareket edebilecekleri bir şekilde planlanmalıdır (Ahmetoğlu, 2015; Batu ve Kırcaali- İftar, 2007).

Okulun fiziksel ve öğretimsel şartlarını özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar için düzenlemek her okulun görevidir. Olumlu şartlarda eğitim gören çocuklar daha kabullenici ve kendine güvenen çocuklara dönüşmektedirler (Dyson ve Millward, 2000).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olmasında görüldüğü üzere birçok faktör söz konusudur. Bütün bu etmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi başlamadan önce hazırlanması gerekmektedir. Doğrudan etmenler, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden faydalanacak özel gereksinimli çocuklar, arkadaşlarıyla beraber aynı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde bulunacak normal

gelişim gösteren çocuklar ve her iki grupta çalışacak öğretmenler ve aileleridir. Kaynaştırma/bütünleştirmenin başarısı için dolaylı etmenler de büyük bir önem taşımaktadırlar. Bu etmenler ise okul yönetimi ve personeli ve okulun fiziksel şartları ve araç gereçlerdir.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

İlişkiler insanların gelişimlerini etkileyen en önemli etmenlerden biri olarak görülmektedir. İnsanlardan doğdukları günden itibaren etkileşim halinde olmaları beklenmektedir. İnsanların, hayatlarının her anında birçok insanla tanışması, iletişim kurması ve onlarla yeni bir şeyler paylaşması gerekmektedir. Bazı insanlar bu etkileşimden zevk alırken, bazıları da kendilerini uzaklaştırıp yalnız kalmayı tercih edebilirler. İnsan ilişkilerinden en önemli ve kabullenilmesi kolay olanlarından biri ise akran ilişkileridir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Koç ve Akduman, 2016). Çocukların sadece sosyal gelişimini değil, bilişsel, fiziksel, duygusal ve psikolojik gelişimini de desteklemek için akran ilişkilerine önem verilmeli ve çocuklar küçük yaştan itibaren olumlu ilişkiler kurmaları için teşvik edilip desteklenmelidir (Önder, 2005; Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

2.2.1. Akran İlişkileriyle İlgili Tanım ve Kavramlar

Akran ilişkileri ile ilgili araştırmacılar tarafından bir sürü tanım ve kavram öne sürülmüştür. Bu bölümde akran ilişkileriyle ilgili tanımlara, Triandis'in tutum ve tutum değiştirme kuramına ve akran ilişkileri ile ilgili kavramlara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Akran ilişkileriyle ilgili tanımlar

İnsan ilişkileri insanların birbirleriyle bir araya gelmeleri ve iletişim kurmalarıyla olgunlaşmaktadır. Akran ilişkileri de insanlar için en eski ve en kalıcı ilişkiler olarak bilinmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Akran sözcüğünün anlamına baktığımızda, bu sözcüğün sadece insanların "aynı yaşta", "yaşıt" olması anlamına gelmediğini, onların gelişim ve olgunluk düzeylerinin, aile yapılarının (aile değerleri, yaşam tarzı) ve sosyal olarak hayata hazır olma düzeylerinin de aynı olduğunu ifade ettiğini görmekteyiz (Gülay, 2010). İlişkiler ise iki ya da daha fazla

insanın arasındaki iletişim (sözel ve sözel olmayan etkileşimler, davranışlar) olarak görülmektedir. Bu ilişkilerin devamlılığının sağlanabilmesi için ise ilişkilerin inanç, duygu, düşünce ve bilgi gibi unsurları içermesi gerekmektedir (Cicirelli, 1995; Gülay, 2010).

2.2.1.2. Triandis – Tutum ve tutum değiştirme kuramı

Akran ilişkilerinin çocukların gelişimindeki etkileri birçok kuram tarafından ele alınmıştır. Akran ilişkileri söz konusu olduğunda, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarının da incelenmesi gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarını ve sosyal kabulünü inceleyen en önemli kuramlardan biri ise 1971 yılında Triandis tarafından geliştirilen tutum ve tutum değiştirme kuramıdır.

Triandis (1971) tutumlarla ilgili yaptığı çalışmada tutumların “belirli bazı sosyal durumlara karşı bazı tepkilere yol açan duyguyla yüklü fikirler” olarak özetlemiştir. Tutumları oluşturan her bileşen; fikirler ve düşünceler, duygular ya da davranışlar gibi başka durumlara neden olabilmektedir (Brown vd., 2007). Tutumlar bireylerin erken yaşlarda etkilendikleri çeşitli durumlardan meydana gelmektedirler. Tutumlar kolayca gelişmemekle birlikte değişik yönlerde teşvik edilebilir ve desteklenebilirler (olumlu ya da olumsuz). Tutumları etkileyen üç ana kaynak ise dolaylı tecrübeler, doğrudan tecrübeler ve çocukların birincil sosyal grupları olarak bilinen ailelerdir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Ostrosky ve Favazza, 2007).

Tutumların akran ilişkilerindeki etkisi çok büyüktür. Tutumlar çocukların sadece düşüncelerini değil duygularını ve davranışlarını da etkilemektedir. Tutumların değişmesi çok zordur. Bundan dolayı da çocukların tutumlarının gelişim sürecinde desteklenmesi, onların olumlu tutumlara sahip olmaları ve yetişkinlik dönemlerinde tutumlarını değiştirmek için uğraşmamaları anlamına gelmektedir. Söz konusu desteğin sağlanması için eğitim ortamlarında uygulanan programların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Diamond ve Huang, 2005; Diamond, Furgy ve Blas, 1992). Okul öncesi çocuklarının devam ettiği eğitim programlarının

akran ilişkilerini destekleyen programlar olması, çocukların akranlarına karşı olumlu tutumlara sahip olmasını ve gelecekte akran ilişkilerinde yaşayacakları muhtemel zorlukların önlenmesini sağlamaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

2.2.1.3. Akran ilişkileriyle ilgili kavramlar

Alan yazına bakıldığında okul öncesi dönem akran ilişkilerinde birçok kavramın yer aldığını görmekteyiz (Gülay, 2010; Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2005). Bu kavramlar arasında akran ilişkileri başlığı altında yer alan ve sosyal kabulle de ilişkisi bulunan bazı temel kavramlar yer almaktadır. Bunlar: sosyal gelişim, sosyal yeterlik, sosyal konum ve arkadaşlık olarak bilinmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hawley, 2002; Kostelnik, vd., 2005; Ladd, Birch ve Buhs, 1999).

Sosyal gelişim – çocukların diğer çocuklarla olan ilişkilerini, onlara karşı besledikleri duyguları, düşünceleri ve doğal olarak şekillenen davranışları kapsamaktadır. Çocukların sosyal çevreye uyum sağlaması ve bu uyum süresince bireyselliğini koruması sosyal gelişimi tamamlayan özelliklerdir (Senson, Hemphils ve Smart, 2004). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim çocukların kendilerini tanımlarıyla ve çevrelerindeki çocukların farkına varmalarıyla gelişmektedir. Bu sosyal gelişim sürecinde üç aşama yer almaktadır (Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2005):

1. Çocuğun kendisini diğer çocuklarla karşılaştırması.
2. Çocuğun kendi kişisel özelliklerini tanıması.
3. Çocuğun kendini diğer çocukların gözüyle tanımlayabilmesi.

Görüldüğü üzere okul öncesi dönemde çocukların aynı anda hem kendilerini hem de diğer çocukları tanımları onların sosyal gelişimini etkilemektedir. Bu dönemde çocukların sosyal gelişim açısından önemli becerilerin ve davranışların kazanıldığı bir dönem olarak bilinmektedir. Bu beceri ve davranışların birkaçı ise (Gülay, 2010; Kostelnik vd., 2005):

- Kendine ve diğer insanlara karşı olan güveni,

- Kendi özelliklerinin farkına varması,
- Öz disiplin ve öz düzenleme,
- Çevrelerindeki diğer insanlarla iletişim becerileri,
- Olumlu ya da olumsuz sosyal davranışları,
- Arkadaşlık kurma ve problem çözme becerileridir.

Sosyal gelişimin en önemli unsurlarından biri ise sosyalleşmedir. Sosyalleşme çocukların eğitimle, gözlemlerle ve deneyimlerle sosyal becerileri kazanması olarak bilinmektedir. Kazanılan bu sosyal becerilerin çocukların davranışlarına yansımaları ve bunları topluma uygun hale getirmesi beklenmektedir. Çocukların sosyalleşmesi onların bir kültürün parçası oldukları anlamına gelmektedir (Cole ve Cole 2001; Spera, 2005). Çocukların sosyalleşme sürecini Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Öleceğinin alt boyutları olan sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık becerileri de etkilemektedir. Bu becerilerin sosyalleşmeyi nasıl etkilediğini anlayabilmek adına bu alt boyutlar şu şekilde özetlenebilir.

Sosyal işbirliği – prososyal bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışı sergileyen çocukların buldukları gruplara uyum sağladıkları ve birlikte oyun oynayabildikleri görülmektedir. Sosyal işbirliğinin çocukların sadece sosyal açıdan değil, bilişsel olarak da gelişmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir (Katz ve McClellan, 1997; Merrell ve Gimpel, 1998; Yıldızbaş, 2007). Çocuklar tarafından işbirliği becerilerinin edinilmesi toplumda kolaylıkla sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Sosyal işbirliği kurabilen çocukların grubun bir parçası olmayı ve grup bağlılığı için gerekli davranışları kazandıkları düşünülmektedir.

Sosyal etkileşim – iki ya da daha fazla çocuğun katılımıyla gerçekleşmekte ve çocuklar arasında gerçekleşen bu etkileşim çocukların bireysel özelliklerinin yanı sıra toplumdaki sosyal örüntüden de etkilenmektedir (Dereli, 2008; Gülay ve Akman, 2009). Çocukların aynı ortamda bulunmaları ve aynı oyunu oynamasalar bile birbirleriyle etkileşim kurabilmeleri anlamına gelmektedir. Çocukların kendilerini sınıf içinde tek görmemeleri ve başka bir şeyle ilgileniyorsalar da arkadaşlarının konuşmalarına dahil olabilmeleri, çocukların sosyal etkileşim kurabildiklerini göstermektedir. Sosyal etkileşim kurabilen çocukların sadece kendi çıkarları için

değil arkadaşlarına yardım etmek için de etkileşime girdikleri görülmektedir. Bu da onların sosyalleşmesine yardımcı olan önemli bir etkidir (Kostelink, vd., 2005; Gülay, 2010).

Sosyal bağımsızlık – çocukların sınıf içinde ya da dışında kendi sosyal ihtiyaçlarını başka birilerinin yardımı olmadan karşılaması anlamına gelmektedir. Çocukların tanıdıkları ve bildikleri ortamlarda olmadıklarında, yalnız oldukları ya da bir grubun içinde yalnız hissettiklerinde oyun oynayabilmeleri ve iyi hissetmeleri demektir (Kostelink, vd., 2005; Gülay, 2010). Çocukların etrafında tanıdıkları olmadan bir ortamda uyum sağlamaları ve onlardan istenenleri yerine getirmeleri çocukların sosyal açıdan bağımsız olduklarını göstermektedir. Sosyal bağımsızlık çocuklar için sosyalleşmeye doğru çok önemli bir yol olarak tanımlanmaktadır.

Çocuklardaki sosyal gelişimi etkileyen en önemli unsurlardan ikisi aile ve akranlardır. Çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin gelişimi çocukların sosyal gelişimini de desteklemektedir. Bu da onların toplumda daha özgüvenli, uyumlu, rahat ve sosyal açıdan kabul gören bireylere dönüşmelerini sağlamaktadır (Spera, 2005).

Sosyal Yeterlik – çocukların diğer çocuklarla olumlu ilişkiler kurmaları ve bu ilişkileri sürdürebilmeleri anlamına gelmektedir (Gülay, 2010; Hawley, 2002). Sosyal yeterlik dört öğeden oluşmaktadır: *özel beceriler*, sosyal yeterliğin oluşmasını sağlar; *sosyal konum*, şekillenmesine yardımcı olur, *sosyal ilişkileri*, sosyal yeterliğin gerçekleşmesine yol açar ve sonunda *sosyal yeterlik*, insan ilişkilerinde bir amaca ulaşılmasına aracılık yapmaktadır. Yani, çocukların sosyal açıdan yeterli olabilmeleri için bu aşamalardan geçmeleri gerekmektedir (Rose-Krasnor, 1997).

Çocuklarda sosyal yeterlik yaşamın ilk yıllarında sosyal deneyimlerinden gelen bilgi, tecrübeler ve bilişsel olgunlaşmayla şekillenmektedir. Sosyal yeterliğin neler içerdiğine baktığımızda ise: öncelikle çocukların sosyal hayatla ilgili bilgilerinin olması gerektiğini görebilmekteyiz, sosyal becerilerinin ve değerlerinin olması, diğer çocuklarla/insanlarla ilişki kurma becerilerinin olması, özgüven ve öz düzenleme gibi kişilik özelliklerinin olması, karar verme, planlama ve organizasyon

yapma gibi konularda becerikli olması, kültürel yeterliği ve en önemlisi bir kişiliğinin olması gerektiğini görebilmekteyiz (Cohen, vd., 2006; Kostelnik vd., 2005)

Sosyal yeterlik üç unsurdan oluşmaktadır (Gresham ve Reschly, 1987):

1. Uyumlu davranış: çocukların akran ilişkilerinde bir uyum yakalayabilmeleri ve hem kendi istek, ihtiyaç ve amaçlarına hem de karşılarındaki diğer kişinin istek, ihtiyaç ve amaçlarına uygun ve dengeli bir şekilde davranmalarınıdır.
2. Sosyal beceriler: çocuklar arasında kurulan ilişkileri devam ettirme ve ilişkilerde çıkan sorunları çözme becerileridir.
3. Akran kabulü: çocukların akran ilişkilerinde arkadaşları tarafından kabul edilmeleridir. Sosyal yeterliği olan çocuklar akranları tarafından kabul edilirler ve sevilirler.

Sosyal yeterliğe sahip olan çocukların kısa vadede okulda ve akran ilişkilerinde başarılı oldukları, uzun vadede ise bu başarılarını devam ettirdikleri görülmektedir. Sosyal yeterliği olan çocukların akranları tarafından tercih edildikleri ve arkadaşlar arasında “popüler” çocuklar olarak grupta yer aldıkları görülmektedir. Sosyal yeterliği olan çocuklar daha mutlu ve sağlıklı ilişkiler kuran çocuklar olarak bilinmektedirler (Gülay, 2010).

Sosyal Konum – akran ilişkilerinin bir göstergesidir. Akranları tarafından kabul edilen çocuklar “popüler ya da sevilen” çocuklar olarak bilinir ve bu çocukların sosyal konumu arkadaşlar arasında en üst düzeydedir. Arkadaşları tarafından reddedilen ya da kabul göremeyen çocukların ise sosyal konumu alt düzeydedir. Sosyal konum, çocukların akran grubundaki diğer çocuklar tarafından ne kadar sevildiklerini ve oyun oynarken ne kadar tercih edildiklerini ifade etmektedir (Dunn, Dunn ve Bayduza, 2007; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hartup, 1989). Çocukların arkadaş çevresindeki sosyal konumunun temel özelliğinin ise “popülerlik” olduğu görülmektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Hartup, 1989).

Sosyal konum, çocukların diğer bir çocuğa karşı olan tutumlarını belirtmesi/göstermesi ile ortaya çıkmaktadır. Çocukların akranlarına karşı olan tutamları ise bazı özelliklerden etkilenmektedir. Bu özellikler fiziksel özellikler, davranışlar ve duygusal becerileridir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Gülay, 2010).

- Fiziksel özellikler – atletik bir fizik, renkli gözler, çekicilik, uzun boy gibi özellikler çocukların akranları tarafından daha çok tercih edilmelerine yol açmaktadır.
- Davranışlar – sosyal konumu doğrudan etkileyen bir özelliktir. Çocukların olumlu davranışları, problem çözme becerileri, iletişim kurma becerileri, sosyal açıdan girişimci olmaları arkadaşları tarafından kabul edilmelerini ve sosyal açıdan üst düzeyde konumlanmalarını sağlamaktadır. Olumsuz davranışlar ise, özellikle saldırgan, agresif ve uyumsuz davranışlar, çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmemelerine neden olmaktadır.
- Duygusal beceriler – çocukların arkadaşlarına karşı empati yapmaları, onların duygularını anlamaları ve desteklemeleri, duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmeleri çocukların sosyal açıdan üst düzeyde konumlanmalarını sağlamaktadır.

Çocukların okulda ya da evdeki sosyal konumları onların kendilerine güvenmelerini, daha açık ve mutlu olmalarını sağlamaktadır. Bu da onların akademik açıdan da başarı göstermelerine ve gelecekteki hayatlarında sosyal ilişkilerini yürütebilmelerine yol açmaktadır (Gülay, 2010).

Arkadaşlık – çocukların seçimine dayanan, karşılıklı, olumlu ve etkili bir ilişki türüdür. Arkadaşlık çocukların kendilik kavramına oluşmasına, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimine yardım eden önemli bir ilişki türüdür (Gülay, 2010; Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Arkadaş ilişkileri çocukların beceri öğrenmelerine yardım eder, kendileri ile ilgili, etraftaki insanlarla ilgili ve dünyayla ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlar, çocukların sıkıntılı zamanlarında duygusal ve bilişsel bir kaynak olur, çocukların etkileşimini sürdürebilmelerini sağlar ve sonraki ilişkiler için model oluşturur (Ladd Kochenderfer- Ladd ve Coleman, 1996; Sebanc, 2003).

Arkadaşlık yapısında beş unsur yer almaktadır (Howes ve Tonyan, 1999; Smith, Cowie ve Blades, 2005):

1. Karşılıklı olma; iki çocuğun da birbirine karşı aynı duyguları hissetmesi,
2. Yakınlık; devamlı beraber olmayı isteme ve beraber olmaktan zevk alma,
3. Yoğun sosyal etkinlik; oyunlarda, etkinliklerde devamlı tek ve aynı çocukla olma isteği,
4. Uzlaşmacı çözümlerin sıklığı; birbirinin dilinden anlama, ne istediğini ve nelerden zevk aldığını bilme, arkadaşı mutlu etmek için kendi istediklerinden vazgeçme,
5. Sorumluluk alabilme; kendini güvende hissetme, kendisi ve arkadaşı için sorumluluk alabilme.

Bu unsurlardan yola çıkarak çocukların ilk olarak akran grubundan kendi özelliklerine yakın bir çocuğ, zaman geçirmek için tercih ettikleri, geçirilen zamanın çoğalmasıyla birlikte olmaktan zevk almaya başladıkları, buna bağlı olarak yakın oldukları ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürdükleri öngörülebilmektedir (Howes ve Tonyan, 1999).

Bazı kaynaklarda akran ve arkadaş ilişkileri birbiri yerine kullanılsa da akran ilişkileri ve arkadaş ilişkileri birbirinden farklı ilişki türleridir. Akran ilişkileri çocukların akran grubuyla olan ilişkisini içerir ve tek yönlü bir ilişki türüdür. Arkadaşlık ilişkileri ise iki yönlü ilişkilerdir. Arkadaş ilişkilerinde çocuklar akran ya da yaşça büyük bir çocukla duygusal bir bağ kurarlar. Akran ilişkilerinde çocuklar sadece okulda düzenlenen etkinliklerde beraber olurlar, arkadaş ilişkilerinde ise çocuklar etkinlik dışında da beraber oynamayı ve olmayı tercih ederler. Arkadaşlık yapısında; sevilme, tercih edilme, eğlenme, keyifli vakit geçirme ve yeniden beraber olma isteği gibi özellikler yer alırken, akran ilişkilerinde; sevilme-sevilmeme, kabul edilme-edilmeme ya da tercih edilme-edilmeme, red, dışlanma ve popülerlik gibi özellikler yer almaktadır. Bu örneklerden anlayacağımız gibi akran ilişkileri belirleyici ilişkilerdir kabul ya da reddedilme gibi, arkadaşlık ilişkileri ise çocukların birbirlerini tercih etmesi ve yakın hissetmesini sağlayan ilişkilerdir. Arkadaşlık

ilişkileri gibi çocukların sosyal gelişimini desteklemektedir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Gülay, 2010; Lindsey, 2002).

2.2.2. Akran İlişkilerinin Yapısı

Çocukların akran ilişkileri kurabilmeleri için çoğunlukla aynı yaşta, aynı gelişim düzeyinde, olgunlukta, aynı sosyal ortam içerisinde ve benzer ilgilere sahip olan gruplarda olmaları gerekmektedir (Gülay, 2010). Çocukların okul öncesi akranları onların ailelerinden sonra ilişki kurmaları gereken ilk sosyal grup olarak kabul edilmektedir. Anne-baba ve çocuk ilişkisinden farklı olarak burada çocukların ilişki kurabilmeleri için davranışlarını ortama uygun şekillendirmeleri gerekmektedir (Monteiro vd., 2008; Rubin vd., 2015).

İnsanlar arasında kurulan ilişkiler, onların bireysel özellikleri, psikolojik gelişimleri, kültürleri, buldukları çevre, aile yapıları, inançları ve değerleri gibi özelliklerinden etkilenmektedir (Rubin, vd., 2008). Çocuklar sosyal gelişimleri için iki tür ilişkiye ihtiyaç duymaktadırlar (Hartup, 1989b). Bunlar, dikey ilişki ve yatay ilişki olarak bilinmektedir (Gülay, 2009; Song, 2006).

Dikey ilişki: Çocukların kendilerinden daha fazla ya da daha az sosyal güce sahip olan kişilerle ilişki kurması anlamına gelmektedir. Bu ilişkiye en uygun örnek çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisidir. Ebeveynler sadece sosyal bakımdan değil bilgi bakımından da çocuklardan üstündürler. Bu ilişkinin özelliği ise tamamlayıcı olmasıdır (Gülay, 2009).

Yatay ilişki: Çocukların kendileriyle aynı gelişim düzeyinde olan bireylerle kurduğu ilişkilerdir, yanı akranlarıyla kurduğu ilişkilerdir. Akran ilişkileri bir çıkar üzerine kurulmamaktadırlar. Bu ilişkiler karşılığı olmayan ve eşitliğe dayanan ilişkilerdir. Dikey ilişkilerden farklı olarak yatay ilişkiler oyun ve sosyalleşme üzerine kurulduğu için çok esnekler. Akran ilişkileri çocuklar için çok önemlidir. Çocukların birçok probleminin çözümünde akranların yetişkinlerden daha büyük etkisi olduğu görülmektedir (Bee, 2000; Bulloc, 2000; Gülay, 2010).

Ebeveyn-çocuk ve akran ilişkilerinin yanı sıra kardeş ilişkileri de çok önemlidir. Kardeş ilişkileri bazen dikey (yaşça büyük abi, ablalar ile ilişkiler) bazen yatay (yaşça yakın kardeş ile ilişkiler) olarak nitelendirilmektedirler (Gülay, 2009).

Akran ilişkilerinin yapısı etkileşim, ilişki ve gruptan oluşan üç aşamalı bir süreç içerisinde şekillenmektedir. Etkileşim, bir grupta bulunan çocukların karşılıklı olarak sergiledikleri davranışlardan oluşmaktadır. Bu etkileşim çocukların sosyal kabulünü etkilemektedir. Sosyal açıdan gelişmiş çocuklar akranları tarafından daha kolay kabul edilirken, sosyal açıdan zayıf çocukların akranları tarafından reddedildiği görülmektedir. Çocukların akranları tarafından kabul edilmesi için sosyal etkileşim açısından desteklenmesi gerekmektedir. İlişki, iki çocuk arasında geçmişte paylaşılan ve gelecekte de paylaşılması planlanan olumlu etkileşimler anlamına gelmektedir. İki çocuk arasında kurulan olumlu etkileşimler çoğu zaman gelecekte de olumlu bir etkileşim içinde olmalarını sağlamaktadır. Grup, çocukların bireysel farklılıklarına rağmen çoklu ilişkiler içinde olmaları anlamına gelmektedir. Çocukların ikili ilişkilerden çıkıp daha büyük bir gruba dahil olmaları, onların akran ilişkilerini güçlendirmekte ve yeni tecrübeler kazanmalarına yol açmaktadır. Etkileşim, ilişki ve grup birbirini tamamlayan üç süreçtir (Cohen vd., 2006; Rubin, 2015).

Çocukların akran ilişkileri özel bir sosyal yapıya sahiptir. Bu yapının en önemli unsurları da çocukların yaşı, bir grubun parçası olmak, akran desteği, güç dengesi ya da dengesizliğidir. Bu unsurların hepsi çocukların sosyal açıdan gelişmesine ve akran ilişkilerinin desteklenmesine etki etmektedir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000).

Sosyal yapının yanı sıra çocukların akran ilişkilerini destekleyen dikey ve yatay yapılar da söz konusudur (Gülay, 2009). Dikey yapı iki unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki sosyal güç olarak bilinmektedir. Sosyal güç, çocukların diğer çocuklara karşı sosyal açıdan üstün olması ve onların üzerinde bir otorite kurmasıdır. Sınıfta en çok sevilen çocuklar sosyal güce sahiptir. Ancak, bazı durumlarda sınıfta tercih edilmeyen çocuklar da sosyal güce sahip olabilmektedirler. Bu genellikle diğer çocukların onlardan korkmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir unsur ise sosyal

statüdür. Bu unsur ise çocukların akranlarından oluşan sosyal grup içinde ne kadar sevilip sevilmediğini ifade etmektedir. Sosyal statü iki boyuttan oluşmaktadır, sosyal etki ve sosyal tercih (Gülay, 2009; Koşir ve Pečjak, 2005; Rodkin ve Hodges, 2003).

Yatay yapı da iki unsurdan oluşmaktadır. İlki çoklu sosyal ilişkilerdir. Çocuklar aile ortamından çıktıkları anda kendilerini birçok farklı ilişki içinde bulmaktadırlar. Bunlardan birisi de akran ilişkileridir. İkinci unsur ise çoklu sosyal ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamlardır. Çocuklar tanıdıkları, güvendikleri, iyi hissettikleri bir ortamdan çıkıp hiç tanımadıkları bir ortamın parçası olmaya alışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu çocuklar için yeni olduğu kadar korkutucu da olmaktadır. Bundan dolayı çocuklar en büyük problemlerini bu süreçte yaşamaktadırlar. Bu yapı içerisinde çocukların sosyal statüleri grubun genel yapısında etkili olabilmektedir (Gülay, 2009; Rodkin ve Hodges, 2003).

Çocukların akran ilişkilerini etkileyen bu yapılar birbirlerinden farklı olsalar da birbirlerini tamamlamaktadırlar. Çocukların yardımseverlik, liderlik, saldırganlık, baskıcı olmak gibi bireysel özellikleri onların akran ilişkilerini etkilemektedir. Çocukların bireysel özellikleri ile oluşan akran ilişkileri onların akran kültürünü de oluşturmaktadır. Bu da çocukların akranlarıyla ortak değerlere ve ilgilere sahip olmasına neden olmaktadır (Corsaro, 2012; Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Çocukların akran ilişkileri, yetişkinlerle olan ilişkilerinden çok farklıdır. Yetişkin-çocuk ilişkileri bir üstünlüğe dayanmaktadır. Bu ilişkilerde çocuklar yetişkinlerden bakım ve bilgi ihtiyacı duymaktadırlar. Diğer taraftan, akran ilişkilerinde her şey onların bireysel özelliklerine dayalıdır. Çocukların akranlarını oldukları gibi kabul etmesi, onlara yardım etmesi, onları desteklemesi, beraber bir ortam paylaşırken etkinliklere katılması ve bütün bunların bir üstünlükten dolayı olmaması bu ilişkiyi farklı kılan özellikleridir (Denham vd., 2012).

2.2.3. Akran İlişkilerinin Önemi

Okul öncesi dönem, çocuklar için en önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuklar bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal olarak gözle görülebilir bir şekilde

gelişmektedirler. Çocukların sosyal gelişimi için ise okul öncesi dönem ayrı bir önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde, çocuklar aile bireylerinden farklı bireylerle bir araya gelme ve etkileşim halinde olma fırsatı bulmaktadırlar (Denham, 2007; Kowalski vd., 2005). Bu bireyler öğretmenler, okulda çalışan diğer yetişkinler ve kendi akranlarıdır. Çocukların akranlarından edindikleri bilgiler ve akranlarıyla paylaştıkları tecrübeler onların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan gelişmelerini etkilemektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Çocukların buldukları sınıf ortamı, paylaştıkları bilgi ve tecrübeler, buldukları olumlu ya da olumsuz durumlar, yardım etme, kabullenme, paylaşma gibi birçok deneyimleri onların aralarında güçlü bir ilişki kurmasına yardım etmektedir. Bu da çocukların birbirlerine karşı etkilerinin artmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, akran ilişkileri çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel gelişimini etkilemektedir (Estell vd., 2008; Rubin, vd., 2015).

Çocuklar arkadaşlarıyla aynı ortamı paylaştığından öğretmenlerinden gelen aynı bilgilere maruz kalırlar. Ancak, her çocuk bu bilgileri farklı algıladığı için, çoğu zaman sınıfta her şeyi bilen çocuklar ve desteğe ihtiyacı olan çocuklar bulunmaktadır (Chen vd., 2005; Doll, Murphy ve Song, 2003). Bunun yanında, aynı sınıfta bulunmaları onlara birbirine yardım etme ve birbirinden öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu çocukların sadece bilgi edinmelerine değil, motive ve başarılı olmalarına da yardım etmektedir. Bu da akran ilişkilerinin çocukların bilişsel gelişiminde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir (Denham, 2007; Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Akran ilişkileri, çocukların arasındaki paylaşımlar ve yardımlaşmalar sayesinde onların sosyal açıdan gelişmesine yardım etmektedir. Bir grubun parçası olmak çocuklara sadece kendileri için değil grup arkadaşları için de düşünmeleri gerektiğini öğretmektedir (Brown, Odom ve Conray, 2001; Rubin, vb., 2008; Walker, 2004). Çocukların akranlarıyla ilişkileri destek olmayı, rehber olmayı, eleştirel olmayı, rekabette olmayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Bunu yapabilmeleri için de bireysel isteklerini sosyal ortamda nasıl ifade edeceklerini bilmeleri gerekmektedir. Okul öncesi akran ilişkileri çocukların sosyal gelişimlerini olumlu bir şekilde

etkilemektedir ve çocukların sosyal açıdan tecrübeli ve güçlü olmalarına fırsat sunmaktadır (Green vd., 2008; Lindesy, 2002; Walker, 2005).

Sınıf ortamı, heterojen bir ortam olduğu için, çocuklar için her zaman olumlu olmayabilir. Bazen çocukların zorbalıkla, şiddetle baş etmeleri gerekmektedir. Bu da onların zaman zaman stres altında olmalarına neden olabilmektedir. Çocukların stresle baş etmeleri akran desteğiyle çok daha kolay olmaktadır (Buhs, Ladd ve Herald, 2006; Doll, Murphy ve Song, 2003; Power, 2004). Okul öncesi sınıflarında bulunan çocuklar çoğu zaman aynı yaşta, aynı sosyal-bilişsel düzeydedirler ve aynı ahlaki değerlere sahiptirler. Bu da onların birbirlerini anlamalarını ve birbirlerine yardım etmelerini daha kolay kılmaktadır. Çocuklar arkadaşlarına karşı daha kolay empati kurabilirler ve onların yardıma ihtiyacı olduğunu daha kolay anlayabilirler. Bütün bu örnekler çocukların akran ilişkilerinin onları duygusal açıdan nasıl etkilediğini göstermektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Denham, 2007; Lindsey ve Colwell, 2003).

Olumlu akran ilişkileri, çocukların sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlamalarını desteklemektedir. Çocukların akranlarıyla kurdukları yakın ilişkiler onlara zaman içinde daha çok arkadaşlık kurma ve daha kolay uyum sağlama fırsatı vermektedir (Braza, vd., 2007; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002). Olumlu akran ilişkileri, çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasını, motive ve istekli olmalarını ve akademik olarak başarılı olmalarını sağlamaktadır. Diğer taraftan, olumsuz akran ilişkileri, çocuklarda kaygı, depresyon, reddedilme/reddetme ve yalnızlığa yol açmaktadır. Bütün bu olumlu ya da olumsuz akran ilişkileri çocukları psikolojik olarak etkilemektedir (Schrepferman, Eby, Snyder ve Stropes, 2006; Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005).

Akran ilişkileri çocuklara birçok fırsat sunmaktadır. Bunlardan birkaçı bilgi ve tecrübe paylaşımı, model olma, rehber, eşit ve destek olmadır (Lindsey, 2002; Rubin, vd., 2015). Çocuklar sınıf içinde eşittirler ve aileden sonra bu ortam onların iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Sınıf içindeki bu eşitlik çocukların akranlarından daha kolay bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Chen vd., 2005; Lawhon ve Lawhon, 2000). Önemli fırsatlardan bir diğeri ise çocukların akranlarına model olma fırsatıdır. Bu

onların anlatmalarına ve anlamalarına yardım etmektedir. Sınıftaki arkadaşları tanıma, onlara paylaşma ve destek olma fırsatı sunmaktadır. Bu da onların insan ilişkilerinde başarılı olmalarını desteklemektedir (Reijntjes, Stagge ve Terwayt, 2006).

Olumlu akran ilişkileri çocukların okula uyum sağlamasını ve bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri çocukların gelecekte de olumlu etkileşimler kurmalarına yardım etmektedir (Szewczyk-Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Diğer taraftan, olumsuz akran ilişkileri nedeniyle sosyal ortamda kabul edilmeyen, reddedilen çocuklarda saldırganlık, akademik başarısızlık, yalnızlık, depresyon gibi olumsuz etkiler görülmektedir. Bu durum erken farkına varılmazsa ve buna müdahale edilmezse çocukların hayatlarında kalıcı bir yara izi bırakacaktır (Doll, Murphy ve Song, 2003; Estell vd., 2008).

Çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişiminde akran ilişkilerinin büyük bir etkisi olduğu görülmektedir (Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2007; Herzog, 2007). Çocukların kurduğu ilişkiler onların sadece bu dönemini değil bütün hayatlarını etkilemektedir. Bundan dolayı, çocuklar olumlu ilişkiler kurmaları için desteklenmelidir. Çocukların olumlu akran ilişkileri kurmaları onların gelecekteki karmaşık ilişkilerle daha kolay baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Estell vd., 2008).

2.2.4. Akran İlişkilerinin Okul Öncesi Dönemde Gelişimi

Çocukların akran ilişkilerini onların yaş aralığına göre incelediğimizde, çocukların ikinci aydan itibaren diğer bebeklerin farkına vardıkları görülmektedir (Eckerman ve Peterman, 2004; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Altıncı aydan itibaren çocuklar diğer bebekler onlara dokunduğunda ya da baktığında gülümseyerek yanıt verebilirler. Çocuklar bu aylarda ağlamaya ağlamayla, gülmeye gülmeye veya sesler çıkartarak tepki verirler ve iletişim kurarlar (Eckerman ve Peterman, 2004). Altıncı aydan sonra çocuklar arasında bu iletişim artış gösterir ve genellikle çocuklar arasında bir rekabet söz konusu olmaktadır. Çocuklar aynı ortamda olduklarında oyuncaklar için, sevdikleri bir yiyecek ya da anneleri için

gerginlik yaşarlar (Smith, Cowie ve Blades, 2005; Wilburn, 2000). On ikinci aya doğru çocuklar basit oyunlar oynamaya, şarkılarla dans etmeye başlarlar. Bu dönemde çocuklar arkadaşlarıyla kısa süren ama onlar için çok önemli olan etkileşimler kurmaktadır. Bu aylarda artık çocuklar akranlarına karşı farkındalık geliştirirler ve akranlarına dikkat etmeye başlarlar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Gülay, 2010).

Bir yaşından itibaren çocukların sosyal açıdan geliştiği görülmektedir. Bu dönemde çocuklar akranlarını merak ederler, onları yetişkinlerden daha çok tercih ederler, ancak bu yaşta bazen tanımadıkları akranlarından korkabilirler (Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2007). Çocuklar bu yaşta sosyal gelişimleri için aileleri tarafından teşvik edilmelidirler. Çünkü bu dönem onların işbirlikli oyunun temellerini atıkları dönemdir. İki yaşına girerken çocuklar taklit etmeye ve taklit edildiklerinin farkına varmaya başlarlar (Bierman, 2005; Kostelnik, vd., 2005). Onlar artık bilinçli bir şekilde akranlarına gülümserler, bakarlar, gözlerini takip ederler ve taklit ederler. Bunlar, çocukların akran ilişkileri kurabilmeleri için önem taşıyan sosyal becerilerinin öncüleridirler (Smith, Cowie ve Blades, 2005).

İki yaşında çocuklar akranlarına karşı daha çok ilgi göstermeye ve etkileşim kurmaya başlarlar. Çocuklar bu dönemde birbirini daha dikkatli incelemeye başlarlar ve karşısındaki çocuk ne yapıyorsa onu yapmak isterler. Sonrasında yavaşça birbirlerine yaklaşıp dokunmaya fiziksel olarak temas kurmaya başlarlar ve sonunda sözel iletişim kurmaya başlarlar. Sözel iletişim çocukları birbirine ya bağlar ya da birbirinden ayırır, bu çocuğun karakteriyle ve gelişimiyle ilgilidir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Bu dönemde çocukları birbirine bağlayan en önemli şey ise oyundur. Çocuklar oyun oynamaktan zevk alamaya ve oyun arkadaşlarını seçmeye başlarlar. Kız çocukları aynı oyuncakları beğendikleri için kız arkadaşlarını tercih ederler, erkek çocukları ise erkekleri tercih ederler. Çocuklar arasındaki bu işbirlikli oyun onları oyuncakları paylaşmaya ya da onları paylaşmak istemediklerinde kavga etmeye iter (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Çocuklar birbiriyle vakit geçirdikleri için birbirlerinden etkilenmeye ve arkadaşları hakkında konuşmaya başlarlar. Çocukların konuşmaları çoğu zaman

kendi aileleriyle olur. Ailelerin çocuklara arkadaşları hakkında gösterdikleri tepkiler, olumlu ya da olumsuz, onları ve akran ilişkilerini derinden etkilemektedir. Bu yüzden aileler çocuklarla akranları hakkında konuşurken çok dikkat etmelidirler (Kostelink, vb., 2005).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişmesinde oyunun büyük bir katkısı vardır. Çocuklar oyun oynarken, birbirleriyle bir şeyler paylaşırken aralarındaki etkileşim güçlenir (Eckerman ve Peterman, 2004; Hay, 2006). Bu nedenle, oyun becerilerinin kazanılması, paralel oyundan işbirlikli ve grup oyunlarına geçiş akran ilişkileri açısından da yeni bir dönüm noktasıdır (Gülay, 2010). Oyun becerilerinin artırılması akran ilişkilerinin güçlenmesi anlamına gelmektedir. Akran ilişkilerinin güçlenmesi ise oyun gruplarının genişlemesi ve daha uzun süreli ve kurallı oyunlar oynanabilmesi demektir (Fabes, Hanish ve Martin, 2003; Smith, Cowie ve Blades, 2005).

Okul öncesinin ilk dönemlerinde çocukların daha çok bireysel ya da ikili oyunlar oynadıkları görülmektedir. Çocuklar yaş aldıkça grup faaliyetlerine geçiş yapmaktadırlar (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Brown, Odom ve Conray, 2001). Gruplar büyüdükçe çocukların daha büyük çocuk gruplarıyla bir arada olması gerekmektedir ve bu da çocukların bazı problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Çocukların bu problemlerle başa çıkma ya da çıkamama durumu onların gelecekteki problemlerle yüzleşme durumlarının bir aynasıdır. Bu dönemde çocuklar ben merkezci oldukları için istekleri yerine getirilmediği takdirde saldırgan ve baskıcı olabilirler (Fabes, Martin ve Hanish, 2008).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminde temellerin atıldığı önemli bir dönemdir. Çocukların farklı alanlarda gelişmesi onların akran ilişkilerinin de şekillenmesine yardım etmektedir. Akran ilişkilerinin çocukların sosyal gelişimini doğrudan etkilediği bilirse de diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Akran ilişkilerinin çocuklarda etkilediği en önemli beceri ise konuşmadır. Çocuklar konuşmayı sadece bilgi almak, bilgi vermek ya da tartışmak için değil akranlarıyla ilişkilerini güçlendirmek için de kullanmaktadırlar (Hay, 2006; Hay, Payne ve

Chadwick, 2004; Holder ve Coleman, 2015). Dil becerileri onların arkadaşları tarafından kabul edilmelerine ve problemleri konuşarak çözmelerine yardım etmektedir. Okul öncesi dönemde, konuşmanın bir diğer önemi ise saldırganlığı azaltmasıdır. Çocuklar konuşmadıklarında birbirlerine fiziksel olarak saldırırlar, konuşmaya başlayınca ise bu fiziksel saldırı yerini sözel saldırganlığa bırakmaktadır ve bununla başa çıkmak daha kolaydır. Çocukların birbiriyle sözel olarak iletişim kurmaları onların beraber oynamaktan zevk almalarını sağlamaktadır (Choi ve Kim, 2003; Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Üç yaşından itibaren çocuklar küçük gruplardan daha büyük grupların üyeleri olamaya başlarlar ve çocuklar arasında oynanan oyunlar genellikle işbirlikli oyunlardır. Taklit şimdi yerini karşılıklı ya da paralel oyunlara bırakır (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 1999). Çocukların akran tercihleri bu yaşta daha iyi görülmektedir. Yani onların akranları tarafından kabul edilip edilmedikleri gözlemlenebilmektedir. Çocukların olumlu ve olumsuz davranışları bu dönemde ortaya çıkmaya başlamaktadır (Schrepferman, vd., 2006). Çocukların akranlarıyla iletişim kurmak için kendilerine özgü ve kalıcı yöntemler kullandığı görülmektedir. Üç yaşındaki çocuklarda olumlu akran etkileşimleri ve sosyal gelişim yeterlikleri görülmektedir (Hay, 2006; Smith, Cowie ve Blades, 2005).

Çocukların ilk üç yılındaki benmerkezcilik, konuşma, oyun, ebeveyn-çocuk ilişkileri çocukların akran etkileşimlerini etkilemektedir. Bu gelişim sürecinde çocuklar önce kendilerinin ve çevrelerindeki insanların farkına varırlar, daha sonra da akranlarının farkına varırlar. Akranları tanıma çabası onların sosyal gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Gülay, 2010; Yavuzer, 2002).

Çocukların üç yaşından itibaren akran ilişkileri oyun temellidir. Dört yaşından itibaren çocukların akran ilişkileri derinleşir ve akranlarla oynanan oyunlar daha uzun sürmeye başlar (Yavuzer, 2002). Küçük grup ilişkilerinden daha büyük gruplar halinde oyun oynamaya başlarlar ve burada çocukların arkadaş tercihleri ön plana çıkmaya başlamaktadır (Smith, Cowie ve Blades, 2005). Olumlu davranışları olan çocuklar tercih edilir ve çocuklar arasında popülerliğe ulaşır, olumsuz davranışları olan çocuklar ise reddedilir ve arkadaşları tarafından yalnızlığa doğru

sürüklenir. Bu da onların akran ilişkilerini derinden etkilemektedir (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 1999).

Beş ve altı yaşlarında çocukların ilişkileri gerçek arkadaşlığa gidebilecek düzeye gelmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar sadece yoğun yaşadıkları arkadaşlıklarla değil kavgalarıyla da ön plana çıkmaktadırlar. Bu dönemde çocukların problemlerden çıkmak için kullandıkları stratejiler de ilgi çekicidir (Hay, 2004). Bu yaşlarda çocukların arasında rekabet, model alma, paylaşma, dostluk ve sempati gibi durumlar görülmektedir (Coplan ve Arbeau, 2009).

Okul öncesi çocuklarının yaşlarına göre akran ilişkilerini incelediğimizde; bu ilişkilerin oluşmasına yardım eden temel ögenin oyun olduğunu görmekteyiz. Çocuklar farklı yaşlarda akranlarına karşı farklı tepkiler vermektedirler. Bu da onların olgunlaşmalarına ve gelecekteki ilişkilerini kurmalarına yardım etmektedir (Coplan ve Arbeau, 2009). Özel gereksinimli çocuklar bu ilişkileri kurmakta dezavantajlıdır. Onların ilişki kurmaktaki problemleri akran ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. İçe kapalı olmaları ya da durumlara göre saldırganlaşmaları özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından tercih edilmemelerine neden olmaktadır (Burgess, vd., 2006). Bu ilişkileri olumlu hale getirebilmek için çocukların aileleri tarafından desteklenmeleri ve sosyal gelişim yönlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle özellikle özel gereksinimli çocukların erken yaşlardan itibaren akranlarıyla aynı ortamlarda bulunmaları gerekmektedir. Bu, onların sosyal etkileşimlerinin güçlenmesine ve gelecekte akran ilişkilerinde sorun yaşamamalarına yardım etmektedir (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011; Odom vd., 2006; Smith, Cowie ve Blades, 2005).

Akran ilişkileri incelediğinde iki aşamadan oluştuğu görülmektedir. Birinci aşamada, tanışma ve iletişime başlama becerileri yer almaktadır. Bu aşamada; çocukların diğer çocuklarla tanışma ve iletişim kurma becerileri onların gelecekteki akran ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. İkinci aşama ise, ilişkiyi devam ettirme becerileri, yani çocukların ortama ilk girme ve iletişim kurma anı onların o ortamda bulunmak istediklerini ya da istemediklerini göstermektedir. Eğer diğer çocuklardan olumlu tepki alırlarsa, davet edilirlere ve desteklenirlere o zaman çocuklar o

etkileşimin içine gireceklerdir (Braza vd., 2007; Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2007). Diğer önemli bir aşama da çatışma ve çatışma durumlarını çözümleyebilmeleridir. Çocuklar bu süreçte genellikle bir oyuncak ya da nesne için ya da yaptıkları kötü bir davranış için sorumluluk almayarak çatışmalara yol açmaktadırlar. Bu durumlarda saldırganlık, zarar verici davranışlar sergilemektedirler. Bu tür davranışlar akran ilişkileri için olumsuz davranışlardır (Burgess, vd., 2006; Cillessen ve Mayeux, 2004). Diğer taraftan kolayca iletişim kurabilen, problemi çözmeye çalışan, yardım eden ve destekleyen çocuklar akranları tarafından kolayca kabul edilir ve sevilirler. Okul öncesi davranış ve duygusal sorunların tanımlanması ve onlara müdahale edilmesi uzun süreli olumsuz sonuçları engellemektedir (Denham, 2012; Walker, 2004).

2.2.5. Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Etmenler

Okul öncesi çocuklarının arkan ilişkilerini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve en önemlisi sosyal gelişimini etkilemektedir. Bu unsurlar çocukların akran gelişimini hem birbirinden bağımsız hem de birbiriyle etkileşim halinde olarak yönlendirmektedir. Akran ilişkilerini etkileyen unsurlardan en önemlileri çocukların bireysel farklılıkları, aileleri, öğretmen ve okul, okul etkinlikleri ve kültür olarak bilinmektedir (Bierman, 2005).

2.2.5.1. Bireysel farklılıklar

Çocukların karakterleri birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu da onların birbirinden farklı olmalarını sağlamaktadır. Çocukların farklılıkları anne karnında başlar, annenin fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı olması çocuğun gelişimini etkilemektedir. Doğum süresince yaşanan komplikasyonlar çocukların gelecekteki hayatlarını derinden etkilemektedir. Hayata geldiği andan itibaren çocuğun çevreyle etkileşimi onun karakterinin belirli özelliklerini şekillendirmeye yardım etmektedir. Çocuğun karakterinin oluşmasında çocuğun yaşı, tecrübeleri, gelişim olanakları, aile yapısı ve kültürü, sosyo-ekonomik düzeyi ve birçok diğer unsur rol oynamaktadır (Bierman, 2005; Hamarta, Deniz ve Saltalı, 2009).

Çocukların karakteri, akran ilişkilerini de etkilemektedir. Çocukların aileden, çevreden, kendi gelişim seviyesinden, kültür ve deneyimlerden yola çıkarak bireysel farklılıkları oluşmaktadır ve bu bireysel farklılıklar çocukların akran ilişkilerini etkilemektedir (Bierman, 2005; Gülay, 2010).

Akran ilişkilerini etkileyen en önemli bireysel farklılıklar ise sosyal çekingenlik, utangaçlık, sosyal ve duygusal problemler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, mizaç, kendilik kavramı, zihinsel ve fiziksel yeterlilik ve cinsiyettir (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011; Özgüven, 2007).

- ❖ **Sosyal çekingenlik** – Çocukların tanımadıkları yetişkin ya da çocuklara karşı çekingenlik göstermesi olarak bilinmektedir. Çekingenlik, sosyal durumlara katılmama, yalnızlıktan hoşlanma düşük sosyal yeterlikleri olan çocuklarda görülmektedir. Çocukların bir grup içinde diğer çocukları tanımadıkları için katılmama isteği onların sosyal açıdan çekingen olduklarını göstermektedir. Bu sosyal çekingenlik, çocukların utangaç olmalarından, katılmak istemediklerinden, oyun oynamaya ilgi duymadıklarından ya da reddedilmiş olmalarından ya da reddedilecekleri korkusundan kaynaklanmaktadır (Hart vd., 2000). Çocukların sosyal çekingenliği onların gelecekteki hayatlarını da etkilemektedir. Sosyal çekingenlik birçok problemin de öncüsü olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal ve sosyal problemler, davranış problemleri gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemler çocukların akran ilişkilerini de etkilemektedir (Christensen, Young ve Marchant, 2007; Ladd, 2006; Rubin, Bukowski ve Parker, 2006).
- ❖ **Utangaçlık** – Çekingenlikten farklı olarak, çocukların alışılmamış durumlarda gösterdikleri kaygı, korku ile şekillenen duygu durumlarıdır. Utangaçlık insanlarla etkileşim sırasında kaygı, korku ve özgüven sorunu olan çocuklarda görülmektedir (Croizer, 2000). Utangaçlık çocukların akran ilişkilerini etkilemektedir. Çocukların arkadaşlarıyla oyun oynamak istememeleri ya da bir oyundan başka bir oyuna geçerken kendilerini geri çekmeleri arkadaşları tarafından tercih

edilmemelerine yol açmaktadır (Miller ve Coll, 2007; Rubin, Burgess ve Coplan, 2004).

- ❖ **Sosyal kaygı** – Çocukların yapmak istediklerini yapamamaktan korkmaları anlamına gelmektedir. Sosyal kaygı çocukların herhangi bir şey yapma isteklerinin çevrelerindeki unsurlar nedeniyle engellenmesi durumudur. Bu unsurlardan en önemlileri ise arkadaşları tarafından kabul edilememe, yanlış anlaşılma ve reddedilme olarak bilinmektedir (Ledley ve Heimberg, 2006). Çocukların sosyal kaygısı olması onların arkadaş ilişkilerini de etkilemektedir. Sosyal kaygı yaşayan çocuklar çoğunlukla arkadaşlardan yoğun bir baskı hissederler ve bu baskıdan dolayı başarılı olabilecekleri bir durumda bile başarısız olacaklarını düşünürler. Bu yüzden de arkadaş gruplarına şüpheyle yaklaşırlar. Bu da onların arkadaşları arasındaki bütün davranışlara karşı olumsuz yaklaşım sergilemesine ve dolayısıyla arkadaşları tarafından tercih edilmemelerine neden olmaktadır (Arsenio, Cooperman ve Lover, 2000; Miller ve Coll, 2007).

Sosyal çekingenlik, utangaçlık ve sosyal kaygı çocukların sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir. Sosyal ve duygusal gelişimi zayıf olan çocukların da akran ilişkilerinde başarısız oldukları görülmektedir. Bu, göz önünde bulundurularak çocukların küçük yaştan itibaren gözlenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Rubin, Burgess ve Coplan, 2004).

- ❖ **Hiperaktivite problemleri ve Dikkat eksikliği** – Çocuklarda hiperaktivite problemleri küçük yaştan itibaren görülmektedir. Çocukların büyük kas etkinlikleri; yerinde duramama, devamlı kıpırdama, yerinden kalkma ve evde ya da sınıfta anlamsız gezme, organize olamama; kendi eşyalarını kaybetme, düzensizlik, kuralları dinlememe ve yerine getirmeme, denetim problemleri; hızlı ve telaşlı konuşma, sıra olma ve bekleme problemleri, dürtüsellik; acele etme, devamlı bir şey isteme ve hemen isteme, istediği zaman söz alma ve diğerlerinin sözünü kesme gibi problemleri çocukların hiperaktif olduğunu göstermektedir (Bierman, 2005; Parker, Rubin, Price ve

DeRosier, 2006; Hoza vd., 2005). Çocuklarda görülen bu aşırı hareketlilik onların dikkatinin dağınık olmasına yol açmaktadır. Dikkat dağınıklığı ise onların davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukların olumsuz davranışları arkadaşları tarafından kabul edilmemelerine ve arkadaşlarının rahatsız olmalarına neden olmaktadır. Arkadaşları tarafından kabul edilmemek bu çocukları öfkeye ve saldırganlığa sürüklemektedir. Dikkat eksikliği ise çocukların sadece sosyal gelişimini değil bilişsel ve akademik gelişimini de olumsuz etkilemektedir (De Wolfe, Byrne ve Bawden, 2007; Rubin, Burgess, Dwyer ve Hastings, 2003).

- ❖ **Mizaç** – Çocukların duygularını, düşüncelerini, davranışlarını kontrol etme, sorumluluk alma ve bu gibi sosyal gelişim süreçleri onların mizaçlarını oluşturmaktadır. Mizaç çocukların yaşı, katılımı, sosyal ve ekonomik aile konumu ve aile kültüründen etkilenmektedir (Kostelnik, vd., 2005; Ollendick ve Schroeder, 2003). Çocukların psikolojik uyumu ve akademik başarıları için mizaç çok önemlidir. Bu da çocukların akran ilişkilerini etkilemektedir. Örneğin, kolay mizacı olan çocuklar çevreye uyum sağlayabilen, arkadaşlarına karşı ilgi gösteren ve yardım eden çocuklardır. Zor mizacı olan çocuklar ise uyum sağlamakta zorlanan, değişik durumlarda olumsuz tepkiler veren, sosyal yetersizlikleri olan çocuklardır (Rubin, vd., 2003). Kolay mizacı olan çocuklar arkadaşları tarafından daha kolay kabul edilir ve sevilirler, zor mizacı olan çocuklar ise arkadaşları tarafından daha zor kabul edilmektedirler (Arsenio, Cooperman ve Lover, 2000).
- ❖ **Kendilik kavramı** – Çocukların kendileriyle ilgili düşünceleri ve tutumlarıdır. Çocukların kendilerini arkadaşlarından ayıran davranış, beceri, yeterlilik ve değerlerini algılaması anlamına gelmektedir. Çocuklarda kendilik kavramı çok önemlidir. Kendisini bilen ve tanıyan bir çocuk, kendisini tanımayan ve bilmeyen bir çocuktan çok daha başarılı ve daha fazla kabul edilen bir çocuk olur (Bierman, 2005; Kostelnik, vd., 2005). Kendilik kavramının kazanılmasında öncelikle anne ve babanın, sonrasında kardeş, öğretmen, arkadaş ve diğer

insanların büyük bir rolü vardır. Çocuklar kendilik kavramını ne kadar erken ve doğru kazanırlarsa o kadar başarılı, özgüvenli ve kabul gören insanlar olacaklardır. Başarılı ve özgüvenli bir çocuk, arkadaş ilişkilerinde de başarılı olacaktır (Parker, vd., 2006; Rubin, vd., 2003).

- ❖ **Zihinsel ve fiziksel yeterlilik** – Çocukların zihinsel ya da fiziksel gelişiminde onları diğer çocuklardan ayıran özellikleri anlamına gelmektedir. Bazı çocuklar zihinsel ve fiziksel olarak diğer arkadaşlarından farklı olabilirler. Bu çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında olması onların akran ilişkilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Gunnar, vd., 2003). Zihinsel ya da fiziksel olarak farklı olan çocukların genellikle akranları tarafından değil de öğretmenleri ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri tarafından kabul edilmediği ve çocuklarını yanlış yönlendirdikleri gözlemlenmektedir. Zihinsel ve fiziksel farklılıkları olan çocuklar, aileleri ve eğitimcileri tarafından aldıkları destekle sadece sınıftaki akışa değil akran ilişkilerine de kolayca uyum sağlayabilmektedirler. Zihinsel ve fiziksel farklılıkları olan çocuklar akran ilişkilerinde genellikle iki engelle karşılaşmaktadırlar; birincisi, kendilerine güvenip arkadaşlık kurmaları, ikincisi ise, arkadaşlıklarına olumlu yanıt almalarıdır. Bu engeller aşıldığı takdirde çok başarılı ve uzun süreli arkadaşlıklar kurulabilmektedir (Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2008; Diamond, Hong ve Baroody, 2008; Odom vd., 2006).
- ❖ **Cinsiyet** – Çocukların akran ilişkilerini etkileyen bir diğer bireysel farklılık ise cinsiyettir. Çocuklar kendilerini bilmeye başladıklarında kendi cinsiyetlerinin de farkına varmaya başlarlar. Bu bazı çocuklarda daha erken bazı çocuklarda ise daha geç gerçekleşmektedir, bunun nedeni ise çocuğun geldiği aile ve çevredir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Kostelnik, vd., 2005). Eğer çocuğa devamlı cinsiyetine uygun oyuncak, kıyafet ve kendilik kavramının oluşmasına yardım eden diğer şeyler verilirse onların kendi cinsiyetlerinin farkına varması çok zaman almaz. Bu da çocukların arkadaşlarını sevdiği renklere, oyuncaklara ve oyunlara göre seçmelerine neden olmaktadır (Reijntjes, Stegge ve

Terwogt, 2006; Walker, 2005). Erkek çocukların arkadaş grupları, kız çocuklarının gruplarından daha geniş olmaktadır ve bu nedenle akran ilişkileri etkinlik odaklı olur ve akranlarıyla sosyal-duygusal bir bağ kurmazlar. Kız çocukları ise ilişkilere daha duygusal yaklaşırlar ve bundan dolayı da daha küçük ve samimi grupları tercih ederler (Rose ve Rudolph, 2006). Akran ilişkilerinde cinsiyet farklılığının ortaya çıkardığı bir diğer konu ise saldırganlıktır. Erkek çocuklarda fiziksel saldırganlık daha çok görülürken, kız çocuklarında ilişkisel saldırganlık ön plana çıkmaktadır. Cinsiyetin bir bireysel farklılık olarak çocukların akran ilişkilerini etkilediği görülmektedir (Bierman, 2005; Ostrov ve Keating, 2004).

2.2.5.2. Aile

Anne ve baba bir çocuğun etkileşim kurduğu ilk insanlardandır. Bu sosyal etkileşim çocukların bireysel gelişiminde kısa ve uzun süreli etkiler oluşturmaktadır. Anne ve baba çocuğun kendilik algısının oluşmasına yardım etmektedir. Aile, çocukların davranış problemlerini, kişiler arası ilişkilerini, bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Çocukların aile ile ilişkileri onların akran ilişkilerini şekillendirmeye yardım etmektedir. Sağlıklı aile ilişkileri, sağlıklı akran ilişkilerini mümkün kılmaktadır (Harach ve Kuczynski, 2004; Russell, Mize ve Bissaker, 2004).

Çocuğun ailesiyle yaşadığı konuşma, oyun oynama, uzlaşma gibi günlük etkileşimleri, onun sosyal çevreyle ilişkilerinin bir aynasıdır. Çocuğu kabul etmeme, onunla oyun oynamama, ona karşı otoriter ve fiziksel şiddet kullanma gibi olumsuz aile içi ilişkiler, çocukların aynı şeyleri arkadaşlarından beklemelerine ya da bunları arkadaşlarına karşı sergilemelerine neden olmaktadır. Her iki durum da çocuğun akranları tarafından kabul edilmemesine neden olmaktadır (Russell, Mize ve Bissaker, 2004).

Çocukların anne ve babalarıyla ilişkileri, birlikte zaman geçirme, bilgi aktarımı, oyun oynama, doğrudan iletişim halinde olma, bakım, disiplin gibi

unsurlarla şekillenmektedir (Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Bu unsurlar farklı çocuklarda farklı etkilere yol açmaktadır. Bundan dolayı ailelerin çocuklarıyla sağlıklı ilişki kurabilmeleri için bütün unsurlara önem vermeleri gerekmektedir (Fantuzzo ve McWayne, 2002; Feldman, 2005).

Anne ve babalar, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadıkları için onların akran ilişkilerinde de büyük bir etkiye sahiptirler. Anne ve babalar çocuğun akran ilişkilerine doğrudan ve dolaylı olarak etki etmektedirler (Fantuzzo ve McWayne, 2002).

Dolaylı etkiler – Dolaylı etkiler anne ve babanın kişilik özellikleri, bağlanma biçimleri, tutumları, disiplin yöntemleri, çocuk yetiştirme anlayışları, ev ortamı ve çevre olarak bilinmektedir. Bütün bunlar çocukların akran ilişkilerini derinden etkilemektedir (Power, 2004; Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Çocuklar anne ve babadan gördükleri muameleyi arkadaşlarına gösterme eğilimindedirler. Bu muamele olumlu ise çocuklar diğer çocuklar tarafından kabul edilecek ve sevileceklerdir, ama olumsuz ise reddedilecek ve sorunlarla karşılaşacaklardır. Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerde gördükleri davranışları doğru olarak algıladıkları için onların nerede yanlış yaptıklarını anlamaları zaman alacaktır. Bu da yaptıkları olumsuz davranışların zaman içinde kişiliklerinde yer almasına neden olacaktır (Feldman, 2005; Power, 2004; Von Salisch, 2001). Aileden gelen bu kişilik özellikleri de çocukların akran ilişkilerini dolaylı bir şekilde olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

Doğrudan etkiler – Anne babaların çocuklarına herhangi bir şeyi doğrudan birebir öğretmesi anlamına gelmektedir. Anne babanın çocuğuna bir davranış öğretmesi ya da model olarak bir şeylerin yansımaları sağlaması çocukların sosyal gelişimini etkilemektedir. Aile etkileşimi ve akran etkileşimi birbirinden çok farklıdır. Çocukların yaptığı davranışlar olumsuz olsa da anne ve baba bir anlam vermeye çalışır, ama arkadaş ilişkilerinde çocuklar kendi davranışları için kendileri sorumluluk almak durumunda kalırlar. Bu yüzden ailelerin çocukların akran ilişkilerine verdikleri destek çocuklar için çok anlamlıdır (McDowell ve Parke, 2009; Zhao, Liu ve Zhang, 2013).

Anne ve babaların çevrelerindeki insanlara karşı sergiledikleri davranışlar çocukları için örnektir ve çocuklar onları model alarak bu davranışların doğru olduğunu düşünüp benzer davranışları sergileyeceklerdir. Çocukların akran ilişkilerini kardeş ilişkileri de etkilemektedir. Kardeş sayısı, cinsiyet, yaş farkı, doğum sırası, çocuklara karşı anne-babanın tutumu gibi özellikler çocukların kardeş ilişkilerini etkilemektedir. Çocukların kardeş olan bir ortamda büyümesi onların kendilik algılarının gelişmesini ve sosyal ve duygusal açıdan doygunluk hissetmelerini sağlamaktadır. Bu da onların arkadaş ilişkilerine daha özgüvenli ve güçlü başlamalarını sağlamaktadır (Clark ve Ladd, 2000; Feldman, 2005; Power, 2004).

Aile genel olarak çocukların akran ilişkilerini belirgin bir şekilde etkilemektedir. Olumlu model ebeveynler, çocukların akranlara karşı olumlu davranışlar sergilemelerine yardım etmektedir. Bu da çocukların arkadaşları tarafından kabullenilmelerini ve sevlilmelerini sağlamaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Ladd ve Pettit, 2002).

2.2.5.3. Öğretmen ve okul

Okul, çocukların ailelerden uzakta oldukları ilk güvenli yer olarak bilinmektedir. Çocuklar okula gitmeden önce aileleri onlar adına birçok karar verirler. Öncelikle okulun fiziksel ortamı, okulun müdürü, uygulanan programlar ve en önemlisi öğretmen ile ilgili kararlar alırlar. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların düzenli olarak gittiği ilk yerdir, bu yüzden de çocuklar için çok önemlidir (Chang, 2004; Howes, Phillipsen ve Peisner-Feinberg, 2000; Howes, 2000).

Çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde okul, özellikle öğretmen büyük bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı da öğretmenlerin çocukların karakterlerini tanıması çok önemlidir. Çocukların öğretmenle kurduğu etkileşim onların arkadaşlarıyla da kuracakları etkileşimi derinden etkilemektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde onları tanımaya ve onlara yardım etmeye odaklanmaları gerekmektedir. Çocukların sınıfta rahat ve güvende hissetmesi akran

ilişkilerinde de güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Buyse, vd., 2008; Ray, 2007; Walker, 2004).

Öğretmenin çocuklar arasında ayırım yapmadan onlarla çalışması çocuklardaki özgüvenin artmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların olumsuz davranışları öğretmen tarafından düzeltilmeli olumlu davranışları ise teşvik edilmelidir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Eğer öğretmen çocuklar arasında ayrımcılık yapıyorsa bu çocukların arkadaş tercihlerini derinden etkiler. Ailelerin olduğu gibi öğretmenlerin davranışları da çocuklar için bir modeldir (Betts ve Rotenberg, 2007; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005;).

Okul öncesi kurumları, öğretmenler, uygulanan programlar, okulun fiziksel koşulları, personeli çocukların bütün gelişim alanlarını etkilediği gibi akran ilişkilerini de derinden etkilemektedir. Bundan dolayı da ailelerin çocukları için okul seçiminde dikkatli olmaları ve çocuklarının gelişimini, özellikle de sosyal, duygusal gelişimini devamlı takip etmeleri gerekmektedir (Braza, vd., 2007; Diamond ve Tu, 2009; Mashburn, Hamre, Downer ve Pianta, 2006; Harper ve McCluskey, 2003).

2.2.5.4.Okul etkinlikleri

Okul öncesi dönemde çocukların etkinlikleri çoğunlukla oyun odaklı etkinliklerdir. Oyun, okuma-yazma gerektirmeyen, çocuğun kendi motivasyonu ile şekillenen, zevkli ve çocuk merkezli bir etkinliktir. Çocukların akran ilişkilerini incelemek için onları oyun sırasında gözlemlemek çok yardımcı olacaktır (Denham ve Brown, 2010; Chang, 2004; Howes, 2000). Çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışlar onların gelişim düzeylerini, aile ilişkilerini, arkadaş ilişkilerini ve tercihlerini göstermektedir. Okul öncesi çocukların oyuna katılım süreci genellikle altı aşamadan oluşmaktadır (Coplan ve Arbeau, 2009; Diamond ve Tu, 2009; Kostelnik, vd., 2005):

1. ***Amaçsız davranış*** – çocuğun sınıf içinde bir sosyal amacı olmadan gezinmesi ve bakınması,
2. ***İzleyici*** – çocuğun oyun oynayan diğer çocukları izlemesi, oyuna katılmaması ama ara sıra onlarla sohbet etmesi,

3. **Yalnız oyun** – diğer çocuklarla etkileşim kurmadan yalnız oynaması,
4. **Paralel oyun** – birbiriyle etkileşime girmeden aynı oyunları oynamaları,
5. **Etkileşimli oyun** – aynı oyunları oynamamaları ama birbirleriyle etkileşim halinde olmalarıdır; örneğin, birbirlerinin oyunu için yorum yapmaları, birbirlerinin oyununda yardım etmeleri ama yine kendi oyunlarına dönmeleri,
6. **İşbirlikli oyun** – temel bir amaç doğrultusunda çocukların beraber oyun oynamaları.

Bu katılım süreci çocukların akran ilişkilerinin de bir aynası olarak görülmektedir. Özgüveni olan çocukların etkileşimli ve işbirlikli oyunlar oynadıkları görülmektedir. Bu da onların arkadaşları tarafından kabul edilmelerini ve tercih edilmelerini sağlamaktadır. İçine kapalı olan, davranış problemleri, sosyal ve duygusal problemleri olan çocuklar ise çoğunlukla izleyici olmayı ya da yalnız oynamayı tercih ederler. Bu da onların gelecekteki arkadaşlıklarını da etkilemektedir (Fantuzzo ve McWayne, 2002; Harper ve McCluskey, 2003).

Çocukların akran ilişkilerinin gelişimi için okul ve okul dışındaki oyun odaklı etkinlikler çok önemlidir. Bu yüzden, ailelerin ve öğretmenlerin çocukları daha çok oyun oynamaları ve arkadaşlarıyla bir şeyler paylaşmaları için teşvik etmeleri gerekmektedir (Coolahan, vd., 2000).

2.2.5.5.Kültür

Kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan, ortaya çıkartılan ve gelecekteki kuşaklara aktarılan davranış, değer ve kuralların toplamıdır. Çocukların kültürü genellikle doğdukları ailelerden ve buldukları çevreden etkilenmektedir. Fiziksel kültür, toplumun ortaya koyduğu materyaller ve teknoloji anlamına gelmektedir. Sosyal kültür ise, sosyal roller, normlar, kurallar, değerler, ahlak ve inançlar anlamına gelmektedir (Chen, Chung ve Hsiao, 2008; Newman, 2008).

Fiziksel kültürden farklı olarak sosyal kültür çocukların her gün buldukları, yaşadıkları, büyüdükleri ortamlarla şekillendiğinden çocuklardaki etkisi daha büyüktür. Çocukların parçası oldukları ailelerin çevredeki insanlara karşı olan

tutumları ve tepkileri çocukların davranışlarını da etkilemektedir (Bierman, 2005; Edwards, de Guzman, Brown ve Kumru, 2006). Bir çocuğun ailesi başka bir çocuğa geldiği yer, konuştuğu dil, ırk, din ya da aile yapısı yüzünden tepki gösterirse, çocuklarının da önyargılı büyümesine neden olur. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Bir öğretmen sınıfındaki bir öğrenciyi özel gereksinimli olduğu için dışlarsa ve sınıfın yapısını bozduğunu düşünürse, sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar da olumsuz bir şekilde etkilenecektir. Onlar da farklı olan arkadaşlarını kabullenmeyi reddedeceklerdir. Aile, okul ve çevre kültürü çocukların akran ilişkilerini bu şekilde olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Cohen vd., 2006; Corsaro, 2012; Rubin vd. 2015).

Bütün çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından önyargısız eğitilmesi onların arkadaşlarını daha kolay kabul etmesine yardım edecektir. Çocuklar buldukları ortamda arkadaş seçmeden oyun oynayabilir ve mutlu olabilirler.

2.2.6. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Özel Gereksinimli Çocukların Akran İlişkileri

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada olmalarını, aynı ortamı paylaşmalarını ve aynı etkinliklerde yer almalarını sağlayan ortamlardır. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla akran ilişkileri sadece özel gereksinimli çocukların özelliklerine bağlı değildir. Normal gelişim gösteren çocukların da kabullenme düzeyine bağlıdır. Kabullenme düzeyi normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarıyla şekillenmektedir (Ostrosky ve Favazza, 2007; Triandis, 1971; Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Dolaylı tecrübeler, doğrudan tecrübeler, birincil sosyal grup olarak bilinen aile ve özel gereksinim unsurları çocukların akranlarına karşı tutumlarını etkilemektedir (Ostrosky ve Favazza, 2007; Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011).

Dolaylı tecrübeler – Tutumların şekillenmesine en büyük etkisi olan unsurlardan biri dolaylı tecrübelerdir. Dolaylı tecrübeler çocukların izlediği çizgi filmleri, onlara okunan kitapları ve çocuğun çevresinde yapılan konuşmaları

kapsamaktadır. Bütün bu kaynaklar çocuklara çevresindeki insanlarla ilgili bilgi sunmaktadır ve bunların verdiği mesajlar çocuklar için bir tutum şekillendiricidir. Bu bilgi kaynakları çocukların kendilerini ve çevrelerindeki insanları anlamalarını sağlamaktadır. Kendilerini tanımak için bir ayna, başkalarını tanımak için ise bir penceredir (Blaska, 2004; Ostrosky, vd., 2013). Çocuklara okunan kitaplar, izletilen çizgi filmler ve çocuklarla yapılan konuşmalar onların akranlarla etkileşimini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Eğer çocuklara pozitif mesajlar barındıran kitaplar okunursa ve filmler izletilirse ve onlarla özel gereksinimli arkadaşlarıyla ilgili yapıcı konuşmalar yapılırsa çocukların tutumlarının olumlu yönde şekillenmesine yardımcı olunacaktır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017).

Doğrudan tecrübeler – Dolaylı tecrübeler gibi doğrudan tecrübeler de çocukların tutumlarının şekillenmesine yardım eden önemli unsurlardandır. Doğrudan tecrübeler çocukların özel gereksinimli arkadaşlarla birebir aynı ortamda bulunarak ve paylaşımında olarak edindiği tecrübelerdir. Çocukların özel gereksinimli arkadaşlarıyla olumlu etkileşimleri onlarda olumlu tutumların gelişmesini sağlamaktadır. Bu da sadece onların tutumlarının şekillenmesine değil çevrelerindeki insanların tutumlarının da şekillenmesine yardım etmektedir. Bundan dolayı da hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel gereksinimli çocukların akranlarıyla bir araya getirilmeden önce hazırlanmaları gerekmektedir. Bu da onlara bilgi vererek ya da önceden tanıştırmak yapılabilmektedir. Çocukların birebir etkileşimden edindiği olumlu ya da olumsuz tecrübeler onların akran ilişkilerinin güçlenmesine ya da zayıflamasına yol açmaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

Aile – Çocukların ailelerinin akran ilişkilerinde doğrudan ya da dolaylı olarak büyük bir etkisi olmaktadır. Aile, çocuklar için araştırmacılar tarafından birincil sosyal grup olarak nitelendirilmektedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Çocuğun ait olduğu birincil sosyal grup onun tutumlarını ciddi bir şekilde etkilemektedir. Bundan dolayı da aile, özellikle ebeveynler, çocukların algı gelişiminde ve tutum oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır. Ailelerin olumlu tutumları çocukların da olumlu tutumlar geliştirmesine yardım etmektedir. Bu

olumlu tutumlar çocukların akran ilişkilerini de etkilemektedir. Eğer aile içinde sınıftaki çocuklar için olumsuz bir şey söylenmiyorsa ve ailenin yapıcı bir duruşu varsa o zaman çocuklar da akran ilişkilerinde yapıcı ve yardımcı olacaktır (Diamond ve Huang, 2005; Favazza, Phillipsen ve Kumar, 2000).

Özel gereksinimler – Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki akran ilişkilerini etkileyen bir diğer unsur ise özel gereksinimli çocukların gereksinimleridir. Özel gereksinimli çocukların sınıftaki çocuklara doğru tanıtılması, önceden tanıştırılması ve onlara nasıl yardım edilmesi gerektiğinin anlatılması sınıftaki bütün çocuklar için onların çok daha kolay kabul edilmesini ve onlara karşı yapıcı olunmasını sağlayacaktır (Diamond ve Tu, 2009). Bu yüzden, özel gereksinimli çocukların ailelerinin öncelikle öğretmenlerle ve normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle bir araya gelip onlarla konuşmaları gerekmektedir. Sonrasında da aileler ve öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli arkadaşları ile ilgili bilgi vermeleri gerekmektedir. Bu onların sınıfa hazır bir şekilde gelmelerine ve nasıl davranacaklarını bilmelerine yardım etmektedir (Diamond, 2001; Favazza, Phillipsen ve Kumar, 2000). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite, otizm, hafif derecede zihinsel gereksinimler, fiziksel gereksinimler ve işitme gereksinimleri okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında en sık rastlanan gereksinimlerdir. Özel gereksinimli çocukların gereksinimleri aileleri tarafından erkenden fark edilir ve erken müdahale edilirse ve aileler bu durumu öğretmenlerle erkenden paylaşıp onlara yardım etmek için gerekli ön hazırlıkları yaparlarsa; çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme sınıfına çok daha kolay adapte olacak ve arkadaşları tarafından kabul edileceklerdir (Diamond ve Huang, 2005; Diamond, Hong ve Tu, 2008). Akran ilişkilerini çocukların gereksinimleri değil, onların gereksinimlerine karşı ailelerin, öğretmenlerin ve çevrenin tutumları olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2008; Diamond, Hong ve Baroody, 2008; Odom vd., 2006).

Çocukların akran ilişkilerinin oluşmasına birçok iç ve dış unsur etki etmektedir. Yapılması gereken tek şey ise çocuklara olumlu örnek olmak, onları doğru bilgilendirmek ve desteklemektir. İlişki insanın doğasında olduğu için

çocuklar da kendi ilişkilerini kendi karakterlerine uygun en güzel şekilde kuracak ve onları besleyeceklerdir. Bu, onların geriye döndüklerinde mutlu hissetmelerini sağlayacaktır.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Kabul

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimi için en önemli dönemlerden biri olarak bilinmektedir. Bu dönemde çocuklar fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak gelişmektedirler. Bu gelişim süreci, bazı çocuklar için daha kolay, bazıları için ise daha zor geçmektedir. Bu birçok etmeden kaynaklanmaktadır. Çocukların bireysel özellikleri, gereksinimleri, aile yapıları çocukların gelişim sürecini etkileyen etmenlerden birkaçıdır. Okul öncesi dönemde, çocukların en önemli gelişim alanlarından biri onların sosyal gelişimleridir. Çocukların dil gelişimi, fiziksel becerileri ya da akademik becerileri zamanla gelişebilir. Ancak, sosyal gelişim eğer erken dönemde çocukların karakterinde doğru bir şekilde yer bulmazsa, bu çocukların diğer gelişim alanlarını da uzun bir süre olumsuz şekilde etkileyecektir (Ahmetoğlu, 2015; Denham, vd., 2012; Dyson, 2005; Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992; Wilburn, 2000).

Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal gelişim alanında problemleri olabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocukların, aileleri ya da çevresindekiler bilgilendirilmedikleri için özel gereksinimli bireylere karşı kapalı olabilirler. Bu durum çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarının çoğunlukla olumsuz olmasına neden olabilir. Böylelikle özel gereksinimli çocuklar sosyalleşmeye bir adım geriden başlamaktadırlar. Oysaki sınıfta özel gereksinimli bir çocuğun bulunması hem normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri için, hem de öğretmen için bir şans olarak görülmelidir. Bu şekilde çocuklar daha çok tecrübe edinme şansı bulurlar, yardım etmeyi ve empati kurmayı öğrenirler. Bu, onlarda farkındalık yaratır ve en önemlisi insanları oldukları gibi kabul etmeyi öğrenirler (Fowler, Ostrosky ve Yates, 2013; Odom, vd., 2006; Yu, Ostrosky ve Fowler, 2014).

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmeleri, grubun bir parçası olarak görmeleri ve onları oyunlara ve

etkinliklere dahil etmeleri, bu çocuklarda sosyal kabulün geliştiğinin göstergeleridir (Civelek, 1990; Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Sosyal kabul, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların hayatını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Özel gereksinimli çocukların etkinliklere dahil edilmesi, onlara yardım edilmesi, yapabildikleri etkinliklerde teşvik edilmeleri, sevgi gösterilerek onların kendilerine güvenmeleri ve arkadaş ortamına girmek için cesaretli olmaları sağlanmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar için ise sosyal kabulün önemi bambaşkadır. Onlar bu sayede insanların farklılıklarını değil benzerliklerini görmeyi öğrenirler. İnsanlara önyargılı davranmamayı ve onları sevmeyi ve saygı duymayı öğrenirler (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Odom, vd., 2006).

Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal gelişim açısından başarı göstermesi sınıfta yaşanan atmosfere bağlıdır. Sınıftaki bu atmosferi yaratan kişi ise öğretmendir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında öğretmenlere çok büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenler, öncelikle, özel gereksinimli çocukları kendileri kabul etmelidirler ki normal gelişim gösteren çocuklara kabullenme duygusunu aşılabilirler. Çocuklar arasında bir denge kurmak, etkinlikler sırasında hiçbir öğrenciyi rencide etmeden görev dağılımı yapmak ve her zaman onlara karşı saygı ve sevgi göstermek, o sınıfta bulunan çocuklara olumlu duygular barındırmaktan başka şans bırakmamaktadır (Hestenes ve Carroll, 2000; Lindstrom, Lease ve Kamphaus, 2007). Erken yaşta insanları oldukları gibi kabullenme duygusuyla büyüyen çocuklar gelecekte çok daha özgüvenli, başarılı ve mutlu olacaklardır.

2.3.1. Sosyal Kabulü Etkileyen Etmenler

Özel gereksinimli çocukların sınıfta etkileşim halinde olmaları, sınıf içinde uyum sağlamaları ve başarılı olmaları onların sadece arkadaşları tarafından değil; öğretmenleri, aileleri ve çevredeki diğer insanlar tarafından kabul edilmeleri sayesinde gerçekleşmektedir. Özel gereksinimli çocukların kabul edilmeleri için öncelikle normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi vererek onların tutumlarını değiştirmek, insanlar arasındaki farklılıklara değil benzerliklere odaklanılması gerektiğini göstermek, çocukları, öğretmenleri ve aileleri buna hazırlamak gerekmektedir. Bütün bunlar özel gereksinimli çocukların sosyal

kabulünü etkileyen etmenler olarak bilinmektedirler (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Guetzloe, 1999; Heflin ve Bullock, 1999; Lewis ve Doorlag, 2011).

2.3.1.1. Bilgiyle tutumları değiştirme

Eğitimde en önemli kurallardan biri, bir konuda bilgi sahibi olmadan bir konuyla ilgili yorum yapmamaktır. Sınıfa özel gereksinimli bir çocuğun dahil olması, öğretmenin bu çocuğun gereksinimiyle ilgili önceden bilgisi olması anlamına gelmemektedir. Ancak, önemli olan öğretmenin öğrenmeye açık ve bilgi edinmeye hazır olmasıdır. Bu, okulda çalışan yöneticiler ve diğer personel için de geçerlidir. Onlar da özel gereksinimler hakkında bilgi sahibi olmayabilirler, ama bilgi edinmek için hazır olmaları gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi eksikliğinden dolayı öğretmenlerin sahip olduğu tutumlar ve sergilediği davranışlar, normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri tarafından örnek alınır ve bu yüzden olumlu düşüncelere sahip olsalar da özel gereksinimli çocuklara önyargıyla yaklaşacaklardır. Bu da sadece özel gereksinimli çocuğu değil normal gelişim gösteren çocuğu ve ailesini de huzursuz ve mutsuz edecektir. Bundan dolayı sınıfa özel gereksinimli bir çocuk dahil edilmeden önce, öncelikle öğretmenler, sonrasında normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri detaylı bir şekilde bilgilendirilmelidirler (Fidler ve Simpson, 1997).

Özel gereksinimli çocuklar hakkında okul yöneticileri ve öğretmenler birçok şekilde bilgi edinebilirler. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili kitaplar okuyarak, filmler izleyerek ya da değişik eğitim ve seminerlere katılarak bilgi edinebilirler (Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017). Ancak, bunun en kolay yolu çocuğun ailesiyle bir araya gelip çocuğun özelliklerini, gereksinimlerini, zayıf ve gücü yanlarını sormaktır. Bu sayede, sadece öğretmenin ve okul yöneticisinin bilgi edinmesi değil, ailenin de çocuğunu anlatma fırsatı bulması ve bu konuyla ilgilenildiğini görerek mutlu olması sağlanabilir. Öğretmenin bu konuyla ilgili doğru bilgi edinmesi, onun özel gereksinimli çocuğa karşı tutumunu ve davranışını olumlu şekilde etkilemektedir. Bu olumlu tutumlar, sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların da tutumlarının olumlu şekillenmesine yardım etmektedir. Öğretmenin özel gereksinimli çocuklara karşı bilgiye dayalı tutumları, onları normal gelişim gösteren çocukların ailelerine

karşı savunabilmesini ve onların tutumlarını dolaylı bir şekilde etkileyebilmesini sağlamaktadır (Flower, Burns ve Bottsford-Miller, 2007).

2.3.1.2. Özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki benzerlikleri fark etme

Kaynaştırma/bütünleştirmenin başarılı olabilmesi için, sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların özelliklerinin öğretmenleri tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Çocukların özellikleri söz konusu olunca, onların geldikleri ortamların, içinde büyüdükleri ailelerin, sosyoekonomik durumlarının ve çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında bulunan bütün çocuklara karşı aynı şekilde davranmaları ve onlara aynı ilgi ve saygıyı göstermeleri gerekmektedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Hestenes ve Carroll, 2000).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmenin bütün çocuklara aynı şekilde davranabilmesi için onları çok iyi tanması ve bütün çocukların ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini bilmesi gerekmektedir. Sınıfında olan çocukların özelliklerini tanıyan bir öğretmen, ona göre plan ve program yapar ve çocukları etkinliklere dahil ederken onların özelliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak görev dağılımı yapabilir (Fowler, Ostrosky ve Yates, 2013; Lewis ve Doorlag, 2011).

Çocuklarda sosyal kabulü arttırmak için öğretmenlerin yapmaları gereken en önemli şeylerden biri, onları çok iyi tanımakla birlikte çocuklar arasındaki farklılıkları değil, benzerlikleri ön plana çıkarmaktır. İnsanlar genelde, buna öğretmenler de dahil olmak üzere, özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki farklılıklara odaklanmaktadırlar. Bu farklılıkları yok etmeye ve “iyileştirmeye” çalışırlar. Oysaki özel gereksinimli çocukların güçlü yanlarını daha da güçlendirmeye çalışırlarsa onların kendilerine güvenmelerini ve kendilerini çok daha iyi hissetmelerini sağlayabilirler. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki benzerlikleri vurgulaması, özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından daha kolay kabul edilmelerini mümkün kılmaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Favazza, LaRoe ve Odom, 1999).

Öğretmenin çocuklar arasındaki benzerlikleri ön plana çıkarabilmesi için, bu konuyla ilgili bilgi sahibi olması, çocuklar arasında ayrımcılık yapmaması, onları olduğu gibi kabul etmesi, onların güçlü yanlarını tanıması ve daha da geliştirmek için çalışması ve çocukların hepsinin katılabilecekleri işbirlikli oyunlar ve etkinlikler düzenlemesi gerekmektedir (Lindstrom, Lease ve Kamphaus, 2007). Sınıfta bulunan bütün çocukların özel ilgiye ihtiyaçları vardır. Çocukların, karakter özelliklerine göre, bazıları daha sessiz sakindir, bazıları ise daha canlı ve yerinde duramayan çocuklardır. Öğretmenin her iki grup çocukla da nasıl çalışması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında genellikle özel gereksinimli çocukların davranış problemleri olduğu düşünülmektedir. Ancak bu her zaman geçerli değildir. Bu sınıflarda normal gelişim gösteren çocukların da problemleri davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu yüzden de çocukların hepsinin farklı karakterlere sahip olduklarını kabul etmemiz ve onların özelliklerine göre davranmamız gerekmektedir. Çocukları oldukları gibi kabullenmek onlar arasındaki benzerliklerin daha kolay görülebilmesini sağlamaktadır. Turnbull ve Schulz'un (1979) dediği gibi "bir fark sadece bir fark yaratıyorsa farktır". Yani sınıfta bulunan çocukların hepsinin aynı ilgiye, bilgiye ve sevgiye ihtiyacı varsa bu çocuklar arasında hiçbir fark yok demektir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Hestenes ve Carroll, 2000; Lewis ve Doorlag, 2011; Odom, 2000).

2.3.1.3. Çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin sosyal kabule etkisi

Okul öncesi dönemde, özel gereksinimli çocukların kabul edilmeleri normal gelişim gösteren çocuklar, aileleri ve öğretmenleri için zor bir süreç olarak düşünülse de bu süreç özel gereksinimli çocuk ve ailesi için de zor bir süreçtir. Özel gereksinimli çocukların bir kaynaştırma/bütünleştirme sınıfına dahil edilmesi, onların ailelerine birçok sorumluluğun ve görevin verilmesi anlamına gelmektedir. Ailelerin, çocuklarını, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfına dahil olmadan önce hazırlamaları gerekmektedir. Çocuklarına bazı temel becerileri kazandırmalıdır ki çocukları sınıfa daha kolay uyum sağlayabilsinler (Frederickson, vd., 2004; Rafferty ve Griffin, 2005).

Özel gereksinimli bir çocuğun ailesinin, okulun yönetimi ve sınıfın öğretmeniyle her zaman işbirliği ve iletişim halinde olması gerekmektedir. Özel

gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarını öğretmenlere oldukları gibi anlatmaları gerekmektedir. Böylece, öğretmenlerin beklentileri daha doğru şekillenmektedir. Öğretmen ve aile iletişimi ve işbirliği normal gelişim gösteren çocukların aileleri için de çok önemlidir. Öğretmenin normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile özel gereksinimli çocukların aileleri arasında olumlu bir bağ kurması gerekmektedir. Kurulan bu bağ, özel gereksinimli çocuğun ailesi için ne kadar önemli ise normal gelişim gösteren çocuğun ailesi için de o kadar önemlidir (Frederickson, vd., 2004; Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010; Rafferty ve Griffin, 2005).

Sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuğun öğretmeni tarafından kabul edilmesi ve sınıf etkinliklerine dahil edilmesi, sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların da bu arkadaşlarını kolayca kabul etmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi çocukları için ailesinin ve öğretmenin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu ve tutarlı yaklaşımını gözlemlemek; kendi yaşamında sosyal kabul sürecini kolaylaştırmaktadır (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Lewis ve Doorlag, 2011; Ross-Hill, 2009). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmeleri için ebeveynleri ve öğretmenleri gibi model aldıkları bireylerin özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarının olumlu olması çok önemlidir.

Olumlu modelleri gözlemleyen çocuklar, aynı sınıfı paylaşacakları özel gereksinimli akranları hakkında önceden bilgi sahibi olmalıdır ve bu durumda kendisinden ne beklendiği açıklanmalıdır. Bununla birlikte, sınıfta tüm çocukları bir araya getirebilecek etkinlikler düzenlenmeli ve çocukların bir arada daha çok vakit geçirmeleri sağlanarak sosyal kabulün artması desteklenmelidir (Odom, 2000; Recchia ve Lee, 2013; Wolfe ve Hall, 2003).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfındaki çocukların aileleriyle işbirliği içinde olmak, öğretmenler ve çocuklar için çok önemlidir. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sorunlarıyla daha kolay başa çıkılması için öğretmenlerin ve ailelerin sağlıklı bir iletişim ve işbirliği içinde olması gerekmektedir (Ingersoll ve Dvortsak, 2006; Lewis ve Doorlag, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında bulunmanın ne tür kazançları olduğunu bilmeleri aileler için çok önemlidir. Özel gereksinimli çocukların aileleri çoğu zaman kaynaştırma/bütünleştirmeye ilgili şüphelidirler. Çocuklarının öğretmenleri ve

arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğini, özel eğitim merkezlerinin desteğini kaybedeceklerini ve çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme sınıfından ayrıldıklarında çok bir şey kazanamamış olacaklarını düşünmektedirler. Kaynaştırma/bütünleştirmeyle ilgili soru işaretleri sadece özel gereksinimli çocukların ailelerini meşgul etmemektedir. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinde de kaynaştırma/bütünleştirmeyle ilgili soru işaretleri oluşmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere daha çok odaklanacağını ve bunun kendi çocuklarının başarısını etkileyeceğini düşünebilmektedirler. Özel gereksinimli çocukların sınıftaki davranışlarının, çocuklarının davranışlarını olumsuz bir şekilde etkileyebileceğinden de korku duyabilmektedirler. Bütün bu soru işaretleri, aileleri bir araya getirip onlara olumlu örnekler sunarak ve onları bilinçlendirmeye çalışarak ortadan kaldırılabılır (Adams ve Christenson, 2000; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Lewis ve Doorlag, 2011).

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların gelişimini takip etmek için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamaları gerekmektedir. Bu plan öğretmenler tarafından sınıfta uygulandığı için, öğretmenlerin çocukların gelişimi hakkında aileleri ve diğerlerini bilgilendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulamada zorlandığında, ailelerin ve diğer profesyonellerin öğretmenlere yardım etmeleri gerekmektedir. Bu iletişim hali sadece özel gereksinimli çocukların aileleriyle değil, normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle de olmalıdır, çünkü normal gelişim gösteren çocukların aileleri de çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında nasıl bir konumda olduklarını ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında bulunmalarının onlara nasıl katkı sağladığını bilmek isterler (Heron ve Harris, 2001; Spann, Kohler ve Soenksen, 2003; Turnbull ve Turnbull, 2001). Ailelerin, öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin bir arada olması ve çocukların gelişimi için beraber çalışması çocukların hayattaki zorluklarla başa çıkmak için daha iyi hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Okuldaki diğer çalışanları özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgilendirmek için öğretmenler kendileri, özel gereksinimli çocukların ailelerinden ya da profesyonellerden yardım isteyerek bilgilendirme amaçlı seminerler ya da konferanslar düzenleyebilirler. Bu etkinlikler için hazırlanan materyaller çevredeki

insanlara dağıtılarak, farkındalık yaratmak için kullanılabilirler (Heron ve Harris, 2001; Turnbull ve Turnbull, 2001).

2.3.2. Okul Öncesinde Sosyal Kabulü Arttırma Stratejileri

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimi için en önemli dönemlerden biridir. Özellikle de çocukların sosyal gelişimi için çok önemlidir. Bundan dolayı da bu dönemde ailelerin ve öğretmenlerin çocukların sosyal gelişimlerini takip etmeleri ve desteklemeleri gerekmektedir. Çocukların sosyal açıdan desteklenmesi arkadaşlarını daha kolay kabul etmelerini sağlamaktadır. Ancak, bunu başarmak o kadar kolay olmamaktadır. Bu yüzden de araştırmacılar, sosyal kabulü etkileyen bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Bu stratejiler, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını daha kolay kabul etmelerini sağlamaktadır (Lewis ve Doorlag, 2011). Bu stratejiler özel gereksinimli çocukları, normal gelişim gösteren çocukları, öğretmenleri ve aileleri doğrudan etkilemektedir (Heron ve Harris, 2001; Turnbull ve Turnbull, 2001).

2.3.2.1. Normal gelişim gösteren çocukları özel gereksinimler hakkında bilgilendirme

Normal gelişim gösteren çocukları, bütün insanların birbirinden farklı olduğunu bilerek ve onları oldukları gibi kabul ederek büyütme ailelerin en önemli görevidir. Ailelerin eğitim felsefesinin bu olması gerekirken, bazı aileler farklı olan bireylere kendileri önyargılı olarak yaklaşabilmektedirler. Bu da dolaylı ya da doğrudan çocuklarının da tutumlarının şekillenmesine yol açmaktadır (Donaldson, 1980; Heron ve Harris, 2001; Lewis ve Doorlag, 2011; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016).

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarını olumlu şekilde etkilemek için öğretmenlerin çocukları değişik yöntemler ve etkinlikler düzenleyerek özel gereksinimler ile ilgili bilgilendirmesi gerekmektedir. Öğretmenler okul öncesi çocuklarını özel gereksinimler hakkında bilgilendirmek için şu gibi yöntemlerden yararlanabilirler (Lewis ve Doorlag, 2011; Meyer ve Ostrosky, 2015; Schultz ve Torrie, 1984; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016):

- **Değişik aktiviteler** – İşaret dilini konuşan misafirler davet etmek ve çocuklara işaret dilinde birkaç sözcük öğretmek, Braille alfabesini kullanmak ve denemeler yapmak, gözeleri kapatarak oyunlar oynamak, kol değnekleri ile yürüme çalışmaları yapmak ya da tekerlekli sandalyeyle hareket etmek, vb.
- **Çocuk hikayeleri** – Çocuklara özel gereksinimli karakterleri olan hikayeler okumak. Eğer öğretmen istediği hikayeleri bulamıyorsa kendisi sınıfa katılacak özel gereksinimli çocuğa uygun hikayeler yaratabilir.
- **Oyunlar** – Çocuklarla çeşitli gereksinimleri onlara yaşatarak değişik oyunlar oynanabilir. Örneğin, gözleri kapalı karşısındakini tanıma, kulakları kapalı arkadaşının dediğini tahmin etme, sessiz sinema oynama, vb.
- **Filmler** – Çocuklara özel gereksinimli karakterleri olan çizgi film ya çocuk filmleri izletilebilir. Örneğin, Heidi'nin tekerlekli sandalyede olan arkadaşı Klara, Down sendromlu Ozan vb. özel gereksinimli çocuklarla ilgili kısa filmler ve tanıtım videoları.

Bu etkinlikler sırasında öğretmenlerin çocukları yönlendirmesi ve gereken yerlerde onlara açıklamalar yapması gerekmektedir. Etkinliklerden sonra çocukların çember şeklinde oturarak öğretmenlerle birlikte nasıl hissettiklerini konuşması çok önemlidir. Böylelikle öğretmenler çocukların arasındaki benzerlikleri öne çıkarma fırsatı bulabilmektedirler. Öğretmenlerin çocuklarla konuşurken onlara her birinin ne kadar özel olduğu ve her çocuğun başarılı olduğu konular olduğu gibi başarısız olduğu konuların da olmasının çok doğal olduğunu anlatması gerekmektedir (Dyson, 2005; Meyer ve Ostrosky, 2015; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

2.3.2.2. Normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli çocuklarla bir araya gelme fırsatı verme

Sosyal kabulü etkileyen en önemli stratejilerden biri de normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarıyla önceden bir araya gelme ve sınıftaki etkinliklere başlamadan önce onlarla kaynaşma fırsatı bulmasıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenler, ailelerden çocuklarını günde birkaç saat okula getirmelerini isteyebilirler ve böylece onlara birbirlerini tanıma fırsatı sunabilirler. Eğer bu mümkün değilse o zaman öğretmen çocuklarla beraber bir

kaynaştırma/bütünleştirme sınıfını ziyaret edebilir ve çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme sınıfındaki atmosferi, etkinlikleri ve oyunları görebilirler. Bu uygulama, öğretmenler için de çok değerli bir tecrübe olacaktır. Bu sayede öğretmenler de meslektaşlarını çalışırken gözlemleyebilir ve tecrübelerini paylaşabilirler. Öğretmenler sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukları bir özel eğitim merkezine götürmeyi de tercih edebilirler. Böylece çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarla onların ortamında tanışma, onların oynadığı oyunları ve yaptıkları çalışmalarını görme fırsatı bulurlar ve sınıflarındaki özel gereksinimli arkadaşlarını daha kolay kabul edebilirler (Diamond, 2001; Lewis ve Doorlag, 2011; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016).

Bunun yanı sıra, öğretmenler sınıftaki çocukları özel gereksinimlerle tanıştırmak için sınıf içinde ya da sınıf dışında olan tanıdık özel gereksinimli çocukları, ya da bir öğrencinin özel gereksinimli kardeşini, komşusunu ya da ailenin bir üyesini sınıfa davet edebilirler ve onları sınıf etkinliklerine dahil edebilirler. Eğer davet edilen özel gereksinimli çocuk sınıftaki bir çocuğun kardeşi ya da yakını ise, sınıf arkadaşları bu arkadaşlarıyla özel gereksinimli bir kardeşe ya da yakına sahip olmanın nasıl bir şey olduğu hakkında konuşma fırsatı bulabilirler (Lewis ve Doorlag, 2011; Nilholm ve Alm, 2010). Bu yöntemlerle, normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli çocuklarla tanışma fırsatı bulurlar ve özel gereksinimli bir çocuk sınıfa geldiğinde onu çok daha kolay ve anlayışla kabul edebilirler.

Çocuklarda sosyal kabulü teşvik etmek için öğretmenler tarafından dramatizasyon da kullanılabilir. Normal gelişim gösteren çocuklardan özel gereksinimli çocuklar gibi davranmaları istenebilir, böylece normal gelişim gösteren çocuklar empati kurabilirler ve çevredeki insanların davranışlarının özel gereksinimli çocuklar nasıl hissettirdiğini anlayabilirler (Aiello, 1979; Handlers ve Austin, 1980). Kuklalar (Puppet) da dramatizasyon yapmak için çok kullanışlı oyuncaklardır. Öğretmenler kuklaları özel gereksinimli çocuk karaktere dönüştürebilir ve kuklalar yardımıyla sınıfın içinde çocukların sorularına cevap verebilirler. Bu sayede hem çocukların bilgilenmeleri hem de eğlenmeleri sağlanabilir. Kuklalar çocuklarda sosyal kabulü artırmak için kullanılacak çok önemli oyuncaklardır (Binkard, 1985; Lewis ve Doorlag, 2011; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016).

2.3.2.3. Normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasında etkileşim kurma

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında çocukların sosyal gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biri normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki etkileşimdir. Çocuklar arasında olumlu etkileşim kurabilmek çok kolay olmadığından, araştırmacılar çeşitli teknikler önermektedirler. Bu tekniklerden en yaygın olanları işbirlikli öğrenme, grup ödülleri, özel arkadaşlık programları ve akran ya da karma yaş eğitimi programlarıdır (Lewis ve Doorlag, 2011).

İşbirlikli öğrenme – Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bir arada olmasını ve beraber öğrenmelerini hedefleyen bir öğrenme şeklidir. İşbirlikli gruplar kurulurken öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken en önemli konular ise grupların küçük olması, heterojen olması (bir özel gereksinimli çocuk, müzikte yetenekli olan bir çocuk, akademik becerileri iyi olan diğer bir çocuk gibi), çocukların yapacakları aktivitelerin önceden belirlenmesi, gruptaki çocukların birbirini iyi tanması ve nasıl destek vereceklerini ya da yardım edeceklerini bilmeleri ile etkinlik sonunda onlardan ne beklendiğini bilmeleridir (Maag ve Webber, 1995; Meyer ve Ostrosky, 2015).

İşbirlikli öğrenme grupları çocuklara bir arada olma, beraber çalışma ve birbirinden yeni tecrübeler edinme fırsatı sunmaktadır. İşbirlikli öğrenme çocukların doğrudan etkileşim halinde olmalarını sağlamaktadır ve çocukların sosyal (Slavin, 1995; Snell ve Brown, 1993) ve akademik becerilerinin (Foyle ve Layman, 1990) gelişimine yardım etmektedir. İşbirlikli öğrenme çocuklara arkadaşlarını daha kolay kabul etme fırsatı sunmaktadır (Meyer ve Ostrosky, 2015; Odom, 2000).

Normal gelişim gösteren çocukları ve özel gereksinimli çocukları işbirlikli öğrenmeye yönlendirmede öğretmenin rolü çok büyüktür. İşbirlikli öğrenme sırasında öğretmenin takip etmesi gereken adımları ise Gottlieb ve Leyser (1981) şöyle sıralamaktadır:

- a) Öğretmen işbirlikli öğrenme sırasında çocuklar tarafından kullanılacak öğretimsel nesnelere belirler.
- b) İşbirlikli öğrenme esnasında etkinlik için en uygun grup büyüklüğünü belirler.

- c) Gruptaki normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirler ve ona göre dağılım yapar.
- d) Grupların heterojen olmasına dikkat eder (normal gelişim gösteren çocuk ve özel gereksinimli çocuk).
- e) Grupta bulunan bütün çocuklara görevlerini verir ve onlardan ne beklediğini açıklar.
- f) İşbirlikli öğrenme gruplarındaki bütün çocuklara (normal gelişim gösteren/özel gereksinimli çocuklar) yapılandırılmış bir rol belirler.
- g) Gruptaki çocuklara çalışabilecekleri uygun materyalleri sağlar.
- h) İşbirlikli öğrenme sırasında onların görevini ve onlardan ne beklediğini söyler.
- i) İşbirlikli öğrenme sırasında bütün çocukların birbirine yardım etmesi, materyalleri paylaşması, zorlandıklarında arkadaşlarından ya da öğretmenden yardım istemeleri gerektiğini hatırlatır.
- j) İşbirlikli öğrenme sırasında öğretmen çocukları müdahale etmeden (sadece özel durumlarda) sınıfın bir köşesinden gözlemler.

İşbirlikli öğrenme gruplarının temel amacı, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bir arada olması ve beraber çalışmasıdır. İşbirlikli öğrenmenin normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bir arada olmaları için önemli olduğu kadar çocukları teşvik etmek için verilen grup ödülleri ve çocukların tutumlarını ve kabullenmeyi arttıran değişik programlar da önemlidir.

Grup ödülleri – Çocuklarda sosyal etkileşimi güçlendiren bir teknik olarak bilinmektedir. Çocuklar bireysel değil grup etkinliklerinin başarısıyla ödüllendirilmektedirler. Bu tekniğin temel amacı çocukların grup içinde arkadaşlarına karşı olumlu davranışlarını güçlendirmektir. Sınıf öğretmeni önceden bir ödül belirler (ödülün maddi değil manevi anlamı olması gerekmektedir) ve en güzel, uyumlu çalışan ve birbirine yardım eden grup ödüllendirilir. Bu ödüllendirmenin kuralları sınıf öğretmeni ve çocuklar tarafından belirlenmektedir. Çocukların ödülü kazanabilmek için şu gibi davranışlar sergilemeleri gerekmektedir (Lewis ve Doorlag, 2011):

- 1) Grup içinde oyun ya da etkinlik sırasında normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu davranması, onlara yardım etmesi, etkinliğe dahil etmesi,
- 2) Özel gereksinimli çocukların grup içindeki davranışlarının arkadaşlarının yardımıyla ve desteğiyle zamanla olumlu yönde değişmesi,
- 3) Grup içindeki davranış problemi olan çocukların davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi ya da akademik, fiziksel becerilerini geliştirmesi ve başarıyı grubun başarısı olarak görmesi,
- 4) Grup içinde sergilenen olumsuz davranışları görmezden gelmeleri ve onları düzeltmeye çalışmalarıdır,

Grupların başarılı olabilmeleri için çocukların daha uzun süre aynı grupta çalışmaları gerekmektedir. Çocukların belirli bir süre aynı grupta çalışmaları onlarda birbirini tanıma, yardım etme, paylaşma ve bir hedefe ulaşma isteği yaratmaktadır. Bu da özel gereksinimli çocuklara sorun yaşadıkları becerilerini geliştirme fırsatı vermektedir ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal açıdan gelişmesine yardım etmektedir (Heron ve Harris, 2001; Lewis ve Doorlag, 2011; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016).

Özel arkadaş programları – Bu programların temel amacı değişik etkinlikler uygulayarak normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki etkileşim sayesinde sosyal kabulü artırmaktır (Searcy, 1996). Çocukların arasında kurulan etkileşim onların birbirine sahip çıkmasını ve yardım etmesini sağlamaktadır. Örneğin, çocuklar sınıfta görme yetersizliği olan bir çocuğa öğretmen tarafından düzenlenen etkinliklerde yardım edebilirler ya da konuşma gereksinimi olan bir çocukla anlaşabilmek için değişik yöntemler yaratabilirler (Falvey, Grenot-Scheyer ve Bishop, 1989; Lewis ve Doorlag, 2011).

Normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki arkadaşlığı teşvik etmek için öğretmenlere yönelik hazırlanmış birkaç program vardır. Sosyal kabulü artırma amacı olan bazı örnek programlar: StaR (Storytelling and Retelling) programı ve “Arkadaş Edinme” programıdır:

“STaR (Storytelling and Retelling)” Programı – Karweit’in (1989) resimli hikaye kitaplarının rolünü incelemek adına çıkardığı hikâye kitaplarından oluşan programdır. Hikaye kitaplarını seçtikten sonra, hikaye kitaplarına okunma kılavuzu

ve hikayelerle ilgili oyun materyalleri de ekleyerek bir resimli hikaye okuma programı oluşturulmuştur (Veziroğlu ve Gönen, 2012). Bu programda, çocukların okulda okudukları hikayelerden bir tanesini eve götürmeleri ve aileleriyle birlikte okumaları ön görülmüştür. Bu da programa ailenin de dahil edilmesini sağlamıştır (Karweit, 1989; Veziroğlu ve Gönen, 2012). “STaR (Storytelling and Retelling)” programına katılan çocukların; bireysel ve grup olarak programa dahil oldukları görülmüştür. STaR programıyla ilgili yapılan değerlendirmelerde, programın okul öncesi çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimleri ile anlama becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir (Karweit, 1989). Hikaye kitaplarının okunmasının ardından gerçekleştirilen etkinliklerin ise çocukların birbirleri ile arkadaşlık kurmalarına yardımcı olduğu görülmüştür (Karweit, 1989; Veziroğlu ve Gönen, 2012).

“Arkadaş Edinme” Programı – 2016 yılında Favazza, Ostrosky ve Mouzourou tarafından oluşturulmuştur. Bu programın temel amacı, okul öncesi dönemdeki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından sosyal kabulünü desteklemektir (Favazza, LaRoe ve Odom, 1999; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Program, okul bileşeni, işbirlikli öğrenme bileşeni ve ev bileşeni olmak üzere toplam üç bileşenden oluşmaktadır (Innes ve Diamond, 1999; Park ve Ostorsky, 2013).

Okul bileşeninde çocuklara, özel gereksinimli karakterleri olan ve her birinde farklı gereksinimleri ele alan toplam on sekiz kitap okunmaktadır. Hikayeler okunmadan önce, okunurken ve okunduktan sonra çocuklara çeşitli sorular sorularak onların hikaye hakkında bilgi edinmeleri, sorgulayıcı düşünceleri ve hikayenin ana fikrini daha iyi anlamaları sağlanmaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Arkadaş Edinme Programı’nda çocuklara kitaplar okunduktan sonra bir işbirlikli aktivite ve bir hareket etkinliği düzenlenerek çocukların hep birlikte oynamaları ve iletişim kurmaları sağlanmaktadır. Çocuklar her hafta kendilerine okunan kitaplardan istedikleri birini seçerek evlerine götürmekte ve aileleri ile birlikte tekrar okumaktadırlar (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Ostrosky et al., 2013).

Arkadaş Edinme Programı sonucunda yapılan değerlendirmelere göre, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Bu program sonunda okul öncesi dönemde

olan ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı olan sosyal kabulünün de arttığı belirlenmiştir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Ostrosky, et al. 2013).

Bu programın temel amacı ise;

- 1) Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bir arada olmaları ve arkadaşlık kurmaları,
- 2) Birbirlerine destek olmaları ve birbirlerini teşvik etmeleri,
- 3) Arkadaşlık kurma becerilerini kazanmaları,
- 4) Bireysel farklılıklara saygı duymaları ve aralarındaki benzerliklere odaklanmaları,
- 5) Çocukların birbirini model alarak aralarındaki etkileşimi güçlendirmeleri ve akran desteğini sağlamalarıdır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Lewis ve Doorlag, 2011).

Özel arkadaş programları, çocukların aralarındaki arkadaşlığın önemini anlamalarına yardım etmektedir.

Akran ya da karma yaş eğitim programları – Normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların etkileşimini destekleyen bir diğer teknik ise akran ya da karma yaş eğitim programlarıdır. Bu programların temel amacı çocukların akranlarıyla ya da yaşça büyük çocuklarla çalışmalarıdır. Normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli akranlarına model olarak ya da yönerge vererek onlara gereksinim duydukları konularda yardım edebilirler. Akran eğitimi kendini kanıtlamış bir yaklaşımdır (Heron ve Harris, 2001; Lewis ve Doorlag, 2011; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016).

Akran eğitimi için seçilen çocuklar bu konu hakkında bilgilendirilmeli ve hedeflenen değişiklikler onlara öğretmenleri tarafından detaylı bir şekilde açıklanmalıdır. Akran eğitiminin amaç ve hedeflerinin belli olması çok önemlidir. Amaç ve hedefler belli olduğunda öğretmene sadece onları gözlemlemek, özel durumlarda müdahale etmek ve sonuçları değerlendirmek kalır. Normal gelişim gösteren çocuklar her zaman bu tür sorumluluklara sıcak bakmayabilirler ama sınıf öğretmeni onlara detaylı bir şekilde ne yapmaları gerektiğini ve ne tür sonuçlar beklediğini anlatarak çocukları ikna edebilir (Doorlag, 1989; Gable, Strain ve Hendrickson, 1979).

Özel gereksinimli çocuklar da akran ya da arkadaş eğitimine katkı sağlayabilirler. Özel gereksinimli çocukların iyi oldukları alanlar öğretmenleri tarafından belirlendiğinde, bu çocuklar bu alanlarda iyi olmayan normal gelişim gösteren çocuklara yardım etmek için görevlendirilebilirler. Bu da onların arkadaşları tarafından kolayca kabul edilmesine ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardım etmektedir (Lewis ve Doorlag, 2011; Tournaki ve Criscitello, 2003).

Bütün bu stratejiler özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sadece sosyal gelişimi açısından değil, onların bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimi açısından da önemlidir. Bu stratejiler çocukların birbirlerine karşı algılarının, tutumlarının, davranışlarının olumlu şekilde değişmesini, arkadaşlarıyla aralarında olan farklılıkları değil benzerlikleri önemsemelerini ve onları oldukları gibi kabul etmelerini sağlamaktadır.

2.4. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde alanyazında normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumları ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı sosyal kabulü hakkında yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tanıtılmıştır.

2.4.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner'in (2008) yaptıkları tek denekli araştırmada normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (ABGP)'nin, özel gereksinimli akranların sosyal etkileşim davranışlarını artırma üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, özel gereksinimli dört çocuk "hedef çocuk" ve onların sınıflarındaki normal gelişim gösteren 13 çocuk ise "eğitici akran" olarak katılmışlardır. Eğitici akranların yetiştirilme süreci, küçük gruplarda, doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ABGP'nin hazırlanmasında hedef çocukların gereksinimleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri esas alınmıştır. Eğitici akranlar ABGP'yi, hedef çocuklar ile akran aracılı uygulama yöntemlerinden akran başlatmalı öğretimi kullanarak uygulamışlardır. Eğitici akranların arkadaşlık becerilerini oldukça yüksek düzeyde güvenilir olarak

uyguladıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, hedef çocukların eğitici akranları ile sosyal etkileşim davranışlarında olumlu yönde belirgin artış görülmüştür. Ayrıca hedef çocuklar öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını uygulama süreci sona erdikten sonraki 3. ve 4. haftalarda da korumuşlar ve sınıftaki diğer iki akrana genelleyebilmişlerdir.

Gülay ve Erten (2011) ise yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından kabul edilme düzeyinin okula uyum değişkenleri (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme) üzerindeki etkisini ortaya koymaktadırlar. Araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi ise ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden, 5-6 yaş grubundan 99 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama sürecinde akranlar tarafından kabul edilme düzeyini ortaya koymak için Resimli Sosyometri Ölçeği, okula uyum değişkenlerinin belirlenmesi için de 5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar göstermektedir ki, akranlar tarafından kabul edilme düzeyi, okula uyum değişkenleri içinde en yüksek düzeyde okuldan kaçınmayı, ardından okulu sevme, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme değişkenlerini yordayıcı etkiye sahiptir. Sonuçlar, küçük çocukların akran ilişkilerinin, okula uyum açısından önem taşıdığını ifade etmektedir.

Ergin (2012) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine ve sosyal kabul durumlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisi ve 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Tarama modeliyle gerçekleşen bu araştırma 5-6 yaş grubu 327 çocuk ve onların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çocukların Sosyal Kabul Durumunu belirlemek amacıyla “Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği” nin “Öğretmen Formu” (The Self Perception Scale for Children S.P.S.C), dil gelişim düzeyinde kelime tanıma bilgisi için de “Peabody Resim Kelime Testi” (Peabody Picture Vocabulary Test P.P.V.T) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dil gelişim puanları arttıkça, çocukların sosyal kabul düzeylerinde de artış görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü ile ilgili Küçüker, Erdoğan ve Çürük (2014) tarafından nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, okulöncesi kaynaştırma ortamlarındaki hafif zihinsel yetersizliğe sahip çocukların akran kabulünü incelemektir. Çalışmaya, örneklem olarak üç çocuk ile aynı sınıflardaki normal gelişim gösteren 51 çocuk katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla normal gelişim gösteren çocuklardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları, okulöncesi kaynaştırma sınıflarında akran ilişkilerini ve sosyal kabulü artırmak üzere özel gereksinimli çocukların sosyal yeterliklerini geliştirmeye yönelik iyi düzenlenmiş programların gerekliliğini desteklemektedir.

Başka bir araştırmada, Favazza ve Odom (1996, 1999) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu’nu (OÖKÖ) (Acceptance Scale of Kindergarten-Revised-ASK-R) Türkçe’ye uyarlama, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Ahmetoğlu, Shpendi ve Acar tarafından 2017 yılında gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu, okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli olan akranlarını kabul düzeylerini belirleyen toplam 18 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırmayı kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim öğretime devam eden, normal gelişim gösteren, 59-78 aylık toplam 409 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Favazza ve Odom tarafından 1996 yılında geliştirilerek 1999 yılında revize edilen Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) ile araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formu kullanılmıştır. Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu’nun psikometrik analizleri bu ölçeğin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal kabulünü ölçmek için kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

2.4.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

İlk olarak normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarını inceleyen araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Okul öncesi çocukların, özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları ve davranışları ile ilgili yapılan en eski araştırmalardan biri Conant ve Baduffon'nun (1983) yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada, 21 okul öncesi öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır, öğrencilerden özel gereksinimli akranlarını tanıyıp tanımamaları ile ilgili sorular sorulmuştur. 3 ile 4 yaşındaki çocuklara görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, zihinsel yetersizlik ve psikolojik rahatsızlıklar ile ilgili sorular sorulmuştur. Çocukların bu gereksinimlerin arasında bildikleri, gördükleri ve bu gereksinimlerin nedenlerinin ne olabileceği ile ilgili fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Sonuç olarak bu yaştaki çocukların görme, işitme ve ortopedik yetersizlikleri anlayabildikleri, ancak diğer yetersizlikleri anlayamadıkları ve tanımadıkları ifade edilmiştir.

Diamond ve arkadaşları (1993) normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarıyla ilgili birtakım çalışmalar yapmıştır. Diamond 28 normal gelişim gösteren çocukla yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirmiştir. 4 yaşındaki çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını nasıl gördüklerini anlamak için birtakım sorular sorulmuştur. Öncelikle çocuklara yürüyemeyen, konuşamayan ve davranışlarında problem olan çocukların fotoğrafları gösterilmiştir ve çocukların bu fotoğraflardaki akranlarının problemlerinin ne olduğunu söylemeleri istenmiştir. Çocukların çoğunun Down sendromlu ve ortopedik yetersizliği olan arkadaşlarını konuşamayan, yürüyemeyen ve davranışlarında problem olan arkadaşları olarak gösterdikleri belirtilmiştir. Çocuklara arkadaşlarının bu şekilde olmalarının nedeni sorulduğunda ise, bunun onların çok küçük olmalarından ya da başlarına bir kaza gelmiş olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Bu araştırmada okul öncesindeki çocukların özel gereksinimli akranlarının farkına varmaları amaçlanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarını incelemek amacıyla Diamond ve Hestens (1994) bir çalışma daha yapmışlardır. Bu çalışmaya katılan 24 okul öncesi normal gelişim gösteren çocuk iki gruba ayrılmıştır; birinci grup normal gelişim gösteren çocuklar ve işitme yetersizliği olan çocuklardan oluşmaktadır, ikinci grup ise sadece normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma başında çocuklar işitme problemi olan arkadaşlarının duymasalar da konuşabileceklerini ifade etmişlerdir, ancak üç aylık bir tanıma sürecinden sonra sorulan aynı soruya karşılık çocuklar işitme problemi olan bir çocuğun konuşamadığı ve etrafındaki konuşanları duymak için bazı cihazlar kullandığı cevabını vermişlerdir. Bu çalışmada, çocukların özel gereksinimli akranlarını daha iyi tanımaları ve onları kabul etmeleri için onlarla aynı ortamı paylaşmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Dimond ve Hestens'in (1996) aynı konuyla ilgili başka bir çalışmasında ise normal gelişim gösteren 46 okul öncesi çocuğa tanımadıkları çocukların fotoğrafları gösterilmiştir. Bu fotoğraflar arasında bazı çocukların ortopedik, işitme, görme yetersizliği vardır. Bazı fotoğraflarda ise down sendromlu olan çocuklar gösterilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun (%75) ortopedik yetersizliği olan çocukların problemlerini tanıdıkları belirtilmiştir, ancak bu çocukların %41'i görme yetersizliği olan çocukları, %11'i ise işitme problemi olan çocukları bu fotoğraflardan fark edebilmişlerdir. Hiçbir çocuk Down sendromlu çocukların fiziksel özellikleri ile ilgili bir yorum yapmamıştır. Ancak ortopedik yetersizliği olan çocukların hareket etmekte zorlandıklarını ve işitme yetersizliği olan çocukların ise konuşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Dyson (2005) tarafından Kanada'da yapılan bir çalışmada ise yine normal gelişim gösteren 77 çocuğa özel gereksinimli arkadaşları ile ilgili sorular sorulmuş ve onların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumları incelenmiştir. Çocuklara 6 soru sorulmuştur ("Bildiğin bir özel gereksinimi bana söyler misin?" gibi) ve çocukların %25'i ortopedik gereksinimli çocuklardan bahsetmiştir, %16'sı ise sınıfta olmak için bazı özel araç gereçler ya da özel birine ihtiyacı olan çocuklardan söz etmiştir. Özel gereksinimin bulaşıcı olup olmadığı sorulduğunda ise, çocukların

%78'i hayır demiştir, ancak bu çocukların %88'i özel gereksinimli çocukların görünümünün ve yeterliliklerinin kendilerinininkinden daha farklı olduğunu savunmuşlardır. Çocukların %83'ü özel gereksinimli çocukları oldukları gibi sevdiğini söylemişlerdir ve bu araştırmaya katılan çocuklardan %91'i özel gereksinimli çocuklardan korkmadığını ve özel gereksinimli arkadaşları olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmadan çıkan sonuç normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarının olumlu olduğu yönündedir.

Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalara (Diamond, Furgy ve Blass 1993; Odom vd., 2006) bakıldığında ise, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarını ve oyunlardaki davranışlarını incelemek amacıyla sosyometrik akran değerlendirme ölçeği kullanıldığı görülmektedir. Odom ve arkadaşlarının (2006) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada özel gereksinimli 80 çocuğun kabul/ret edilmesi incelenmiştir. Bu iki çalışmada da özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Odom ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada, otizmi olan, sosyal, duyuşsal ve davranışsal bozuklukları olan çocukların, odaklanma bozuklukları, konuşma bozukluğu ve ortopedik yetersizliği olan çocukların oyun için tercih edilmeyen grupta yer aldıkları sonucuna varılmıştır.

Yu, Ostrosky ve Fowler'ın (2014) çalışması normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını ve davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı olan tutumları üç yöntemle değerlendirilmiştir: çocuk görüşmeleri, sosyometrik akran değerlendirme ölçeği ve sosyal kabul ölçeği. Bu çalışmada 10 haftalık bir süre içerisinde çocukların oyun sırasında sergidekileri davranışlar (yalnız oynarken, paralel oyun süresince, ilişkisel/işbirlikli oyun) ve öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılımları gözlemlenmiştir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre ise, normal gelişim gösteren çocuklara Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına katılan özel gereksinimli çocuklarla işbirlikli oyunlarda oyun oynamayı isteyip istemedikleri sorulduğunda negatif cevaplar aldığı görülmüştür. Sosyometrik akran değerlendirme ölçeği sonuçlarına bakıldığında ise normal gelişim

gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını işbirlikli oyun sırasında tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuca göre, sosyometrik akran değerlendirme ölçeğinin normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarıyla oyun oynamak isteyip istemediklerini gösteren önemli bir araç olduğu görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı sosyal kabulünü inceleyen araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Evans ve arkadaşlarının (1992) yaptıkları çalışmada ağır düzeyde yetersizlikleri olan sekiz öğrenci ve normal gelişim gösteren sekiz öğrencinin sınıf içinde bir yıllık bir süreçte davranışları gözlemlenmiştir. Sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuklara ve normal gelişim gösteren çocuklara sosyal etkileşimde bulunabilmeleri için uygun bir ortam düzenlenmiştir. Çocuklara oyun oynayabilmeleri için oyuncaklar ve iletişim kurmaları için gerekli şartlar sağlanmıştır. Ve bu şartlar yavaşça azaltılmıştır. Çocukların akran kabulü sosyometrik akran kabul ölçeği ile ölçülmüştür. Bu araştırma sonucunda ise bazı özel gereksinimli çocukların sınıf içinde çok popüler oldukları ve arkadaşları tarafından oyun oynamak için daha çok tercih edildikleri görülmüştür.

Diamond ve Hestens'in (1996) yaptıkları bir araştırmada ise 46 okul öncesi çocuk örneklem olarak seçilmiştir ve bu çocukların çoğunun özel gereksinimli çocuklarla arkadaşlık yapmaya hazır ve istekli oldukları görülmüştür. 3 ile 6 yaş arasında olan bu çocukların çoğu, araştırmacının gösterdiği fotoğraflardaki özel gereksinimli çocuklarla arkadaşlık yapmak istediğini söylemiştir. Çocukların %67'si işitme problemi olan, %71'i ortopedik problemi olan ve %77'si Down sendromlu olan bir çocukla arkadaşlık yapabileceğini söylemiştir. Aynı konuyla ilgili Okagaki ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları araştırmada, çocukların kendilerine gösterilen fotoğraflardaki özel gereksinimli çocuklarla arkadaşlık yapmak istedikleri sonucuna varılmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını kabul etme ve onları oyunlarına ve günlük aktivitelerine dahil etme davranışları birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Diamond, 2001; Hestenes ve Carroll, 2000;

Okagaki, vd., 1998). Okagaki ve arkadaşlarının (1998) yaptığı bir diğer çalışmada ise, normal gelişim gösteren çocukların serbest oyunlardaki davranışları incelenmiştir. Bunun yanı sıra bu çocuklarla görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma süresince gerçekleşen görüşmelerde normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli arkadaşlarıyla oyun oynamayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşmelerde özel gereksinimli arkadaşlarıyla oyun oynamayı cevabını veren çocukların oyun gözlemi sırasında onlarla oyun oynadıkları görülmüştür. Diamond (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, 45 normal gelişim gösteren çocuk oyun sırasında gözlemlenmiştir. Gözlem sonrasında çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise sınıfında özel gereksinimli arkadaşları olan çocukların oyunda ve tutumlarında, özel gereksinimli arkadaşları olmayan çocuklara göre çok daha olumlu ve yapıcı oldukları görülmüştür.

Diamond ve Hestens (1996) ve Okagaki ve arkadaşlarının (1998) normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul ettiklerini savunurken, Diamond (1993) ve Odom'un (2006) yaptıkları sosyometrik akran değerlendirme çalışmalarında ise özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından oyun için tercih edilmedikleri belirlenmiştir. Diamond (2001) ve Okagaki ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları diğer bir çalışmada ise özel gereksinimli akranlarını kabul eden çocukların onları oyun alanında da kabul ettiklerini savunurken, Hestens ve Carroll (2000) normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını kabul ettiklerini ifade etmelerinin onların oyunlarda da olmalarını istedikleri anlamına gelmeyeceği sonucuna varmışlardır.

Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat (1999) yaptıkları çalışmada sosyal davranış ile akran kabulünün ilişkisini incelemektedirler. Çocukların olumsuz olan sosyal davranışları arkadaşları tarafından kabul edilmemelerine veya reddedilmelerine yol açmaktadır. Bu araştırmaya göre, agresif davranış sergileyen okul öncesi çocuklar, erken yaşlarda akranları tarafından reddedilirler. Bu ilk izlenimler çocuğun davranışındaki sonraki değişikliklere rağmen, akran kabulü üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Akran popülerliği ile ilgili sosyal davranışlar yaş ve cinsiyete göre değişmektedir. Okul öncesi dönemde akranları tarafından kolayca

kabul edilen ve arkadaş çevreleri olan çocukların okula daha iyi uyum sağladıkları görülmüştür. Çocukların akranları tarafından kabul edilmelerinin sosyal davranışlarının olumlu olmasından kaynaklandığı savunulmaktadır.

Hestens ve Carroll (2000) örneklem tarama tekniğiyle yaptıkları çalışmada, 29 normal gelişim gösteren çocuğu serbest oyun alanında gözlemlenmişler ve bu gözlem sırasında çocukları kamera kaydına almışlardır. Çocukların oyun şekli ve öğretmenlerin sınıfta olduğu ve olmadığı zamanlardaki davranışları incelenmiştir. Sonrasında bu çocuklarla görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmanın sonunda ise, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını etkileşim isteyen oyunlarda tercih etmedikleri sonucuna varılmıştır.

Favazza, Phillipsen ve Kumar (2000) okul öncesi çocukların sosyal kabulü ile ilgili iki çalışma gerçekleştirmiştir, bu çalışmalar a) Kafkas olmayan ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan okul öncesi çocuklarda Okul Öncesi Kabul Ölçeği – Yenilenmiş Formunun güvenilirlik çalışması ve b) özel gereksinimli çocukların kabulünü etkileyen müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. Sonuçlara göre, Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin güvenilir olduğu, müdahale programının ise bileşenlerine göre farklı sonuçlar gösterdiği görülmüştür. Müdahale programının bazı bileşenlerine maruz kalan çocuklarda kısa vadeli kazanımlar olduğu, bütün programın bileşenlerine maruz kalan çocukların ise hem kısa hem de uzun vadeli kazanımları olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, müdahale programının tamamına dahil edilen çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulüne etkisinin daha büyük olduğu gösterilmektedir.

İşbirlikli öğretimin normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki sosyal kabule etkililiğini Piercy, Wilton ve Townsend'ın (2002) yaptıkları çalışmada görebilmekteyiz. Bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklara ve orta ve ağır düzeyde yetersizlikleri olan çocuklara on haftalık bir işbirlikli öğretim programı uygulanmıştır. Programın sonunda deney grubundaki normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı daha kabullenici oldukları, özel gereksinimli arkadaşlarını oyun sırasında daha çok tercih

etikleri ve sosyal açıdan özel gereksinimli arkadaşlarıyla daha yakın oldukları gösterilmektedir. Kontrol grubunda ise bu değişiklikler görülmemiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünü etkileyen müdahale programlarıyla ilgili sınırlı sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Martinez ve Carspecken (2007) yaptıkları çalışmada Latin çocukların özel gereksinimli çocukları kabul etmeleri ve arkadaşlık kurmalarını etkileyecek kısa bir müdahale programını incelemişlerdir. Bu çalışmada, devlet okulunda 3'üncü ve 4'düncü sınıfa giden 78 Latin çocuğunun tutumları incelenmiştir. Müdahalenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur (ES=.82). Müdahalenin öncesi ve sonrası incelendiğinde Latin kız çocuklarının erkeklere nazaran özel gereksinimli çocuklara karşı daha olumlu ve kabullenici oldukları hipotezi desteklenmektedir.

Başka bir çalışmada, Diamond ve Hong (2010) normal gelişim gösteren çocukların fiziksel yetersizlikleri olan hipotetik arkadaşlarını oyunlara dahil etme düşüncelerine ilişkin faktörleri incelemektedirler. Çalışmada, çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etme kararlarında fiziksel çevre özelliklerinin, adil olma ve eşit olma gibi konuların ve çocukların bireysel özelliklerinin etkili olabileceği varsayılmıştır. Çalışma okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan 72 çocukla gerçekleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklara kaynaştırma ile ilgili bir takım skeçler okunmuş ve sonrasında çocukların kaynaştırmayla ilgili fikirleri ve kararları alınmıştır. Bu çalışma sonucunda ise, araştırmacılar normal gelişim gösteren çocukların az motor becerileri gerektiren bir fiziksel aktivitede fiziksel yetersizlikleri olan özel gereksinimli bir çocuğu kabul etme olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çocukların fiziksel yetersizlikleri olan özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmelerinin onların zihin kuramı becerileriyle ilişkili olduğunu ve bu da onların karar süresince adil ve eşit olmalarını sağladığını göstermiştir. Bu da, sınıflarda uygulanan aktivitelerin çocukların gereksinimlerine uyarlanmasının özellikle çocukların adil ve eşit olma duygusuna vurgu yaparak gerçekleşmesinin çocukların kaynaştırma sınıfında özel gereksinimli olan arkadaşlarıyla oyun oynama isteklerini olumlu bir şekilde etkileyebileceğini göstermektedir.

Favazza ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada “Young Athletes” programının özel gereksinimli çocukların motor gelişimine etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmada 233 çocuk rastgele bir şekilde “Young Athletes” programına dahil edilmiştir. Program sekiz haftalık, haftada 3 olmak üzere, 24 motor beceri dersi içeren bir programdır. Hiyerarşik Lineer Modele göre “Young Athletes” programına katılan ve katılmayan çocukların Peabody Gelişimsel Motor Alt Ölçeğinde ortalamaları karşılaştırıldığında, 7 ile 9 aylık bir kazanç elde edilirken, kontrol grubundaki çocukların 3 ile 4 ay kazançları olduğu görülmüştür. Öğretmenlere yapılan Vineland Öğretmen Derecelendirme Formunda “Young Athletes” programına katılan çocukların büyük motor becerilerinde gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve aileler çocukların sadece motor becerilerinin değil onların okul öncesi hazırlık becerilerinin, sosyal kabul ve oyun becerilerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Bu program, ise çocukların sadece okulda değil evde aileleriyle beraber de motor aktivitelerinin uygulanmasını amaçlamaktadır.

Araştırmalardan çıkan sonuçlardan görüldüğü üzere normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların aynı ortamı paylaşmaları onların arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmelerini sağlamaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı önyargılı olmadıklarını ve arkadaşlarının özel gereksinimlerinin onları oyun süresince etkilemediğini göstermektedir. Çocukların etkileşim halinde olmasının hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel gereksinimli çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları kabullenmeleri farklı stratejilerle, müdahale programlarıyla desteklenebilmektedir. Çocuklara yönelik olan bu müdahale programları ise öğretmenlerin, ailelerin ve okuldaki diğer personelin de katılımıyla daha güçlü ve etkili bir hale gelmektedir.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde “Arkadaş Edinme” Programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırmada, “Arkadaş Edinme” Programı uygulamanın çocukların sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Modelde bağımlı değişken; okul öncesi eğitimine devam eden çocukların “sosyal kabul düzeyleri”, bağımsız değişken ise; çocukların sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisi incelenen “Arkadaş Edinme” Programıdır.

Araştırma modeli kontrol ve deney gruplarında bulunan çocukların ön ve son testlerinde elde edilen sonuçlar olması itibarıyla 2x3’lük karışık bir model oluşturmuştur. Karışık modellerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test-kalıcılık testi) tanımlar. Karışık modellere, split-plot faktöriyel modeller (split-plot factorial designs) de denilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu çalışmada gruplararası değişken, “deney ve kontrol gruplarını”, gruplar içi değişken, “ön test, son test, kalıcılık testlerini” tanımlamaktadır.

Çalışmada deney grubuna seçilen çocuklara buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak “Arkadaş Edinme” Programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar doğal süreçlerinde bırakılmıştır. Araştırma modelinin (ön test,

son test, ve kalıcılık testi kontrol gruplu model) sembollerle gösterimi Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1

Araştırma modeli

	ÖN TEST			SON TEST	KALICILIK TESTİ
DG	R	O1	XAEP	O3	O5
KG	R	O2	X	O4	-

DG;	“Arkadaş Edinme” Programı verilen deney grubunu,
KG;	Kontrol grubunu,
R;	Deneklerin gruplara yansız atandığını,
O1, O3, O5;	Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,
O2, O4;	Kontrol grubunun ön test, son test ölçümlerini,
XGAE;	Deney grubuna uygulanan arkadaş edinme eğitim programını ifade etmektedir.
X;	Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, vd., 2008).

Araştırmada dahil edilen deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için sınıflarında en az bir özel gereksinimli çocuğun bulunması ilk kriter olarak belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların bulunduğu altı sınıf belirlendiğinde, grupların deney ya da kontrol gruplarına dağıtılması rastgele yapılmıştır.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi:

Araştırmanın evrenini, Edirne il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma/bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranları, öğretmenleri ve

aileleri oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulması aşamasında araştırmanın amacına uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu doğrultuda Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden il merkezinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden çocukların bulunduğu okul öncesi kurumların listesi edinilmiştir. Belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri ile görüşülerek kurum bünyesinde en az altı kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı olan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden bir okul seçilmiştir. Bu okulda çalışmanın yürütülebilmesi için Edirne Valiliğinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınmıştır, ayrıca Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul izni de alınmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları, belirlenen okul öncesi eğitim kurumundaki kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak; üç deney üç kontrol grubu olmak üzere toplam 6 sınıf olarak belirlenmiştir. Bu işlemler sonucunda örneklem grubuna 64'ü deney ve 66'sı kontrol grubuna olmak üzere toplam 130 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik özelliklerine ait dağılımlar Tablo 3.2'de, ailelerine ait dağılımlar Tablo 3.3'de verilmiştir.

Çocuk Demografik Özellikleri	Deney		Kontrol		Toplam	
	n=64		n=66		n=130	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kız	29	45.3	27	40.9	56	43.1
Erkek	35	54.7	39	59.1	74	56.9
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Okul öncesi eğitime devam ettiği toplam süre (içinde bulunduğumuz yıl dahil olmak üzere)						
1 Yıl	31	48.4	28	42.4	59	45.4
2 Yıl	27	42.2	32	48.5	59	45.4
3 Yıl	6	9.4	6	9.1	12	9.2
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların %45.3'ünün kız, %54.7'sinin erkek, kontrol grubundaki çocukların %40.9'unun kız, %59.1'inin erkek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil deney grubundaki çocukların %48.4'ünün okul öncesi eğitim kurumundaki ilk yılı, %42.2'sinin okul öncesi eğitim kurumundaki ikinci yılı ve %9.4'ünün çocukların aynı okul öncesi eğitim kurumundaki üçüncü yılı olduğu, kontrol grubundaki çocukların %48.5'inin okul öncesi eğitim kurumundaki ikinci yılı, %42.4'ünün okul öncesi eğitim kurumundaki ilk yılı ve %9.1'nin çocukların aynı okul öncesi eğitim kurumundaki üçüncü yılı olduğu belirlenmiştir.

Aile Demografik Özellikleri	Deney		Kontrol		Toplam	
	n=64		n=66		n=130	
	n	%	n	%	n	%
Anne öğrenim durumu						
İlkokul mezunu	7	11.0	3	4.5	10	7.7
Ortaokul mezunu	10	15.6	11	16.7	21	16.2
Lise mezunu	32	50.0	31	47.0	63	48.5
Üniversite mezunu	15	23.4	21	31.8	36	27.7
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Anne çalışma durumu						
Çalışıyor	34	53.1	32	48.5	66	50.8
Çalışmıyor	30	46.9	34	51.5	64	49.2
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Baba öğrenim durumu						
İlkokul mezunu	4	7.3	3	4.5	7	5.4
Ortaokul mezunu	13	20.3	19	28.8	32	24.6
Lise mezunu	34	53.1	32	48.5	66	50.8
Üniversite mezunu	13	19.3	12	18.2	25	19.2
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Baba çalışma durumu						
Çalışıyor	62	96.9	63	95.5	125	96.2
Çalışmıyor	2	3.1	3	4.5	5	3.8
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Aile tipi						
Çekirdek aile	48	75.0	55	83.3	103	79.2
Geniş aile	13	20.3	9	13.6	22	16.9
Tek ebeveyn	3	4.7	2	3.0	5	3.8
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Ailedeki çocuk sayısı						
Tek çocuk	31	48.4	33	50.0	64	49.2
İki çocuk	27	42.2	28	42.4	55	42.3
Üç çocuk	6	9.4	5	7.6	11	8.5
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0

Ailedeki çocuk sırası						
İlk çocuk	46	71.9	45	68.2	91	70.0
Ortanca çocuk	2	3.1	4	6.1	6	4.6
Son çocuk	16	25.0	17	25.8	33	25.4
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Ailenin sosyo-ekonomik durumu						
Alt	2	3.1	2	3.0	4	3.1
Orta	60	93.8	62	93.9	124	95.4
Üst	2	3.1	2	3.0	2	1.5
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0
Ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumu						
Evet	12	18.8	6	9.1	18	13.8
Hayır	52	81.3	60	90.9	112	86.2
Toplam	64	100.0	66	100.0	130	100.0

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların annelerinin %50.0'nin lise mezunu, %23.4'ünün üniversite mezunu, %15.6'sının ortaokul mezunu, %11.0'inin ilkokul mezunu olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin %47.0'nin lise mezunu, %31.8'inin üniversite mezunu, %16.7'sinin ortaokul mezunu ve %4.5'inin ilkokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki annelerinin %53.1'inin çalıştığı, %46.9'unun çalışmadığı, kontrol grubundaki annelerinin %48.5'inin çalıştığı, %51.5'inin çalışmadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların babalarının %53.1'inin lise mezunu, %20.3'ünün ortaokul mezunu, %19.3'ünün üniversite mezunu ve %7.3'ünün ilkokul mezunu olduğu, kontrol grubundaki çocukların babalarının %48.5'inin lise mezunu, %28.8'inin ortaokul mezunu, %18.2'sinin üniversite mezunu, %4.5'inin ilkokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki babaların %96,9'unun çalıştığı, %3.1'inin ise çalışmadığı, kontrol grubundaki babaların %95.5'inin çalıştığı, %4.5'inin ise çalışmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların aile tipine göre %75.0'nın çekirdek aile, ailelerin %20.3'ünün geniş aile, %4.7'inin tek ebeveynli aile olduğu, kontrol grubundaki çocukların aile tipine göre %83.3'ünün çekirdek aile olduğu, ailelerin %13.6'nın geniş aile, %3.0'nın tek ebeveynli aile olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına bakıldığında %48.4'ünün tek çocuk, %42.2'sinin iki çocuk ve %9.4'ünün üç çocuk olduğu, kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına bakıldığında %50.0'nın tek çocuk, %42.4'ünün iki çocuk ve %7.6'nın üç çocuk olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların ailedeki çocuk sıralamasına bakıldığında %71.9'unun ilk çocuk, %25.0'nın son çocuk ve %3.1'inin ortanca çocuk olduğu, kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sıralamasına bakıldığında %68.2'sinin ilk çocuk, %25.8'inin son çocuk ve %6.1'inin ortanca çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde %93.8'inin orta gelir düzeyinde, %3.1'inin alt ve üst gelir düzeyinde olduğu, kontrol grubundaki çocukların ailelerinin %93.9'unun orta gelir düzeyinde, %3.0'nın alt ve üst gelir düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen ailelerin yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olup olmaması durumu incelendiğinde deney grubundaki çocukların %81.3'ünün ailesinde özel gereksinimli birey olmadığı, %18.8'inin ailesinde ise olduğu, kontrol grubunda ise %90.9'unun ailesinde özel gereksinimli birey olmadığı, %9.1'inin ise yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu; çocukların okula hazır oluş düzeyini belirlemek için Polat (2003) tarafından geliştirilen Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği; çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ölçmek üzere Merell (2003) tarafından geliştirilen, Seçer ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış

Ölçeği; normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı kabul düzeyini ölçmek için Favazza ve Odom tarafından (1996) geliştirilen, Ahmetoğlu ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ASK–R Okul Öncesi Kabul Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitimine devam etme süresi, anne ve baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu ile ilgili sorular yer almaktadır. Genel Bilgi Formları çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

“Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” 2003 yılında Polat tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 60-78 aylık çocukların her gelişim alanında ve temel becerilerde ilköğretime ne düzeyde hazır olduğunu tespit etmek amacıyla Türk çocuklarına özgü olarak geliştirilmiş tek ölçek olup standardizasyonu yapılmıştır. Uygulama formu ise çocukla bire bir çalışılarak temel akademik beceriler açısından veri elde edilmesini sağlamaktadır (Polat, 2003). Ölçek 2 formdan oluşmaktadır. Gelişim Formu: Zihinsel ve dil (74 madde), Sosyo - Duygusal (40 madde), Fiziksel (23 madde), Özbakım (16 madde) becerilerine ait toplam 153 davranış maddesinden oluşmaktadır. Çocuğun davranışı yapma sıklığına göre öğretmen veya ebeveynler tarafından doldurulmak üzere her bir madde “her zaman, sık sık, bazen, hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Uygulama Formu ise Matematik (rakam tanıma, arttırma-eksiltme, setler–renk, şekil-sıralama: 47 soru), Fen (tümevarım, tümdengelim, problem çözme: 14 soru), Ses (aynı sesle başlayan kelimeler, kafiyeli kelimeler: 8 soru), Çizgi (3 soru), Labirent (2 soru) çalışmalarındaki başarılarını belirlemek amacıyla birebir çocuk tarafından cevaplandırılacak nitelikte hazırlanmış 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir soru doğru cevaba (1), yanlış cevaba (0) puan verilecek şekilde puanlanmıştır (Polat, 2003).

Bu ölçeğin güvenirlik çalışmasında, gelişim ve uygulama formlarının devamlılık katsayıları, gelişim formu için 0,997 ve uygulama formu için ise 0,931 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık (cronbach alfa) katsayıları gelişim formu için 0,982 ve uygulama formu için 0,930 olarak hesaplanmıştır (Polat, 2003).

Bu araştırmada ölçeğin gelişim formunun sadece Zihinsel ve Dil Gelişimi ve Sosyo – Duygusal Gelişim alt boyutları kullanılmıştır. Fiziksel ve Özbakım Becerileri alt boyutları araştırmanın temel amacıyla ilişkili olmadığından araştırmada kullanılmamıştır.

3.3.3. Anasınıfı ve Anaokulu Davranışı Ölçeği (PKBS)

Merrell (2003) tarafından geliştirilen ölçek, çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek, anasınıfı ve anaokulu yaşındaki çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını araştıran 76 likert tipi soru içermektedir. Sosyal beceri alanı (34 soru) üç alt boyuttan oluşmaktadır; sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık. İkinci alan olan problem davranışları (42 soru) ise beş alt boyuttan oluşmaktadır; benmerkezci, dikkat problemleri/hiperaktivite, antisosyal davranış/saldırganlık, sosyal çekingenlik ve kaygı problemleri. Ölçeği geliştiren Merrell (1994), ölçeğin ilk baskısında, sosyal beceri ve problem davranış alt boyutlarını açıklamıştır. Bu açıklamalara göre sosyal beceri alt boyutları: *Sosyal İşbirliği* boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler çocukların yetişkinlerden gelen yönergeleri izlemesini, akranlarla işbirliği yapmayı, akranlarla uzlaşmayı ve uygun şekilde kendilerine hakim olabilme davranışları ve özelliklerini yansıtmaktadır. *Sosyal Etkileşim* boyutu 11 maddeden oluşmakla birlikte bu maddeler çocukların arkadaşlarını kabul etme, arkadaşlar tarafından kabul edilme ve kurulan bu arkadaşlıkları sürdürebilme davranışları ve özelliklerini yansıtmaktadır. Sosyal Bağımsızlık boyutu 11 maddeden oluşmakta ve bu maddeler çocukların akran grubu içinde bağımsız olduklarını gösteren davranışları ve özelliklerini içermektedir. Problem davranışların alt boyutları: *Benmerkezci* boyutu 11 maddeden oluşmakta; bu maddeler çocukların dengesiz, düşüncesiz ve öngörülmez davranışları ve özelliklerini yansıtmaktadır. *Dikkat Problemleri/Hiperaktivite* boyutu 8 maddeden oluşmakta, bu maddeler çocukların

dürtü bozukluğunun olmasını, huzursuz, yerinde duramayan, gürültülü ve devamlı aktif davranışlar gibi özelliklerini içermektedir. *Antisosyal Davranış/Saldırganlık* boyutu 8 maddeden oluşmakta, bu maddeler çocukların akranlarını korkutma ve onlara zarar verme davranışları ve özellikleri yansıtmaktadır. *Sosyal Çekingenlik* boyutu 7 maddeden oluşmakta; bu maddeler çocukların akranlarıyla ilişkilerden kaçınma, aşırı mutsuz ve içe kapanma davranışları ve özelliklerini ifade etmektedir. *Kaygı* boyutu ise 8 maddeden oluşmakta; bu maddeler çocukların amaçsız bir şekilde korku, gerginlik ve endişe hissetmeleri ve bundan dolayı somatik veya fiziksel ağrıları hissettiklerini gösteren davranışları ve özellikleri yansıtmaktadırlar. Tüm öğeler asla, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması Seçer ve arkadaşları (2010) tarafından uzman görüşü alınarak ve iç tutarlılık (cronbach alfa) katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Her alan ve alt alan için en az 0,88 alfa puanı kaydedilmiştir (yüksek güvenilirlik) (Seçer vd., 2010).

3.3.4. Okul Öncesi Kabul Ölçeği (Acceptance Scale for Kindergarten-ASK)

Okul Öncesi Kabul ölçeği Favazza ve Odom (1996) tarafından 5 yaşındaki okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli ya da farklılıkları olan akranlarını kabul düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek çocuklara birebir uygulanan 18 soru maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler ise çocuklara yöneltilecek sorulardan oluşmaktadır. Çocuklar yöneltilecek her soru için farklı renklerde olan sayfalarda bulunan yüz ifadelerinden birini işaret ederek cevaplarını belirlenmektedir. Bu yüz ifadeleri, “Gülen Yüz” (Çok severim cevabını temsil etmektedir), “İfadesiz Yüz” (Az severim cevabını temsil etmektedir), “Üzgün Yüz” (Hiç sevmem cevabını temsil etmektedir) olmak üzere her bir soru için üç cevap seçeneğini temsil etmektedir. Bu ifadeler çocukların sosyal kabul düzeylerini ölçmektedir. Bu araştırmada, iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısının 0,79, testi yarılama tekniği (Spearman-Brown) ile elde edilen değer 0,76 olduğu belirlenmiştir. 1999 yılında Favazza ve Odom tarafından güncellenen ölçek ASK-R olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin revize edilmiş bu versiyonunda Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,87 ve güvenilirlik yarı bölme

Spearman-Brown katsayısı ise 0,91 olarak hesaplanmıştır (Favazza, Phillipsen ve Kumar, 2000).

Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ahmetoğlu ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek dil ve kültürel açıdan uzman görüşü alınarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve alt grup-üst grup %27'lik puan dilimleri farklarıyla ölçülmüştür. Ölçeğin iç güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonucu incelendiğinde; ölçeğin orijinal ölçekteki gibi tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir: $\chi^2(84)=180,809$ CFI=0.93 RMSEA=0.05, SRMR=0.07, WRMR= 1,18 ve iç güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır (Ahmetoğlu, Shpendi ve Acar, 2017).

3.3.5. Arkadaş Edinme Programı - The Making Friends Program:

“Arkadaş Edinme” Programı Favazza, Ostrosky ve Mouzourou tarafından 2016 yılında geliştirilen bir programdır. Bu programın temel amacı okul öncesi dönemdeki çocukların farklılıkları olan çocukları kabullenme düzeyini arttırmaktır. Arkadaş Edinme Programında kullanılan stratejiler tutum değiştirme araştırmalarının anahtar bileşenlerinden oluşmaktadır (Triandis, Adamopoulos ve Brinberg, 1984). Tutum değiştirmeye dayanarak “Arkadaş Edinme” Programı normal gelişim gösteren çocukların farklı olan çocuklara karşı anlama ve kabullenmeyi artırmak için, ev, okul ve işbirlikli öğrenmeden faydalanılmaktadır.

Tutum değiştirme sürecinde, “Arkadaş Edinme” Programı, sınıf ortamını ve işbirlikli öğrenme aktivitelerini düzenleyerek çocuklar arasındaki sosyal kabulü arttırmaktadır. Yani, ortam düzenleme stratejileri, örneğin, arkadaşlığa yönelik aktiviteleri ve materyalleri seçme ve onları tekrar etme, materyalleri ve ortamı sınırlama (Odom ve Bailey, 2001), işbirlikli öğrenme aktiviteleri, uygulamalı aktiviteler, küçük grup aktiviteleri; (Beckman ve Kohl, 1984; Johnson ve Johnson, 1994) kullanılarak çocukların sosyalleşmesi ve akran kabulü desteklenmektedir. “Arkadaş Edinme” Programı, bütün okul öncesi çocuklarının,

kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları içerisinde, kendilerini buldukları topluluğun bir parçası olarak hissetmelerini sağlayabilmek adına geliştirilmiş bir programdır.

Programın Türkiye’de kullanılabilmesi amacıyla yapılan uyarılama çalışmaları basamaklandırılarak ele alınmıştır. “Arkadaş Edinme” Programı iki İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe’ye, türkçe formu ise yine İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırılarak tek bir form oluşturulmuş ve her iki dili de bilen bir okul öncesi eğitim alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Kontrolün ardından meydana gelen Türkçe form okul öncesi eğitim alanından altı uzmanın, özel eğitim alanında dokuz uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan kendilerine sunulan eğitim programını; seçilen kazanım ve göstergelerin uygunluğu, öğrenme sürecinin yeterliliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, kazanım göstergelerin tüm gelişim alanlarından seçilmesindeki uygunluk, Türk kültürüne uygunluğu ve verilen yönergelerin anlaşılabilirliği bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir. “Arkadaş Edinme” Programı içeriğinde yer alan etkinlikler Tablo 3.4 de sunulmaktadır.

“Arkadaş Edinme” Programı okul öncesi dönemde bulunan grubundaki normal gelişim gösteren çocukların sınıflarındaki özel gereksinimli arkadaşlarına (kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi) yönelik temel olarak sosyal kabulünü desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bilişsel, dil, sosyal, duygusal, psikomotor gelişim alanlarında ele aldığı çeşitli kazanım ve göstergelerle altı hafta süresince, haftada üç gün ve günde toplam 45 dakika olmak üzere planlanmış bir eğitim programıdır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

“Arkadaş Edinme” Programında çocukların sosyal kabulün yanı sıra, oyun oynama isteği, okula hazırlık için gerekli olan temel beceriler, konuşma/dinleme ve sosyal beceriler de desteklenmektedir. Programın günlük akışında her bir etkinlik bir hikaye kitabının okunması ile başlar, bir işbirlikli oyun etkinliği ile devam eder ve bir hareket etkinliği ile sonlanır. Etkinliklerde kullanılmak üzere çocukların sosyal kabul ve diğer gelişim alanlarını desteklemek amacıyla somut materyaller kullanılmıştır. Bu materyallerden bazıları: paraşüt, legolar, oyun hamurları, top gibi

sınıflarda bulunan veya temini araştırmacı tarafından sağlanacak olan çocukların gelişimine uygun materyallerdir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Ostrosky ve Favazza, 2007).

“Arkadaş Edinme” Programı, çocuk merkezli olması, oyunu temele alması, çocukları tüm gelişim alanlarında çeşitli etkinliklerle desteklemeyi amaçlaması, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocuğun sınıf içerisinde etkileşim kurmasını desteklemesi, işbirliği, hoşgörü, paylaşma gibi değerleri geliştirici nitelikte olması ve tüm bunları eğlenceli ve etkili biçimde çocuğa sunması sebebiyle Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanması uygun görülen “Okul Öncesi Eğitim Programı 2013” ile örtüşmektedir. “Arkadaş Edinme” Programında yer alan etkinliklerin tamamının çocuklarda geliştirmeyi hedefledikleri kazanım ve göstergelerin karşılıkları Okul Öncesi Eğitim Programında yer almaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak 2013 programı ile ilk defa etkinlik planlarında yer verilen uyarlama bölümlerine de uygun olması programı diğer programlardan ayıran bir diğer önemli niteliğidir.

Okul Öncesi Eğitim Programı 2013' ün bir başka özelliği ise aile katılımına eski programlara göre daha fazla yer verilmesidir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından program dahilinde ayrıca bir aile katılım program kitabı yayınlanmıştır. Programın bu özelliği ile benzer olarak “Arkadaş Edinme” Programı içerisinde de aile katılımı önemli yer tutmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar arasında ailelerin programda yer alan kitapları çocuklarıyla evde okumaları istenmekte ve evde yapabilecekleri etkinlikler konusunda öneriler sunulmaktadır.

Tablo 3.4. Arkadaş Edinme Programı Etkinlikleri

<i>“Arkadaş Edinme” Programı Etkinlikleri</i>					
Hafta	Kitap	İşbirlikli öğrenme aktiviteleri	İşbirlikli motor oyunu	Süre	Materyaller
1	<u>1. Suzan Güler</u>	Normal gelişim gösteren bireyler ve özel gereksinimli bireyler için Legoları kullanarak araba ve park yerleri inşa edeceklerdir.	Paraşüt oyunu	45 dakika	Susan Güler kitabı, Legolar ve bloklar, paraşüt
	<u>2. Ahtapotu Kırmızıya Boyayacağız</u>	Çocuklar gruplar halinde hayvanlar için çiftlik, ya da evde yaşayan hayvanlar için yuvalar inşa edeceklerdir.	Paraşüt oyunu	45 dakika	Ahtapotu Kırmızıya Boyayacağız kitabı, Legolar, bloklar ve hayvanlar, paraşüt
	<u>3. Tıpkı Senin Gibi Özel Birisi</u>	Çocuklar gruplar halinde normal gelişim gösteren bireyler ve özel gereksinimli bireyler için bir ev inşa edeceklerdir.	Paraşüt oyunu	45 dakika	Tıpkı Senin Gibi Özel Birisi kitabı, Legolar ve bloklar, paraşüt
2.	<u>4. Arkadaşım Isabel</u>	Çocuklar gruplar halinde restoran oyunu oynarlar, mutfak araçları, yemekler, kasa, para ve değişik menüler ve benzeri materyaller kullanılacaktır.	Topa vuruma oyunu	45 dakika	Arkadaşım Isabel Kitabı, restoran malzemeleri: plastik sebze ve meyveler, mutfak araçları, kâğıt paralar, menüler, top
	<u>5. Simone Gibi Bir Arkadaş</u>	Çocuklar gruplar halinde doktorculuk malzemeleri ve bebekler kullanarak doktorculuk oyunu oynayacaklardır.	Topa vuruma oyunu	45 dakika	Simone Gibi Bir Arkadaş kitabı, doktorculuk oyunu malzemeleri ve bebekler, top
	<u>6. Moses bir Konsere Gider</u>	Çocuklar gruplar halinde Bay ve Bayan Patates kafayı tasarlayacaklar ve renkli iplerle (wikki stix) onları süsleyeceklerdir.	Topa vuruma oyunu	45 dakika	Moses bir Konsere Gider kitabı, Patates, renkli ipler ve Bay ve Bayan Patatesleri süslemek için materyaller, top
3.	<u>7. Sesiz ol, Marina</u>	Normal gelişim gösteren bireyler ve özel gereksinimli bireyler için Legoları kullanarak ev inşa edeceklerdir.	Futbol oyunu	45 dakika	Sesiz ol, Marina kitabı, Legolar ve bloklar, top
	<u>8. Okulun Korsani</u>	Çocuklar gruplar halinde abi/abla oyunu oynarlar, onlar bebekleri kullanarak onların abi/ablaları olur ve onlarla ilgilenip ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaları gerekmektedir.	Futbol oyunu	45 dakika	Okulun Korsani kitabı, oyuncak bebekler ve bebeklerin ihtiyaçları olan şeyler: bez, giysiler, biberonlar..., top
	<u>9. Biz Yapabiliriz!</u>	Çocuklar gruplar halinde market oyunu oynarlar, market oyununda onlar değişik malzemeleri kullanarak oynayacaklardır.	Futbol oyunu	45 dakika	Biz Yapabiliriz! kitabı, markete olan değişik malzemeler: meyveler, sebzeler, değişik yiyecekler, kâğıt paralar, kasa, top
4.	<u>10. Onun Hakkında Konuşalım: Sıradışı Arkadaşlar</u>	Legolarla ve blokları kullanarak normal gelişim gösteren bireyler ve özel gereksinimli bireylerin kullanabilecekleri robotlar inşa edeceklerdir.	Engel oyunu	45 dakika	Onun Hakkında Konuşalım: Sıradışı Arkadaşlar kitabı, Legolar ve bloklar, peçete ve küçük toplar

	<u>11. Berke'nin Down Sendrom Hikayesi</u>	Çocuklar gruplar halinde dinazorlarla, duyusal kutularla ve kumla oynayacaklardır.	Engel oyunu	45 dakika	Berke'nin Down Sendrom Hikayesi kitabı, dinazorlar, duyusal kutular ve kum, engeller
	<u>12. Şampiyon Max</u>	Çocuklar gruplar halinde değişik renklerde kâğıtlar kullanarak dondurma külahı ve dondurma topları yapacaklardır.	Engel oyunu	45 dakika	Şampiyon Max kitabı, değişik renklerde kâğıtlar, engeller
5.	<u>13. Andi ve Onun Sarı Frizbisi</u>	Çocuklar bireysel bir şekilde korsan gözü boyayacaklardır ve gözüne takacaklardır, sonrasında gruplar halinde korsan oyunu oynayacaklardır.	Küçük toplarla (tenis topu) oyun	45 dakika	Andi ve Onun Sarı Frizbisi kitabı, korsan gözü modeli, boyalar, hazine olarak kullanacakları malzemeler ve gemi olarak kullanacakları eşyalar, tenis topu
	<u>14. Bütün Arkadaşlar, Yeşil Bile!</u>	Çocuklar gruplar halinde veteriner oyunu oynayacaklardır, onlar bir hayvan seçeceklerdir, bazıları hayvanın sahibi, bazıları da hayvanı muayene eden veteriner olacaktır.	Küçük toplarla (tenis topu) oyun	45 dakika	Bütün Arkadaşlar, Yeşil Bile kitabı, oyuncak hayvanlar, muayene için malzemeler: makaslar, iğneler, ilaçlar, tenis topu
	<u>15. Erkek Kardeşim Emir</u>	Çocuklar gruplar halinde oyun hamurlarını kullanarak okulda kullandıkları malzemeleri yapacaklardır.	Küçük toplarla (tenis topu) oyun	45 dakika	Erkek Kardeşim Emir kitabı, oyun hamuru, tenis topu
6.	<u>16. Ben Farklı Görürüm</u>	Çocuklar gruplar halinde oyun hamurlarını kullanarak doğum günü temalı, doğum günündeki pastaları, hediyeleri ve süsleri yapacaklardır.	Paraşüt oyunu	45 dakika	Ben Farklı Görürüm kitabı, oyun hamuru, mumlar, şapkalar, süsler, paraşüt
	<u>17. Bir Gökkuşağın Duyabilir Misin?</u>	Çocuklar gruplar halinde dinazorlarla, duyusal kutularla, kumla, suyla ve su taşıma malzemeleriyle oynayacaklardır.	Paraşüt oyunu	45 dakika	Bir Gökkuşağın Duyabilir Misin? kitabı, dinazorlar, duyusal kutular ve kum, su ve su taşıma malzemeleri, paraşüt
	<u>18. Sadece Bu Yüzden</u>	Çocuklar gruplar halinde mutfak oyunu oynayacaklardır, mutfak malzemeleri kullanarak bebekler için yemek hazırlayacaklardır.	Paraşüt oyunu	45 dakika	Sadece Bu Yüzden kitabı, mutfak malzemeleri, tabaklar, bardaklar, bebekler, paraşüt

1. Örnek etkinlik

SUSAN GÜLER

Etkinlik Çeşidi: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük – Küçük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60 – 72 ay



Kazanımlar ve Göstergeleri

Dil Gelişimi

- **Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.**
Göstergeleri: Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.
- **Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.**
Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
- **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.**
Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

- **Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**
Göstergeleri: Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.
- **Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.**
Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

Motor Gelişimi

- **Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**
Göstergeleri: Nesnelere takar, çıkarır, ipe vb. dizer. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
- **Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.**
Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

Öğrenme süreci

- Eğitimi önceden okuma çemberini, Susan Güler kitabını ve çocuklara kitapla ilgili soracağı soruları hazırlar.
- İlk 15 dakika süresince çocuklar okuma çemberine oturur ve eğitimi kitabı okumaya başlar, ara sıra durur hikâye hakkında sorular sorar. Hikâye boyunca sorulan sorularla, çocuklar kendilerinin sahip olduğu farklı özellikleri ile birbirlerinin farklı özellikleri hakkında sohbet ederler. Öğretmen sürece bütün çocukların katılmasına dikkat eder.
- Kitabın sonunda çocukların kitapla ilgili fikirlerini alır ve onları küçük gruplara ayırır.
- Ayırdığı gruplardan Legoları ve blokları kullanarak insanlar için ulaşım araçları ve park yerleri inşa etmelerini ister.
- Bu 15 dakika boyunca eğitimi çocukların oyununu takip eder ve gereken durumlarda rehberlik eder.
- 15 dakika bitmeden önce eğitimi çocuklardan Legolarla ve bloklarla yaptıklarını diğer grup arkadaşlarına göstermelerini ve anlatmalarını ister.
- Eğitimi sonrasında bütün çocukların elle tutuşup bir çember oluşturmasını söyler. Paraşüt ve müzik açılır. Çocuklar müzik eşliğinde dans ederler ve yönergelere uygun olarak paraşütün içine girer ve çıkarlar.
- Bu aktivitenin sonunda eğitimi onlara katılımları için teşekkür eder ve o gün için yaptıkları aktivitelerle ilgili fikirlerini alır.

Materyaller

- Susan Güler kitabı,
- Legolar ve bloklar,
- Paraşüt

Kavramlar

- Zıt: mutlu - üzgün

Değerlendirme

- Susan zayıf hissettiğinde ne yapıyor? (Betimleyici soru)
- Bu etkinlikte en çok neyi yapmak sizi mutlu etti? (Duyuşsal soru)
- Ailenizde farklı özelliklere sahip olan bir bireyi tanıtır mısın? (Kazanımlara yönelik soru)
- Susan'ın yerinde olsaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz? (Yaşamla ilişkilendirme sorusu)

Uyarlamalar

- İşbirlikli oyun grupları oluşturulurken sınıftaki özel gereksinimli çocukların kendilerini daha iyi ifade edecek grupların bir üyesi olması dikkate edilir.

Aile katılımı

- Hafta sonunda çocuklar (Susan Güler, Arkadaşım Isabelle ve Onun Hakkında Konuşalım: Sıra Dışı Arkadaşlar) seçtikleri bir kitabı eve götürürler. Aileleri ile birlikte kitabı yeniden okumaları ve kitap hakkında sohbet etmeleri, tartışmaları istenir.

2. Örnek etkinlik

ARKADAŞIM İSABELLE

Etkinlik Çeşidi: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük – Küçük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60 – 72 ay



Kazanımlar ve Göstergeleri

Dil Gelişimi

- **Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.**
Göstergeleri: Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.
- **Kazanım 7. Dinlediklerini/izlediklerinin anlamını kavrar.**
Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
- **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.**
Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini drama gibi çeşitli yollarla sergiler.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.
Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

Motor Gelişimi

- **Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.**
Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.
- **Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.**
Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
- **Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli paraşütünün içine girer ve araştırmacı sinyal verdiğinde aradan çıkar.)**

Öğrenme süreci

- Eğitimi önceden okuma çemberini, Arkadaşım Isabelle kitabını ve çocuklara kitapla ilgili soracağı soruları hazırlar.
- İlk 15 dakika süresince çocuklar okuma çemberine oturur ve eğitimi kitabı okumaya başlar. Hikayeyi okurken belirli bölümlerinde ara verir ve çocuklara hikâyeye hakkında sorular sorar. Sürece bütün çocukların katılmasına dikkat eder.
- Kitabın sonunda çocuklardan kitapla ilgili fikirlerini alır ve onları küçük gruplara ayırır.
- Ayırdığı gruplardan ayrı ayrı köşelerde restoranlık oyunu oynamalarını ister. Çocuklar bu süreçte ellerindeki malzemelerle restoran kurarlar, yemekler hazırlar, menüler hazırlarlar ve yapay paralarla birbirini restoranda ağırlarlar.
- Bu 15 dakika süresince eğitimi çocukların oyununu takip eder ve gereken durumlarda rehberlik eder.
- Oyun sonunda eğitimi çocukların oyunla ilgili fikrini alır ve diğer aktiviteye geçmek için onları hazırlar.
- Bütün çocuklar el ele tutuşup bir çember oluşturmasını söyler. Paraşüt ve müzik açılır. Çocuklar müzik eşliğinde dans ederler ve yönergelere uygun olarak paraşütün içine girer ve çıkarlar.
- Çocuklara 15 dakika süreleri olduğunu bildirir.
- Bu aktivitenin sonunda eğitimi çocuklara katılımları için teşekkür eder ve o gün için yaptıkları aktivitelerle ilgili fikirlerini alır.

Materyaller

- Arkadaşım Isabelle kitabı,
- Plastik sebze ve meyveler, mutfak araçları,
- Kâğıt paralar, menüler,
- Paraşüt

Kavramlar

- Zıt: uzun – kısa, hızlı - yavaş

Değerlendirme

- Charlie ve Isabelle güzel vakit geçirmek için neler yapıyorlar? (Betimleyici soru)
- Bu hikayede seni ne çok ne heyecanlandırdı? (Duyuşsal soru)
- Bir arkadaşının farklı özelliğini söyleyebilir misiniz? (Kazanımlara yönelik soru)
- Isabelle ve Charlie'nin arkadaşlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Yaşamla ilişkilendirme sorusu)

Uyarlamalar

- İşbirlikli oyun grupları oluşturulurken sınıftaki özel gereksinimli çocukların oyunlara dahil edilmesine ve bir grubun içinde sorumluluk verilmesine dikkat edilir.

Aile katılımı

- Hafta sonunda çocuklar (Susan Güler, Arkadaşım Isabelle ve Onun Hakkında Konuşalım: Sıra Dışı Arkadaşlar) seçtikleri bir kitabı eve götürürler. Aileleri ile birlikte kitabı yeniden okumaları ve kitap hakkında sohbet etmeleri, tartışmaları istenir.

3. Örnek etkinlik

ONUN HAKKINDA KONUŞALIM: SIRADIŞI ARKADAŞLAR

Etkinlik Çeşidi: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60 – 72 ay



Kazanımlar ve Göstergeleri

Dil Gelişimi

- **Kazanım 7. Dinlediklerini/izlediklerinin anlamını kavrar.**
Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
- **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.**
Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

- **Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.**
Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duygusal özelliklerini söyler.
- **Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.**
Göstergeleri: Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.
- **Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.**
Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

Motor Gelişimi

- **Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**
Göstergeleri: Nesnelere takar, çıkarır, ipe vb. dizer. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
- **Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.**
Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

Öğrenme süreci

- Eğitimi önceden okuma çemberini, Onun Hakkında Konuşalım: Sıra Dışı Arkadaşlar kitabını ve çocuklara kitapla ilgili soracağı soruları hazırlar.
- İlk 15 dakika süresince çocuklar okuma çemberine oturur ve eğitimi kitabı okumaya başlar. Hikayeyi okurken ara verir ve hikaye hakkında soru sorar. Sürece bütün çocukların katılmasına dikkat eder.
- Kitabın sonunda çocukların kitapla ilgili fikirlerini alır ve onları küçük gruplara ayırır.
- Ayırdığı gruplardan Legoları ve blokları kullanarak insanlar için evler inşa etmelerini ister.
- Bu 15 dakika boyunca eğitimi çocukların oyununu takip eder ve gereken durumlarda rehberlik eder.
- Oyun sonunda eğitimi çocuklardan Legolarla ve bloklarla yaptıklarını diğer grup arkadaşlarına göstermelerini ve anlatmalarını ister.
- Bütün çocuklar el ele tutuşup bir çember oluşturur. Paraşüt ve müzik açılır. Çocuklar müzik eşliğinde dans ederler ve yönergelere uygun olarak paraşütün içine girer ve çıkarlar.
- Bu aktivitenin sonunda eğitimi onlara katılımları için teşekkür eder ve gün boyunca yaptıkları aktivitelerle ilgili fikirlerini alır.

Materyaller

- Onun Hakkında Konuşalım: Sıra Dışı Arkadaşlar kitabı,
- Legolar ve bloklar,
- Paraşüt

Değerlendirme

- Çocuklar neden özeldir? (Betimleyici soru)
- Özel gereksinimli çocukların yapabildikleri sizi nasıl hissettirdi? (Duyuşsal soru)
- İnsanlar için Legolarla ve bloklarla ev yaparken neye dikkat etiniz? (Kazanımlara yönelik soru)
- Sen olsaydın böyle bir çocuğa yardım etmek ister miydin? (Yaşamla ilişkilendirme sorusu)

Uyarlamalar

- İşbirlikli oyun grupları oluşturulurken sınıftaki özel gereksinimli çocukların yanında onlarla birebir çalışacak bir arkadaş seçer.

Aile katılımı

- Hafta sonunda çocuklar (Susan Güler, Arkadaşım Isabelle ve Onun Hakkında Konuşalım: Sıra Dışı Arkadaşlar) seçtikleri bir kitabı eve götürürler. Aileleri ile birlikte kitabı yeniden okumaları ve kitap hakkında sohbet etmeleri, tartışmaları istenir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır Ayrıca Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığından Etik Kurul onayı alınmıştır. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Edirne İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında araştırmacı tarafından belirlenen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, önem ve içeriği açıklanmıştır. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle uygulanması planlanan araştırma için bir randevu günü belirlenerek, öğretmenlerle görüşülmüştür ve öğretmenlere programın eğitimi verilmiştir. Öğretmen görüşmesinden sonra ailelerle bir toplantı yapılmıştır ve ailelere araştırmanın amacı, önemi ve içeriği anlatılmıştır. Programın uygulama sürecinde aile katılımının önemli olduğu vurgulanarak, etkinlikler öncesinde bilgi verileceği belirtilip ailelerden programa destek olmaları istenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ailelerden aile izin formu alınmıştır. Ailelerden izin alındıktan sonra öğretmenlere araştırma ile ilgili ölçekler dağıtılarak ölçekleri içtenlikle ve samimiyetle cevaplamaları istenmiştir. Araştırmacı çocuklarla eğitim ortamında bulunmuş sınıf öğretmenleriyle birlikte çeşitli etkinliklere katılmıştır ve çocuklar kendisine uyum sağladıktan sonra ön test uygulamalarına başlamıştır. Sonrasında araştırmacı çocukları 5-7 çocuktan oluşan küçük gruplar halinde önceden araştırmaya uygun düzenlenmiş okuldaki çok amaçlı odaya almıştır. Ölçeklerin uygulandığı ortam olarak çocukların birbirlerinden bağımsız çalışabilecekleri masaları olan, rahatsız etmeyecek düzeyde ışık gören ve sakin bir oda seçilmiştir. Ölçekler hem deney hem de kontrol grubunda yer alan tüm çocuklara uygulanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanması planlanan ölçek soruları araştırmacı tarafından okunarak cevap formunda çocukların kendilerinin işaretlemeleri istenmiştir. Deney grubuna uygulanan altı haftalık eğitim sürecinden sonra son test uygulaması yapılmıştır. Bir ay sonrasında deney grubunda yer alan okul öncesi eğitime devam eden çocuklara kalıcılık testi uygulanmıştır. Eğitim programı okulun genel işleyişini aksatmamıştır.

“Arkadaş Edinme” programının uygulanabilmesinde öğretmenler ve aileler çok önemli bir rol oynamaktadırlar.

- **Arkadaş Edinme Programında Öğretmen:**

“Arkadaş Edinme” Programında öğretmenler sınıf ortamında çeşitli türlerde, özel olarak hazırlanan etkinlikleri yürütmektedirler. Bu etkinliklerden bazıları: özel gereksinimli çocuklar hakkında değişik kitaplar okumak, çocukların işbirlikli ve hareketli oyunlar oynamasını sağlamaktır. Böylelikle 45 dakikalık bir sürede çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını daha iyi tanımaları ve daha kolay kabullenmelerine yardımcı olunmaktadır. Öğretmenlerin sınıfındaki çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarını olumlu bir şekilde yönlendirebilmesi ve sosyal kabulü artırması için; farklı özelliklere sahip bireylere karşı kendi tutumlarının da (özel gereksinimli, Irk/din, dil ve aile yapısı) olumlu olması gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin farklı olan bireylere karşı tutumlarını belirlemek, onların tutumlarını farketmek ve olumlu yönde şekillendirmek, “Arkadaş Edinme” programını tanıtmak ve programın uygulanmasını anlatmak amacıyla öğretmenlere bir günlük eğitim verilmiştir. “Arkadaş Edinme” Programında öğretmenlere sunulan eğitim içeriği aşağıdaki Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğretmenlere sunulan eğitim konuları

Öğretmenler için Eğitim Konuları	
Birinci Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • “Arkadaş Edinme” Programı nedir? • Programa genel bakış • Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin kalite göstergeleri • Beklenen faydalar
İkinci Oturum	<ul style="list-style-type: none"> • Tutumlar • Tutumlar Nedir? • Tutumlar Nasıl Oluşur?

<ul style="list-style-type: none"> • İnsanların Farklılıkları İle İlgili Tutum Oluşumu Ne Zaman Başlar? • Uygulamadaki Etkileri Nelerdir?
<p>Üçüncü Oturum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yansıtıcı Alıştırmalar <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tutum Alıştırmaları ❖ Kim Olduğunu Hatırla Alıştırmaları ❖ Farklılıklarla İlgili Algıları Ortaya Çıkarma Alıştırmaları ❖ Okul Ortamlarında Farklılıklar Alıştırmaları ❖ “Arkadaş Edinme” Skeçleri: Farklılıkları Anlamayı Arttırma Stratejileri
<p>Dördüncü Oturum</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Arkadaş Edinme” Programını Uygulama • İşbirlikli Öğrenme Grupları Nedir? • Okul Bileşeni • İşbirlikli Öğrenme Bileşeni • Ev Bileşeni • İleriye Bakmak

Öncelikle öğretmenlere “Arkadaş Edinme” Programının amacı, önemi ve içeriği anlatılmıştır. Sonrasında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar için ne kadar önemli olduğu ve çocukların bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimi için katkıları anlatılmıştır. Daha sonra “Arkadaş Edinme” Programının en önemli unsurlardan biri olan tutumlar ele alınmıştır; tutumlar nedir, nasıl oluşur, ne zaman oluşmaya başlar ve programın tutumların şekillenmesindeki rolü nedir gibi konulara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlere çocukların farklı olan arkadaşlarına karşı özellikle özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutumlarının olumlu yönde etkilenmesinin önemi anlatılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin sosyal kabul açısından kendilerini daha iyi tanımları amacıyla bazı alıştırmalar uygulanmıştır. Tutum Alıştırmaları, Kim Olduğunu Hatırla

Alıştırması, Farklılıklarla İlgili Algıları Ortaya Çıkarma Alıştırması ve Okul Ortamlarında Farklılık Alıştırması gibi yansıtıcı alıştırmalar yapılmıştır. Bu alıştırmaların bazıları öğretmenlerin bazıları ise okul ortamının (sınıf içi ve sınıf dışı) sosyal kabul açısından değerlendirilmesini amaçlanmaktadır. Eğitimin devamında “Arkadaş Edinme” Programının uygulanması, programın içinde yer alan bileşenlerin, okul bileşeninin, işbirlikli öğrenme bileşeninin ve ev bileşeninin özellikleri anlatılmıştır. Eğitimin sonunda da gelecekte sosyal kabulü teşvik etme amacıyla ne tür düzenlemeler yapılabileceği ile ilgili fikirler sunulmuştur.

Arkadaş Edinme Programında Aile:

“Arkadaş Edinme” Programında aile katılımı önemli bir yer kapsamaktadır. Aileleri programa dahil edebilmek için, her hafta sonu çocuklar seçtikleri bir kitabı evde aileleriyle birlikte okumaları için eve götürmeleri istenmiştir. Öğretmen çocuklara kitapların yanı sıra Ebeveyn ve Çocuk okuma kaydını da vermiştir. Böylece çocuklara, ebeveynlerle okudukları kitaplarla ilgili dönüt verebile fırsatı sunulmuştur. Bu okuma kaydının temel amacı çocukların aile beraber okumayı sürdürülebilir kılmaktır. Ebeveyn ve çocuk okuma kaydında örnek ise Ek. 2 de sunulmuştur.

3.4.1. Ön testlerin uygulanması

Çocukların sosyal kabulünü, ilköğretime hazır oluşlarını ve anasınıfı ve anaokulu davranışlarını değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Okul Öncesi Kabul Ölçeği”, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” ve “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” 06 Mart 2017 – 10 Mart 2017 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. “Okul Öncesi Kabul Ölçeği” çocuklara eğitim ortamından bağımsız, sessiz, uyaranlardan uzak aydınlık bir ortamda, araştırmacı tarafından küçük gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce odaya alınan çocuklarla iletişime girilerek çocukların rahatlaması sağlanmış, çocuklara ne yapılacağı anlatılmış ve ölçek uygulanmıştır. Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin uygulanması için çocuklar birbirlerinden uzak uygun masa ve sandalyelere oturtulmuştur. Çocukların doldurmaları gereken ölçek anahtarının her sayfasında üç

sorunun cevabı bulunduğu için, çocuklara birer dörtgen şeklinde karton verilmiştir. Çocuklar birinci cevabı verdikten sonra soru sırasını daha kolay takip edebilmek için bitirdikleri cevapları kartonla kapatarak diğer cevaba geçmişlerdir. Çocuklara uygulamacı tarafından aynı olmak şartıyla birer kurşun kalem verilmiştir. Çocukların dikkatinin dağılmaması için boya kalemleri ya da ilgilerini çekecek kalemler tercih edilmemiştir. Araştırmacı soruları okumadan önce çocuklara çarpı işaretinin nasıl yapılacağını bilip bilmediklerini sormuştur ve çocuklardan çarpı işaretini havada yapmalarını istemiştir. Sonra çocuklara alıştırmaya soruları sorulmuştur ve çocukların ölçek anahtarının beyaz olan ilk sayfasında her sayfada bulunan üç cevaba güler yüz, üzgün yüz ve ifadesiz yüze çarpı işareti koyarak cevap vermeleri istenmiştir. Çocukların ne yapacaklarını bildiklerinden emin olduğunda araştırmacı diğer ölçek sorularını okumaya geçmiştir. Ölçek uygulaması ortalama olarak otuz dakika sürmüştür. Ölçek, kullanım kılavuzundaki değerlendirme kurallarına uyularak değerlendirilmiş ve her çocuğun Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanları elde edilmiştir. “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” ve “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3.4.2. “Arkadaş Edinme” Programının uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra 13 Mart 2017 - 21 Nisan 2017 tarihleri arasında deney grubuna “Arkadaş Edinme” Programı uygulanmıştır. Uygulamaya okula başlanırken yaşanan uyum sürecinin tamamlanması, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını daha iyi tanıma fırsatı bulmaları açısından ikinci dönem başlanmıştır. Öğretmenler tarafından uygulanan “Arkadaş Edinme” Programı altı hafta süresince, haftada üç gün ve yaklaşık kırk beş dakika süreyle uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara eğitim programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar buldukları okullardaki okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. “Arkadaş Edinme” Programı deney grubundaki tüm çocuklara uygulanmıştır. Çocukların eğitim programına düzenli olarak devam ettikleri görülmüştür. Uygulamalar deney grubundaki çocuklarla sınıf içerisinde ya da çok amaçlı sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik zamanı, deney gruplarında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve çocukların özellikleri göz önüne alınarak kahvaltı öncesi ve sonrası olarak belirlenmiştir. Çocuklar okula gelmeden önce ve kahvaltı için yemek salonuna gittiklerinde, araştırmacı etkinlik için sınıfı ve materyalleri hazırlamıştır. Uygulama üç etkinlikten oluşmaktadır:

1. **Hikaye okuma:** Çocuklara özel gereksinimli karakterlerin olduğu bir kitap öğretmenleri tarafından okunmuştur. Bu okuma süresince çocuklara özel gereksinimler hakkında, kitaptaki çocukların durumu hakkında ve genel bilgileri hakkında değişik sorular sorulmuştur ve bilgiler verilmiştir.
2. **İşbirlikli oyun etkinliği:** Kitap okunduktan sonra çocuklardan küçük gruplar halinde değişik materyallerle işbirlikli bir oyun oynamaları istenmiştir. Bu oyunun temel amacı çocukların birbirleriyle kaynaşması, fikirlerini paylaşması ve bir şeyler üretmeleridir.
3. **İşbirlikli hareket etkinliği:** Çocuklar büyük gruplar halinde bir fiziksel oyun oynamışlardır. Bu oyun sırasında çocukların arkadaşlarıyla beraber olarak, onlara yardım ederek ve tezahüratlarla destekleyerek, hem fiziksel, hem de sosyal olarak tatmin olmaları sağlanmıştır.

Uygulama sonrasında çocuklar ile etkinlik hakkında konuşulmuş ve değerlendirme yapılmıştır.

3.4.3. Son testlerin uygulanması

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına “Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” 24 Nisan 2017 - 28 Nisan 2017 tarihleri arasında son test olarak tekrar uygulanmıştır.

3.4.4. Kalıcılık testlerin uygulanması

Okul Öncesi Kabul Ölçeği, son testten yaklaşık bir ay sonra 29 Mayıs 2017 – 2 Haziran 2017 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara tekrar

uygulanmıştır. Bu uygulamanın amacı eğitimin kalıcı olup olmadığının belirlenmesidir.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.5.1. Verilerin değerlendirilmesi

Çocuklara uygulanan Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ile Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği değerlendirme kriterlerine uygun olarak puanlanmıştır. Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden deney grubundaki her çocuğa ait üç test puanı (ön test, son test, kalıcılık testi), kontrol grubundaki her çocuğa ait ise iki test puanı (ön test ve son test) elde edilmiştir. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinden deney ve kontrol grubundaki her çocuğa ait bir test puanı (ön test) elde edilmiştir. Anaokul ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinden deney ve kontrol grubundaki her çocuğa ait iki test puanı (ön test ve son test) elde edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların Genel Bilgi Formları değerlendirilerek araştırmaya katılan çocukların, ailelerine ilişkin demografik özellikler elde edilmiştir. Bu demografik bilgiler çalışma grubunun (deney ve kontrol grubunun) özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar kayıt formuna kaydedilmiştir. Kayıt formundaki bilgiler bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.5.2. Verilerin analizi

Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği kullanılarak yapılan bu araştırmaya ait verilerin analizinde, araştırmanın amaçlarını test etmek için istatistiksel analizler

SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Kabul Ölçeği aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ön test puanları ile Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinde aldıkları ön test ve son test puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3.6’te sunulduğu üzere tüm çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996).

Tablo 3.6. Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği alt boyutları ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutlarının Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Puanları Sonuçları

Değişkenler	Deney									Kontrol								Toplam									
						Çarpıklık		Basıklık							Çarpıklık		Basıklık							Çarpıklık		Basıklık	
	N	x	ss	Min	Max	Katsayı	Standart hata	Katsayı	Standart hata	N	x	ss	Min	Max	Katsayı	Standart hata	Katsayı	Standart hata	N	x	ss	Min	Max	Katsayı	Standart hata	Katsayı	Standart hata
OÖKÖ	64	18.5	5.58	3.00	28	-0.439	0.29	-0.13	0.59	66	19.36	6.39	5	30	-0.32	0.29	-0.87	0.58	130	18.9	6	3	30	-0.33	0.21	-0.58	0.42
MZD	64	3.49	0.536	1.42	4.00	-1.27	0.29	2.1	0.59	66	3.59	0.57	1.68	4.00	-1.66	0.29	1.99	0.58	130	3.54	0.55	1.42	4.00	-1.44	0.21	1.77	0.42
MSD	64	3.17	0.67	1.13	4.00	-0.45	0.29	-0.17	0.59	66	3.24	0.54	1.13	4.00	-1.16	0.29	2.12	0.58	130	3.21	0.6	1.13	4.00	-0.74	0.21	0.59	0.42
Sİ	64	3.97	0.75	2.25	5.00	-0.5	0.29	-0.41	0.59	66	4.08	0.73	1.83	5.00	-1.31	0.29	1.68	0.58	130	4.03	0.74	1.83	5.00	-0.88	0.21	0.4	0.42
SE	64	3.95	0.69	2.00	5.00	-0.3	0.29	-0.17	0.59	66	3.83	0.62	1.45	5.00	-0.85	0.29	2.13	0.58	130	3.89	0.65	1.45	5.00	-0.5	0.21	0.78	0.42
SB	64	4.01	0.69	2.64	5.00	-0.26	0.29	-0.87	0.59	66	3.95	0.71	2.27	5.00	-0.65	0.29	0.059	0.58	130	3.98	0.7	2.27	5.00	-0.46	0.21	-0.37	0.42
BM	64	1.98	0.89	1.00	3.82	0.45	0.29	-1.00	0.59	66	1.82	0.92	1.00	4.73	1.08	0.29	0.23	0.58	130	1.9	0.91	1.00	4.73	0.76	0.21	-0.49	0.42
DP	64	2.02	0.9	1.00	3.88	0.61	0.29	-0.65	0.59	66	1.98	1.02	1.00	4.88	1.14	0.29	0.38	0.58	130	2.00	0.96	1.00	4.88	0.92	0.21	-0.02	0.42
ASD	64	2.02	0.95	1.00	4.00	0.53	0.29	-1.00	0.59	66	1.77	0.9	1.00	4.5	1.39	0.29	0.92	0.58	130	1.9	0.93	1.00	4.5	0.92	0.21	-0.34	0.42
SÇ	64	1.87	0.68	1.00	3.43	0.28	0.29	-0.65	0.59	66	1.74	0.79	1.00	4.57	1.2	0.29	1.33	0.58	130	1.8	0.74	1.00	4.57	0.79	0.21	0.41	0.42
Kaygı	64	1.95	0.81	1.00	3.63	0.27	0.29	-1.25	0.59	66	2.04	0.93	1.00	4.5	1.03	0.29	0.27	0.58	130	2.00	0.87	1.00	4.5	0.75	0.21	-0.13	0.42

Tablo 3.6 incelendiğinde Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin deney ve kontrol grupların toplam puanları çarpıklık değerleri normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin uygulanmasının uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.6 incelendiğinde Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ile Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık, Benmerkezci, Dikkat Problemleri/Hiperaktivite, Anti Sosyal Davranış, Sosyal Çekingenlik ve Kaygı alt boyutlarının deney ve kontrol puanları çarpıklık değerleri normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin uygulanmasının uygun olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin alt boyutları olan Zihinsel ve Dil Gelişim (MZD) ve Sosyal- Duygusal Gelişim (MSD) ilişkin ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma bağımsız t test ile hesaplanmıştır.

Örnekleme dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma bağımsız t test ile hesaplanmıştır. Deney grubundaki çocukların akran sosyal kabul ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki ise çocukların akran sosyal kabul ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına bağımlı örneklem t test ile bakılmıştır.

Örnekleme dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin ait boyutları olan Sosyal İşbirliği (Sİ), Sosyal Etkileşim (SE), Sosyal Bağımsızlık (SB), Benmerkezci (BM), Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP), Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD), Sosyal

Çekingenlik (SÇ) ve Kaygı (K) ilişkin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma bağımsız t test ile hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin ait boyutları olan Sosyal İşbirliği (Sİ), Sosyal Etkileşim (SE), Sosyal Bağımsızlık (SB), Benmerkezci (BM), Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP), Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD), Sosyal Çekingenlik (SÇ) ve Kaygı (K) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına bağımlı örneklem t test ile değerlendirilmiştir.

Okul Öncesi devam eden çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test ve son test puanlarının cinsiyetlerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapma bağımsız t testi ile hesaplanmıştır. Örnekleme dahil edilen okul öncesi çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin (OÖKÖ) ön test ve son test puanlarının yaşı ile arasındaki ilişki korelasyon ile bakılmıştır.

Bunlara ek olarak, Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) aldıkları toplam puanlarının demografik değişkenlerine (anne ve baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması durumu) göre farklı olup olmadığı bağımsız t test ve Anova yardımıyla test edilmiştir. Örneklem gruplarındaki katılımcıların sayılarının eşit olmadığı durumlarda, Welch ANOVA ve Bağımsız t testleri uygulanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). İstatiksel olarak anlamlı çıkan ANOVA sonuçları ise LSD posthoc analiziyle test edilmiştir. Tüm istatistiksel testlerin anlamlılık seviyeleri $p < .05$ düzeyine göre değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde “Arkadaş Edinme” Programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel ve Dil Gelişimi (MZD) ve Sosyal ve Duygusal Gelişim (MSD) alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’te sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanlarındaki değişim Şekil 4.1’de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test, kalıcılık testi puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık test puanlarındaki değişim Şekil 4.2’de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ), Sosyal Etkileşim (SE), Sosyal Bağımsızlık (SB), Benmerkezci (BM), Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP), Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD), Sosyal Çekingenlik (SÇ) ve Kaygı (K) alt boyutlarına ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.6, 4.8, 4.10, 4.12, 4.14, 4.16, 4.18 ve 4.20'de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ), Sosyal Etkileşim (SE), Sosyal Bağımsızlık (SB), Benmerkezci (BM), Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP), Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD), Sosyal Çekingenlik (SÇ) ve Kaygı (K) alt boyutlarına ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.7, 4.9, 4.11, 4.13, 4.15, 4.17, 4.19 ve 4.21'te sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puanları ile yaşları arasındaki Pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgilerine (anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası, aile sosyo-ekonomik) göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden

(OÖKÖ) aldıkları toplam göre puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.24, 4.27, 4.29, 4.31, 4.33, 4.35'te sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgilerine (anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası, aile sosyo-ekonomik durumu) göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.25, 4.28, 4.30, 4.32, 4.34, 4.36'da sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik bilgilerine (anne çalışma durumu, ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olması durumu) göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.26, 4.37'de sunulmuştur.

Çalışma grubun benzeşikliğini göstermek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocukların **Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel ve Dil Gelişimi (MZD)** alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel ve Dil Gelişimi (MZD) alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
MZD	Deney	64	3,49	,53	128	1,078	,283
Ön test	Kontrol	66	3,59	,57			

*p<,05

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Zihinsel ve Dil Gelişimi** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların **Zihinsel ve Dil Gelişimi** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=1,078$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Zihinsel ve Dil Gelişimi düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir. Bu durum her iki grubun zihinsel olarak benzer gelişim düzeylerinde olduğunu ifade etmesi bakımından önemli bir bulgudur.

Okul öncesi dönemde gelişim alanlarının tamamı birbiri ile ilişkili olarak gelişim göstermektedir. Yapılan çalışmalarda kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bulunan normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların zihinsel ve dil gelişiminin arttığı belirlenmiştir (Moeller, 2000). Dolayısıyla çocukların sosyal gelişimleri kadar zihinsel ve dil gelişimlerinin de incelenmesi bu bakımdan önemlidir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Sosyal ve Duygusal Gelişim (MSD)** alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Sosyal ve Duygusal Gelişim (MSD) alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
MSD	Deney	64	3,24	,54	128	,687	,494
Ön test	Kontrol	66	3,17	,67			

*p<,05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Sosyal ve Duygusal Gelişim** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki çocukların **Sosyal ve Duygusal Gelişim** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=,687$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun sosyal duygusal gelişim bakımından homojen olduğunu göstermektedir. Bu durum her iki grubun sosyal ve duygusal olarak benzer gelişim düzeylerinde olduğunu ifade etmesi bakımından önemli bir bulgudur.

Okul öncesi dönem çocukların sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen en önemli dönemlerdendir. Bu dönemde çocukların olumlu ya da olumsuz olan akran ilişkileri onları sosyal ve duygusal açıdan güçlenmelerini ya da zayıflamalarını etkilemektedir. Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında yer almaları çocukların birbirlerini daha yakından tanımalarını ve önyargılıların önüne geçmelerine yardımcı olmaktadır (Bierman vd., 2008; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007). Bu da onların sosyal

açıdan da güçlenmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi çok önemlidir.

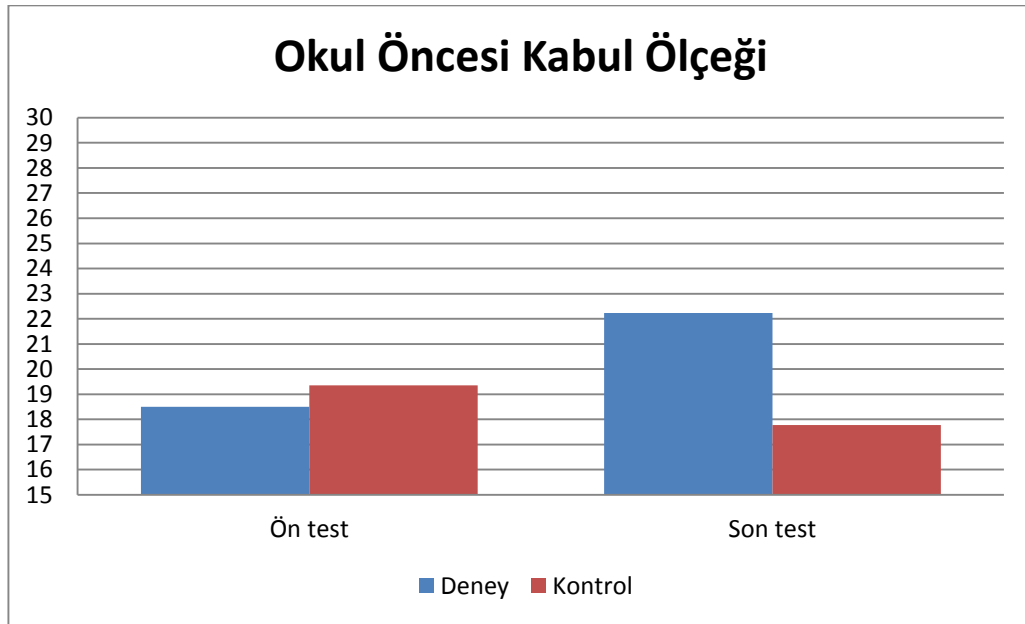
Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ)** ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
OÖKÖ	Deney	64	18,50	5,58	128	,819	,414
Ön test	Kontrol	66	19,36	6,39			
OÖKÖ	Deney	64	22,23	4,39	128	-4,457	,000**
Son test	Kontrol	66	17,77	6,73			

*p<,05, **p<,001



Şekil 4.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanlarındaki değişim

Tablo 4.3 ve Şekil 4.1'de görüldüğü üzere “Arkadaş Edinme” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden** aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol

grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeği** ($t_{(1,128)}=,819$; $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal kabul düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir. Bu da istenen bir sonuçtur.

Tablo 4.3 ve Şekil 4.1 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeği**nden aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeği** ($t_{(1,128)}=-4,457$; $p<0,001$) puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani *deney* grubunda bulunan çocukların ($\bar{x}=22,23$; $ss=4,39$), *kontrol* grubundaki çocuklara ($\bar{x}=17,77$; $ss=6,73$) göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Bu bulgu eğitim sonrası deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3’deki bulgular doğrultusunda, “Arkadaş Edinme” programının çocukların sosyal kabul düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinin artmasında “Arkadaş Edinme” programında yer alan özel gereksinimli karakterli kitapların, işbirlikli öğrenme aktivitelerinin, harekete dayalı oyun etkinliklerinin ve çocukların özel gereksinimli birey karakterli olan kitapları ailelerle yeniden okumasının yararlı olduğu düşünülmektedir. Sosyal kabulü etkileyen “Arkadaş Edinme” gibi programların normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da etkili olduğu bilinmektedir. Özellikle, çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşimi ve sosyal bağımsızlığı gibi alt boyutlarında çocuklarda gözle görülebilir sonuçlar vermektedir (Bierman vd., 2008; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Rakap, Rakap ve Kalkan, 2017; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017). Bu bilgiler doğrultusunda, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların bir arada olmalarının, “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulanmasının çocukların sosyal ve duygusal açıdan

gelişmelerini desteklediği söylenebilir (Denham vd., 2003; Briggs-Gowan ve Carter, 2007; McCabe ve Altamura, 2011). Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal ve duygusal gelişim düzeylerini olumlu yönde değiştirmek üzere sosyal kabulü etkileyen programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gerekmektedir.

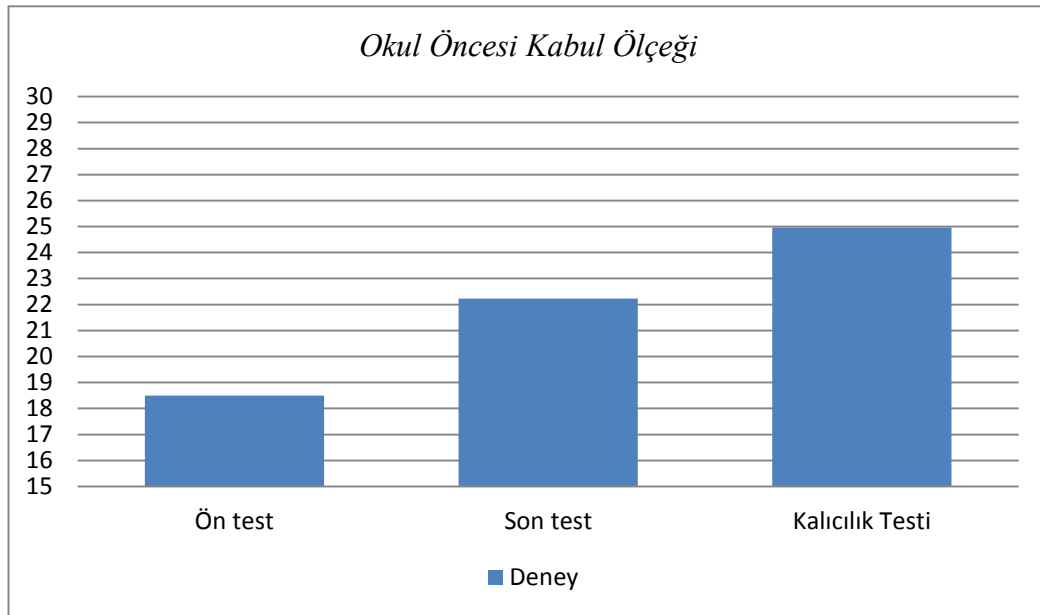
Deney grubundaki çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ)** ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
OÖKÖ - Ön test	64	18,50	5,58	63	-5,315	,000**
OÖKÖ - Son test	64	22,23	4,39			
OÖKÖ - Son test	64	22,23	4,39	63	-5,041	,000**
OÖKÖ - Kalıcılık testi	64	24,96	4,17			
OÖKÖ - Ön test	64	18,50	5,58	63	-8,481	,000**
OÖKÖ - Kalıcılık testi	64	24,96	4,17			

*p<,05, **p<,001



Şekil 4.2. Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanlarındaki değişim

Tablo 4.4 ve Şekil 4.2 incelendiğinde “Arkadaş Edinme” Programına katılan *deney* grubundaki çocukların **Okul Öncesi Sosyal Kabul Ölçeği’nden** aldıkları *ön test*, *son test* ve *kalıcılık testi* puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=18,50$; $ss=5,58$) ve *son test* ($\bar{x}=22,23$; $ss=4,39$), ($t_{(1,63)}=-$

5,315; $p < 0,01$); *son test* ($\bar{x}=22,23$; $ss=4,39$) ve *kalıcılık testi* ($\bar{x}=24,96$; $ss=4,17$), ($t_{(1,63)}=-5,041$; $p < 0,01$); yine *ön test* ($\bar{x}=18,50$; $ss=5,58$) ve *kalıcılık testi* ($\bar{x}=24,96$; $ss=4,17$), ($t_{(1,63)}=-8,481$; $p < 0,01$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle, “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında akran sosyal kabul düzeylerinde yükselme olduğu ve son testten dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi bulgularına dayanarak akran sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisinin artarak devam ettiği görülmektedir. Bu durumun “Arkadaş Edinme” programının çocuklara sunduğu fırsatlardan kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.4’deki bulgular doğrultusunda, “Arkadaş Edinme” programının çocukların sosyal kabul düzeylerinin doğrudan desteklemeye yönelik etkinlikleri içermekte ve çocuklar bu etkinlikler ile birçok deneyimler yaşamaktadırlar. Bu deneyimler sırasında çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte olma, oyunlar oynama ve özel gereksinimli bireyleri tanıma olanağı bulmakta bu durum sosyal kabullerini kalıcı hale getirmektedir. “Arkadaş Edinme” programının içeriğinde sosyal kabulü desteklemek amacıyla bütün özel gereksinimleri karakterleri kapsayan hikaye kitapları, “Sesiz Ol Marina! – Down Sendromlu bir kız çocuğu, “Suzan Güler” – yürüme yetersizliği olan bir kız çocuğu, “Moses bir konsere gider” – işitme yetersizliği olan bir erkek çocuğu, “Andi ve onun sarı frizbisi” otizmli bir erkek çocuğu, “Okulun Korsanı” görme yetersizliği olan bir kız çocuğu ya da “Onun Hakkında Konuşalım! Sıradışı Arkadaşlar” okunmuş ve kitap okuma sırasında ve sonrasında kitaplarla ilgili tartışmalar yapılmıştır. Kitap okunduktan sonra işbirlikli öğrenme aktivitelerinde çocuklar, küçük gruplar halinde evcilik oyunları, Legolarla binalar inşa etme, market oyunları, hayvan çiftliği inşa etme vs. gibi çocukları bir arada tutan ve iletişimi sağlayan işbirlikli oyunlar oynamalarına olanak sağlanmıştır. Sonunda da paraşüt oyunu, ip oyunları ve top oyunları gibi hareketli grup oyunlarına yer verilmiştir (Tablo 3.4. Arkadaş Edinme Programı Etkinlikleri). Genel olarak bakıldığında bütün bu etkinliklerin çocuklarda özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulün artmasında büyük bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. “Arkadaş Edinme” programında uygulanan etkinlikler çocukların akranlarıyla aralarında olan farklılıklara değil benzerliklere odaklanmalarını sağlamaktadır. Bu da çocukların

akran ilişkilerinin güçlenmesini ve birbirlerini daha kolay kabul etmelerini sağlamaktadır (Diamond, 2001; Odom vd., 2006; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

“Arkadaş Edinme” programının yanı sıra, literatürde yer alan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (Özaydın, İftar ve Kaner, 2002), zihinsel yetersizlikler ve diğer özel gereksinimli çocuklara yönelik uygulanan İşbirlikli Öğrenme Teknikleri (Piercy, Wilton ve Townsend, 2002), özellikle otizmlili çocukların sosyal kabulünü desteklemek üzere kullanılan Model Olma Tekniği (Laushey ve Heflin, 2000; Marcus ve Wilder, 2009), özel gereksinimli çocuklara ve risk altında olan normal gelişim gösteren çocuklara ve ailelerine yönelik uygulanan “Head Start” programı (Love vd., 2005), özel gereksinimli çocukların hikayelerinin okunması ile normal gelişim gösteren çocuklarda kabullenmeyi hedefleyen “Bir Kitap Seç, Herhangi bir Kitap” (Pick a book, any book) uygulaması (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza ve Leboeuf, 2013), 5 yaş çocuklarının sosyal kabulünü arttırmak için “Sen söyleyemezsin, Sen Oynayamazsın” (You can’t say, You can’t Play) programı (Harrist ve Bradley, 2003), özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların motor gelişiminin yanı sıra çocukların sosyalleşmesini de amaçlayan “Genç Atletler” (The Young Athletes Curriculum) programı (Favazza, Siperstein ve Ghio, 2014; Favazza, vd., 2013) gibi çeşitli eğitim programlarına katılan çocukların sosyal kabulünün arttığı belirlenmiştir. Yapılan tüm bu müdahale programlarından elde edilen ortak sonuçlarda, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların arasında sosyal kabulün arttığı, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı algılarının değiştiği ve özel gereksinimli çocuklarda olumlu yönde belirgin değişiklikler görüldüğü ifade edilmektedir (Diamond ve Hong, 2010; Diamond ve Tu, 2009; Favazza, Siperstein, Ghio, Wairimu ve Masila, 2015; Stanulis ve Manning, 2002; Öztürk ve Yıkılmış, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulanmasının çocukların sosyal kabulünü arttıran unsurlar olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul

edilmelerini olumlu yönde değiştirmek üzere bu tür destekleyici programlara eğitim sürecine yer verilmesi gerekmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
OÖKÖ - Ön test	66	19,36	6,39	65	1,907	,061
OÖKÖ - Son test	66	17,77	6,73			

*p<,05

Tablo 4.5 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılmayan kontrol grubundaki çocukların **Okul Öncesi Sosyal Kabul Ölçeğinden** aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre çocukların aldıkları ön test ($\bar{x}=19,36$; $ss=6,39$) ve son test ($\bar{x}=17,77$; $ss=6,73$) puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t_{(1,65)}=1,907$; $p>0,05$). Yani “**Arkadaş Edinme**” Programına katılmayan kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları, erken dönemden itibaren çocuklarda sosyal kabul düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde katkı sağlamaktadır (Ahmetoğlu, Shpendi ve Acar, 2017; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Bu çalışmada, kontrol grubundaki çocuklarda sosyal kabul düzeylerinin değişmediği görülmüştür. Bu durumun kontrol grubundaki çocukların “Arkadaş Edinme” programının uygulanmamasının yanı sıra araştırmada kontrol edilmeyen aile algıları, öğretmen algıları, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim tecrübeleri, çevre ve olumsuz tecrübeler gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sİ - Ön test	Deney	64	3,97	,75	128	,847	,398
	Kontrol	66	4,08	,73			
Sİ - Son test	Deney	64	4,23	,85	128	-1,661	,099
	Kontrol	66	4,03	,51			

*p<,05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal İşbirliği** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=,847$; $p>,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal İşbirliği düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal İşbirliği** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal İşbirliği** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-1,661$; $p>,05$). Başka bir ifadeyle “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal İşbirliği** bakımından puan farkları olsa dahi istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. İki grubun son testleri arasında sayısal puan değeri olarak var olan, ancak istatistiksel olarak anlam ifade etmeyen farkın

oluşmasında; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının işbirlikli çalışmaların desteklenmesine yönelik özelliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda sosyal işbirliği düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde katkı sağlamaktadır (Yaşar Ekici, 2014; Günindi, 2011). Bununla birlikte bu çalışmada görülen bu sonucun oluşmasında araştırmada kontrol edilemeyen öğretmen, çevre, aile özellikleri gibi farklı ara değişkenlerin de rolünün olabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sİ - Ön test	Deney	64	3,97	,75	63	-2,284	,026*
Sİ - Son test		64	4,23	,85			
Sİ - Ön test	Kontrol	66	4,08	,73	65	,558	,579
Sİ - Son test		66	4,03	,51			

*p<,05, **p<0,01

Tablo 4.7 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal İşbirliği** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=3,97$; $ss=,75$) ve *son test* ($\bar{x}=4,23$; $ss=,85$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,63)}=-2,284$; $p<0,05$). Başka bir deyişle “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Sosyal İşbirliği** düzeylerinde yükselme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.6’deki bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubu son test puanları arasında istatistiksel olarak fark çıkmaması sonucuna karşın Tablo 4.7’ ye göre deney ve kontrol grupları kendi içindeki ilerlemeleri bakımından incelenmesiyle esasen programın sosyal işbirliğini geliştirme açısından etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu da istenen bir sonuçtur. Programın sağladığı bu etkililikte program süresince yer verilen işbirlikli oyun etkinliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim programı geliştiren Favazza ve arkadaşları yaptıkları bazı araştırma sonuçlarına dayalı olarak; “**Arkadaş Edinme**” programının işbirlikli

öğrenme bileşeninde yer alan aktivitelerde, çocukların küçük gruplar halinde bir amaç üzerinde çalışması aralarında sosyal işbirliğinin de gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Çocukların belirli bir amaç üzerinde oyun oynamalarının aralarındaki bağların güçlenmesine yardım ettiği (Piercy, Wilton ve Townsend, 2002), çocukların oyun süresince karşılıklı yardımlaşmaları belirlenmiştir (Diamond ve Huang, 2005). Öğretmenlerin bu sırada sadece bir gözlemci rolünü üstlenmesinin ise, gruptaki bütün çocukların sorumluluk almasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Diamond ve Huang, 2005).

Çocukların sosyal işbirliği düzeylerinin artırılmasında oyunun büyük bir etkisi olduğunu, okul öncesi dönem çocukları için oyunun çok önemli olduğunu ve oyun sayesinde çocuklar arasındaki işbirliğinin güçlendiğini söyleyebiliriz. Oyun sırasında, bir grubun parçası olmanın, beraber bir amaç için çalışmanın ve bu süreçte birbirine yardım etmenin çocukların aralarındaki sosyal işbirliğini olumlu bir şekilde etkilediği düşünülmektedir (Hestenes ve Carroll, 2000). Çocukların sosyal işbirliği onlara arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı sunmaktadır (Diamond ve Huang, 2005). Bu, çocukların arkadaş tercihlerini de derinden etkilemektedir (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002).

Sosyal işbirliğini arttıran programlar çocukların birbirlerini oldukları gibi kabul etmelerini sağlamaktadır. Çocukların akranlarını oldukları gibi kabul etmesi, çocukların aralarındaki bağın daha da güçlenmesini ve birbirleriyle işbirliği halinde olmalarını sağlamaktadır (Diamond, 2001). Domitrovich, Cortes, Greenberg'in (2007) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitiminde uygulanan PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) programının çocukların sosyal gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu bilgiler, "Arkadaş Edinme" programının çocukların sosyal işbirliği düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Bu düşünceden hareketle, "Arkadaş Edinme" programına katılan deney grubundaki çocukların sosyal işbirliği düzeylerinin yüksek olması onların sosyal kabullerini de olumlu yönde etkileyecek temel bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.7 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=4,08$; $ss=,73$) ve *son test* ($\bar{x}=4,03$; $ss=,51$)

puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=,558$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal İşbirliği** alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda sosyal işbirliği düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde katkı sağlamaktadır (Chronis-Tuscano vd., 2018; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Ancak, kontrol grubundaki çocuklarda sosyal işbirliği düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Bu durumun araştırmada kontrol edilmeyen, çocukların bireysel özellikleri, aile özellikleri, öğretmen gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Etkileşim (SE)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Etkileşim (SE) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
SE - Ön test	Deney	64	3,95	,69	128	-1,049	,296
	Kontrol	66	3,83	,62			
SE - Son test	Deney	64	4,17	,72	128	-2,607	,010**
	Kontrol	66	3,87	,56			

*p<,05, **p<0,01

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Etkileşim** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal Etkileşim** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=1,049$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Etkileşim düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Etkileşim** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal Etkileşim** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,128)}= -2,607$; $p<0,01$). Yani deney grubundaki çocukların Sosyal Etkileşim düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Etkileşim (SE)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.9’de sunulmuştur.

Tablo 4.9

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Etkileşim (SE) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
SE - Ön test	Deney	64	3,95	,69	63	-2,198	,032*
SE - Son test		64	4,17	,72			
SE - Ön test	Kontrol	66	3,83	,62	65	-,506	,615
SE - Son test		66	3,87	,56			

*p<,05

Tablo 4.9 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Etkileşim** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* (\bar{x} =3,95; ss=,69) ve *son test* (\bar{x} =4,17; ss=,72) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,63)}=-2,198$; $p<,05$). Bir başka deyişle, “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Sosyal Etkileşim** düzeylerinde yükselme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’daki bulgular doğrultusunda, “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların sosyal etkileşim düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu da istenen bir sonuçtur. Deney grubundaki çocukların sosyal etkileşim düzeylerinin artmasında “**Arkadaş Edinme**” programında yer alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ve harekete dayalı oyun etkinliklerinin yararlı olduğu düşünülmektedir. “**Arkadaş Edinme**” programı gibi programlar normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların bir arada olmalarını sağlamaktadır (Odom vd., 2006). Çocukların aynı ortamı ve aktiviteleri paylaşmaları, onların sosyal açıdan bir etkileşim halinde olmalarını sağlamaktadır. Bu da sadece özel gereksinimli

çocuklar için değil normal gelişim gösteren çocuklar için de çok önemlidir. Çocukların sınıfta paylaştıkları tecrübeler onların birbirlerine daha çok yaklaşımlarını ve yardım etme isteği duymalarını sağlamaktadır (Diamond ve Huang, 2005; Hestenes ve Carroll, 2000).

“Arkadaş Edinme” programının yanı sıra literatürde yer alan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (Özaydın, İftar ve Kaner, 2002), Otizm Spektrum Bozuklukları olan çocuklara yönelik uygulanan Akran Eğitim Müdahalesi (Owen-DeSchryver, Carr, Cale ve Blakeley-Smith, 2008), otizmlili çocukların sosyal etkileşimlerini desteklemek üzere kullanılan Sosyal Hikayeler (Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006), 4 yaş üzeri otizmlili çocuklara uygulanan Video Modelleme yöntemi (Buggey ve Ogle, 2012) ve otizmlili çocuklara uygulanan akran ve bireysel sosyal beceri eğitiminin (McGrath, Bosch, Sullivan ve Fuqua, 2003) uygulandığı çeşitli eğitim programlarına katılan çocukların sosyal etkileşimlerinin arttığı belirlenmiştir. Yapılan tüm bu müdahale programlarından elde edilen ortak sonuçlar, çocukların sosyal etkileşim girişimlerinin ve sosyal etkileşimle ilgili tepkilerinin arttığını, otizmlili çocukların da etkileşime cevap verdiklerini ve tüm çocukların sosyal etkileşim davranışlarında olumlu yönde belirgin artış görüldüğünü ifade etmektedir (Buggey ve Ogle, 2012; McGrath, Bosch, Sullivan ve Fuqua, 2003; Owen-DeSchryver, Carr, Cale ve Blakeley-Smith, 2008; Özaydın, İftar ve Kaner, 2002; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006). Buna göre, normal gelişim gösteren çocuklarla otizmlili çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulamasının çocukların sosyal etkileşimlerini daha etkili biçimde arttıran unsurlar olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların sosyal etkileşimlerini olumlu yönde değiştirmek üzere destekleyici programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.9 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=3,83$; $ss=,62$) ve *son test* ($\bar{x}=3,87$; $ss=,56$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=-,506$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal**

Etkileşim alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda sosyal etkileşim düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde katkı sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Ancak, kontrol grubundaki çocuklarda sosyal etkileşim düzeylerinin değişmemesinin, çocuklarda sosyal etkileşimi olumlu yönde değiştirmek üzere destekleyici programlara yer verilmemesi durumu ile birlikte araştırmada kontrol edilmeyen öğretmen, çevre, aile özellikleri gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Bağımsızlık (SB)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Bağımsızlık (SB) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
SB - Ön test	Deney	64	4,01	,69	128	-,494	,622
	Kontrol	66	3,95	,71			
SB - Son test	Deney	64	4,29	,66	128	-2,883	,005**
	Kontrol	66	3,99	,49			

*p<,05, **p<,01

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Bağımsızlık** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal Bağımsızlık** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-,494$; $p>,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Bağımsızlık düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Bağımsızlık** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal Bağımsızlık** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-2,883$; $p<,01$). Yani deney grubundaki çocukların Sosyal Bağımsızlık düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Bağımsızlık (SB)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.11’te sunulmuştur.

Tablo 4.11

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Bağımsızlık (SB) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
SB - Ön test	Deney	64	4.01	.69	63	-3.140	.003**
SB - Son test		64	4.29	.66			
SB - Ön test	Kontrol	66	3.95	.71	65	-.484	.630
SB - Son test		66	3.99	.49			

*p<,05, **p<0,01

Tablo 4.11 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Bağımsızlık** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=4,01$; $ss=,69$) ve *son test* ($\bar{x}=4,29$; $ss=,66$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,63)}=-3,140$; $p<0,01$). Bir başka deyişle, “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Sosyal Bağımsızlık** düzeylerinde yükselme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’deki bulgular doğrultusunda, “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların sosyal bağımsızlık düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu da istenen bir sonuçtur. Deney grubundaki çocukların sosyal bağımsızlık düzeylerinin artmasında “**Arkadaş Edinme**” programında yer alan kitap içeriği ile ilgili sorulan soruları yanıtlamaları, işbirlikli oyunların ve sorumluluklarına dayalı hareketlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Deney grubundaki çocukların sosyal bağımsızlık düzeylerinin artmasında “**Arkadaş Edinme**” programında yer alan

kitap okuma ve kitap içeriği ile ilgili sorulan soruları cevaplamamanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimi kadar onların sınıf içinde bağımsız olmaları da çok önemlidir. Bundan yola çıkarak “Arkadaş Edinme” programı gibi programların içeriğinde bulunan etkinliklerin, okunan kitapların, kitaplarla ilgili sorulan soruların normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bağımsız olarak gelişmelerine yardım ettiği söylenebilir (Favazza ve Munson, 2010). Çocukların sosyal açıdan gelişmeleri için onların kendilerine güvenmeleri ve bağımsız olarak yetiştirilmeleri çok önemlidir. Sosyal açıdan bağımsız büyüyen bir çocuk çevresindeki insanları ve olayları daha iyi tanır ve bunlara mantıklı ve duygusal olarak yaklaşabilir (Lee, Harrington, Louie ve Newschaffer, 2007).

“Arkadaş Edinme” programının yanı sıra literatürde yer alan “PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)” normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal düzeylerinin gelişmesini etkileyen bir programdır. Bu programın içeriğinin çocukların sosyal bağımsızlığını da olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Kam, Greenberg ve Kusché, 2004). Kaynaştırma programlarının ve motor gelişimi etkileyen programların okul öncesi özel gereksinimli çocukların bağımsızlığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Murphy ve Carbone, 2008; Fisher ve Meyer, 2002). Bunun yanı sıra, aile eğitimi programlarının okul öncesinde normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal bağımsızlık düzeylerinin artmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Heiman, 2002; Weiss, 2002). Bu bilgiler doğrultusunda, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulamasının çocukların sosyal bağımsızlığını arttıran unsurlar olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların sosyal bağımsızlıklarını olumlu yönde değiştirmek üzere destekleyici programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.11 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=3,95$; $ss=,71$) ve *son test* ($\bar{x}=3,99$; $ss=,49$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=-,484$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Bağımsızlık** alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda sosyal bağımsızlık düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde katkı sağlamaktadır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Ancak, *kontrol* grubundaki çocuklarda sosyal bağımsızlık düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Bu durumun araştırmada kontrol edilemeyen aile özellikleri, okulda uygulanan programlar, öğretmen, çevre gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Benmerkezci (BM)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Benmerkezci (BM) alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
BM – Ön test	Deney	64	1,98	,89	128	-1,031	,304
	Kontrol	66	1,82	,92			
BM - Son test	Deney	64	1,80	,97	128	-,025	,980
	Kontrol	66	1,80	,71			

*p<,05

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Benmerkezci** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine de devam eden çocukların **Benmerkezci** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)} = -1,031$; $p > 0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Benmerkezci olma düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Benmerkezci** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Benmerkezci** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)} = -,025$; $p > 0,05$). Yani son testte Benmerkezcilik düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Benmerkezci (BM)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Benmerkezci (BM) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
BM - Ön test	Deney	64	1,98	,89	63	1,521	,133
BM - Son test		64	1,80	,97			
BM - Ön test	Kontrol	66	1,82	,92	65	,195	,846
BM - Son test		66	1,80	,71			

*p<,05

Tablo 4.13 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Benmerkezci** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=1,98$; $ss=,89$) ve *son test* ($\bar{x}=1,80$; $ss=,97$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(1,63)=1,521$; $p>0,05$). Bir başka deyişle bu bulgu “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Benmerkezci** düzeylerinde yükselme olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da istenen bir sonuçtur.

Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'deki bulgular doğrultusunda “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların benmerkezcilik düzeylerini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir. Bu da istenen bir sonuçtur. “**Arkadaş Edinme**”, “**PATHS - (Promoting Alternative Thinking Strategies)**”, **Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı** gibi programlar çocukların sosyal açıdan gelişmelerini, empati kurmalarını, sosyal kabulünü ve yardımcı olmalarını hedeflediklerinden, çocukların benmerkezciliği bu programlarda gelişmesi beklenen unsurlardan biri olarak görülmemektedir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Kam, Greenberg ve Kusché, 2004;

Özaydın, İftar ve Kaner, 2002; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulamasının çocukların sosyal açıdan gelişmelerini sağladığı ancak benmerkezcilik düzeylerini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların benmerkezcilik düzeylerini olumlu yönde değiştirmek üzere sosyal gelişimi etkileyen programların yanı sıra çocukların bireysel olarak gelişmelerini sağlayan destekleyici programlara da eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.13 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=1,82$; $ss=,92$) ve *son test* ($\bar{x}=1,80$; $ss=,71$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=,195$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Benmerkezcisi** alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve programları erken dönemden itibaren çocuklarda benmerkezcilik düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde katkı sağlamaktadır (Akaydın, 2016; Bayhan ve Saranlı 2010). Ancak, kontrol grubundaki çocuklarda benmerkezcilik düzeylerinin deney grubundaki çocuklarda olduğu gibi değişmediği görülmektedir. Bu durumun araştırmada kontrol edilemeyen okulda uygulanan etkinlikler, öğretmen, aile özellikleri, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun ailedeki sırası, ailenin maddi durumu gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
DP - Ön test	Deney	64	2,02	,90	128	-,228	,820
	Kontrol	66	1,98	1,02			
DP - Son test	Deney	64	1,88	1,03	128	-,081	,936
	Kontrol	66	1,89	,78			

*p<,05

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-,228$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Dikkat Problemleri/Hiperaktivite düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-,081$; $p>0,05$). Yani son testte Dikkat Problemleri/Hiperaktivite düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu da istenen bir sonuçtur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puanları ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puanları ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
DP - Ön test	Deney	64	2,02	,90	63	1,019	,312
DP - Son test		64	1,88	1,03			
DP - Ön test	Kontrol	66	1,98	1,02	65	,710	,480
DP - Son test		66	1,89	,78			

*p<,05

Tablo 4.15 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek için bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=2,02$; $ss=,90$) ve *son test* ($\bar{x}=1,88$; $ss=1,03$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,63)}=1,019$; $p>0,05$). Bir başka deyişle bu bulgu “**Arkadaş Edinme**” programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasındaki **Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** düzeylerinde yükselme olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.14 ve Tablo 4.15’deki bulgular doğrultusunda “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların dikkat problemleri/hiperaktivite düzeylerini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir. Bu da beklenen ve istenen bir sonuçtur. Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların dikkat problemleri/hiperaktivite sorunlarının onların sosyal ilişkilerini olumsuz şekilde etkilediği bilinmektedir. Dikkat problemleri/hiperaktivitesi olan çocukların arkadaşları tarafından daha az

tercih edildikleri bilinmektedir (Parker, vd., 2006; Schrepferman, vd., 2006). Çocukların sosyal açıdan gelişimleri için onların dikkat problemleri/hiperaktivite sorunlarına çözüm bulmak önemlidir (Greenhill, 2009; Greenhill, Posner, Vaughan ve Kratochvil, 2008; Heflin ve Bullock, 2010).

“Arkadaş Edinme” programı gibi sosyal kabulü etkileyen programların çocukların dikkat problemlerine/hiperaktivitelerine odaklanmamasından kaynaklanabilir. Bundan dolayı dikkat problemleri/hiperaktiviteleri olan çocuklara uygun ayrı destekleyici programlar düzenlenmesi gerekmektedir (İlik, 2017; Kam, Greenberg ve Kusché, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulamasının çocukların sosyal açıdan gelişmelerini sağladığı ancak dikkat problemleri/hiperaktivite sorunlarının önüne geçmek için yeterli olmadığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların dikkat problemleri/hiperaktivite düzeylerini olumlu yönde değiştirmek üzere sosyal gelişimi etkileyen programların yanı sıra çocukların dikkat becerilerini geliştiren ve hiperaktiviteyi kontrol altına almayı sağlayan destekleyici programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.15 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=1,98$; $ss=1,02$) ve *son test* ($\bar{x}=1,89$; $ss=,78$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=,710$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Dikkat Problemleri/Hiperaktivite** alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve eğitim programları ile erken dönemden itibaren çocuklarda dikkat problemleri/hiperaktivite düzeyleri konusunda destek sağlamaktadır (Doğaroğlu, 2013; Özmen, 2010). Kontrol grubundaki çocuklarda dikkat problemleri/hiperaktivite düzeylerinin deney grubundaki çocuklarda olduğu gibi değişmediği görülmektedir. Bu durum istenen bir sonuçtur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
ASD - Ön test	Deney	64	2,02	,95	128	-1,512	,133
	Kontrol	66	1,77	,90			
ASD - Son test	Deney	64	1,81	1,01	128	,196	,845
	Kontrol	66	1,84	,85			

*p<,05

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-1,512$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(1,128)}=,196$; $p>0,05$). Yani son testte Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
ASD - Ön test	Deney	64	2,02	,95	63	1,609	,113
ASD - Son test		64	1,81	1,01			
ASD - Ön test	Kontrol	66	1,77	,90	65	-,558	,579
ASD - Son test		66	1,84	,85			

*p<,05

Tablo 4.17 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek için bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=2,02$; $ss=,95$) ve *son test* ($\bar{x}=1,81$; $ss=1,01$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,63)}=1,609$; $p>0,05$). Bir başka deyişle bu bulgu “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** düzeylerinde yükselme olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’deki bulgular doğrultusunda “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların anti sosyal davranış/saldırganlık düzeylerini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir. Bu da beklenen ve istenen bir sonuçtur. Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların anti sosyal davranış/saldırganlık düzeyleri onlar arasındaki sosyal ilişkileri etkilemektedir (Persson, 2005; Metin Aslan, 2018; Wood, Cowan ve Baker, 2002). Anti sosyal davranış/saldırganlık birçok iç ve dış etkenden kaynaklanabilmektedir. Çocukların olumsuz davranışlarının

onların arkadaş ilişkilerini de olumsuz etkilediği bilinmektedir. Anti sosyal davranışlar/saldırganlık çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmemelerine ve dışlanmalarına yol açmaktadır. Bu da sınıf içinde istenmeyen bir durumdur. Çocukların davranışlarını olumlu yönde değiştirmek amacıyla birçok program uygulanmaktadır. Bu programlar sadece çocukların davranışlarını değil onların akran ilişkilerini de düzenlemektedir (Brotman vd., 2008; Kupersmidt, Bryant ve Willoughby, 2000; Piquero, vd., 2008). Buna göre, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulanmasının çocukların sosyal açıdan gelişmelerini sağladığı ancak anti sosyal davranış/saldırganlık düzeylerini olumlu yönde değiştirmeye yeterli olmadığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların anti sosyal davranış/saldırganlık düzeylerini olumlu yönde değiştirmek üzere sosyal gelişimi etkileyen programların yanı sıra çocukların anti sosyal davranış/ saldırganlıklarını da olumlu yönde değiştirmeyi destekleyen programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.17 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=1,77$; $ss=,90$) ve *son test* ($\bar{x}=1,84$; $ss=,85$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=-,558$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık** alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda anti sosyal davranışlara/saldırganlığa yol açan durumların önüne geçmekte katkı sağlamaktadır (Dereli-İman, 2013; Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007). Kontrol grubundaki çocuklarda anti sosyal davranışlar/saldırganlık düzeylerinin deney grubundaki çocuklarda olduğu gibi değişmediği görülmektedir. Bu da beklenen ve istenen bir sonuçtur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Çekingenlik (SÇ)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Çekingenlik (SÇ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
SÇ - Ön test	Deney	64	1,87	,68	128	-1,038	,301
	Kontrol	66	1,74	,79			
SÇ - Son test	Deney	64	1,60	,76	128	1,514	,133
	Kontrol	66	1,79	,60			

*p<,05

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Çekingenlik** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Sosyal Çekingenlik** alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=-1,038$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Çekingenlik düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Çekingenlik** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitime devam eden çocukların **Sosyal Çekingenlik** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(1,128)}=1,514$; $p>0,05$). Yani sosyal çekingenlik bakımından Arkadaş Edinme Programına katılmış olmanın ya da olmamanın son test puanları bakımından farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Çekingenlik (SÇ)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal Çekingenlik (SÇ) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
SÇ - Ön test	Deney	64	1,87	,68	63	2,668	,010**
SÇ - Son test		64	1,60	,76			
SÇ - Ön test	Kontrol	66	1,74	,79	65	-,498	,620
SÇ - Son test		66	1,79	,60			

*p<,05, **p<0,01

Tablo 4.19 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Sosyal Çekingenlik** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=1,87$; $ss=,68$) ve *son test* ($\bar{x}=1,60$; $ss=,76$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,63)}=2,668$; $p<0,01$). Bir başka deyişle, “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Sosyal Çekingenlik** düzeylerinde azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’daki bulgular doğrultusunda, “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların sosyal çekingenlik düzeylerinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu da istenen bir sonuçtur. “**Arkadaş Edinme**” programının işbirlikli öğrenme bileşeninde yer alan aktiviteler ve hareket oyunu etkinliklerinde çocukların gruplar halinde beraber çalışması onların sosyal çekingenliği aşmalarına katkı sağlamaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Çocukların belirli bir amaç üzerinde beraber bir etkinlikte yer almaları onların birbirlerine olan güvenlerinin artmasına yol açmaktadır. Çocukların grup oyunlarında kendilerini iyi hissetmeleri

onların sosyal açıdan da güvende hissetmelerini sağlamaktadır. Bu da çocukların sosyal çekingenlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir (Denham vd., 2012; Odom vd., 2006). Bundan yola çıkarak, deney grubundaki çocukların sosyal çekingenlik düzeylerinin azalmasında “Arkadaş Edinme” programında yer alan işbirlikli oyun ve hareket oyunu etkinliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

“Arkadaş Edinme” programının yanı sıra alanyazında yer alan “Oyun Oynama Becerileri” (Coplan, Schneider, Matheson ve Graham, 2010), üç ve beş yaş üzeri çocuklara uygulanan “Oyun Oynamak İster Misin” (Coplan, Prakash, O’Neil, ve Armer, 2004), dil gelişimini arttırmaya yönelik “Utangaçlığıyla ilgili Kendinle Konuşmak” (Talking Yourself Out of Being Shy) uygulaması (Coplan ve Armer, 2005), otizimli çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan “Akran Eğitimi” programı (Laushey ve Heflin, 2000) gibi çeşitli eğitim programlarına katılan normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların sosyal çekingenliklerinin azaldığı belirlenmiştir. Yapılan tüm bu müdahale programlarından elde edilen ortak sonuçlar, çocukların sosyal çekingenliklerinin ve sosyal çekingenlikleriyle ilgili tepkilerinin azaldığını, konuşma yetersizlikleri dolayısıyla çekingen çocukların davranışlarında da olumlu yönde belirgin azalma görüldüğünü ifade etmektedir (Coplan ve Prakash, 2003; Graham ve Coplan, 2012; Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 1999). Bu bilgiler doğrultusunda, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alanyazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulanmasının çocukların sosyal çekingenliğini azaltan unsurlar olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal çekingenliğini olumlu yönde değiştirmek üzere destekleyici programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.19 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=1,74$; $ss=,79$) ve *son test* ($\bar{x}=1,79$; $ss=,60$) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=-,498$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Anti Sosyal**

Çekingenlik alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda sosyal çekingenlik düzeylerinin azalmasında katkı sağlamaktadır (Chronis-Tuscano vd., 2018; Koçkaya ve Siyez, 2017). Ancak, kontrol grubundaki çocuklarda sosyal çekingenlik düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Bu durumun araştırmada kontrol edilemeyen öğretmen, eğitim programı, çevre, aile özellikleri gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Kaygı (K)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Kaygı (K) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kaygı - Ön test	Deney	64	1,95	,81	128	,624	,534
	Kontrol	66	2,04	,93			
Kaygı - Son test	Deney	64	1,73	,85	128	1,028	,306
	Kontrol	66	1,85	,51			

*p<,05

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan ve katılmayan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Kaygı** alt boyutundan aldıkları *ön test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Kaygı** alt boyutu puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,128)}=,624$; $p>0,05$). Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Kaygı düzeyleri açısından uygulama öncesinde denk olduklarını, yani deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Kaygı** alt boyutundan aldıkları *son test* puan ortalamalarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları; deney ve kontrol grubundaki okul öncesi eğitimine devam eden çocukların **Kaygı** alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(1,128)}=1,028$; $p>0,05$). Yani son testte Kaygı düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Kaygı (K)** alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Kaygı (K) alt boyutuna ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımlı örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kaygı - Ön test	Deney	64	1,95	,81	63	2,168	,034*
Kaygı - Son test		64	1,73	,85			
Kaygı - Ön test	Kontrol	66	2,04	,93	65	1,615	,111
Kaygı - Son test		66	1,85	,51			

*p<,05

Tablo 4.21 incelendiğinde “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan *deney* ve *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Kaygı** alt boyutundan aldıkları *ön test* ve *son test* puanları arasındaki farklılığı incelemek için bağımlı örneklem t testi uygulandığı görülmektedir. *Deney* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre *ön test* ($\bar{x}=1,95$; $ss=,81$) ve *son test* ($\bar{x}=1,73$; $ss=,85$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(1,63)}=2,168$; $p<0,05$). Bir başka deyişle, “**Arkadaş Edinme**” Programına katılan deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında **Kaygı** düzeylerinde azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.20 ve Tablo 4.21’deki bulgular doğrultusunda, “**Arkadaş Edinme**” programının çocukların kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu da istenen bir sonuçtur. “**Arkadaş Edinme**” programı gibi programlar normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bir arada olmalarının yanı sıra çocukların sınıf içinde kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini de sağlamaktadır (Odom vd., 2006; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Çocukların beraber oyun oynamaları ve değişik tecrübeler paylaşmaları onlara kendilerini ve arkadaşlarını daha iyi tanıma fırsatı vermektedir. Normal gelişim gösteren çocukların ya da özel gereksinimli çocukların bir ortamda kendilerini

güvende hissetmeleri onların kaygılarının da azalmasına yardım etmektedir (Chronis-Tuscano vd., 2018). Bu bilgiler ışığında deney grubundaki çocukların kaygı düzeylerinin azalmasında “Arkadaş Edinme” programında yer alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ve hareket oyunu etkinliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

“Arkadaş Edinme” programının yanı sıra alanyazında yer alan okul odaklı kaygı müdahale programları (Neil ve Christensen, 2009), özel gereksinimli çocuklara uygulanan erken müdahale programları (Rapee, vd., 2005), internet temelli müdahale programları (Donovan ve March, 2014) gibi çeşitli eğitim programlarına katılan çocukların kaygı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Yapılan tüm bu müdahale programlarından elde edilen ortak sonuçlar, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların kaygı düzeylerinde azalma görüldüğünü ifade etmektedir (Dougherty vd., 2013; Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarında “Arkadaş Edinme” programı gibi alan yazında mevcut olan diğer program ve yöntemlerin uygulanmasının çocukların kaygı düzeylerini azaltan unsurlar olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla destekleyici programlara eğitim süreçlerinde yer verilmesi gereklidir.

Tablo 4.21 incelendiğinde *kontrol* grubundaki çocukların bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre ise *ön test* ($\bar{x}=2,04$; $ss=,93$) ve *son test* ($\bar{x}=1,85$; $ss=,51$) puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($t_{(1,65)}=1,615$; $p>0,05$). Yani *kontrol* grubundaki çocukların **Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği Kaygı** alt boyutuna ait ön test-son test puanlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları ve eğitim programları erken dönemden itibaren çocuklarda kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağlamaktadır (Wichstrøm, Belsky ve Berg-Nielsen, 2013). Ancak, kontrol grubundaki çocuklarda kaygı düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Bu durumun kontrol grubundaki çocukların mevcut kaygı düzeylerinin çok yüksek olmamasından ya da araştırmada kontrol edilemeyen bireysel özellikler, öğretmen, çevre ve aile özellikleri gibi farklı ara değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **cinsiyetlerine** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22

Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

		Değişkenler	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Deney	Ön test	Kız	29	19,41	5,47	1,195	62	,237
		Erkek	35	17,74	5,64			
	Son test	Kız	29	22,20	4,20	-,045	62	,964
		Erkek	35	22,25	4,61			
Kontrol	Ön test	Kız	27	19,33	6.23	-,032	64	,975
		Erkek	39	19,38	6.58			
	Son test	Kız	27	17,07	6.16	-,699	64	,487
		Erkek	39	18,25	7.14			

*p<0,05; n=130

Tablo 4.22 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **cinsiyetlerine** göre Okul Öncesi Sosyal Kabul (OÖKÖ) *ön test* puanlarında ($t_{(62)}=1,195$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($t_{(62)}=-,045$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **cinsiyetlerine** göre Okul Öncesi Sosyal Kabul (OÖKÖ) *ön test* puanlarında ($t_{(64)}=-,032$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($t_{(64)}=-,699$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyetlerine bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun seçme, etkileşim şekli ve akranlarla ilişkilerinde anlamlı farklılık olduğu, ancak özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Reijntjes,

Stegge ve Terwogt, 2006; Walker, 2005). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer alan normal gelişim gösteren çocukların sınıf içinde önemli bir rolü olduğu ve her bir çocuğun özel gereksinimli akranının gelişimini bir şekilde etkilediği söylenebilir. Okul öncesi dönem çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki konumu birçok faktörden etkilenebilmektedir (aile, öğretmen, tecrübeler, sınıftaki konum, vb.). Ama yine de bu durumların onların hissettikleri gibi davranmalarına bir engel olmadığı düşünülmektedir (Ostrov ve Keating, 2004; Walker, 2004; Denham, Bassett ve Wyatt, 2010).

Kız çocuklarının sınıf içinde uyum sağlamaya çalışmaları, özel gereksinimli arkadaşlarının temel ihtiyaçlarına yardım etmeleri, diğer yandan erkek çocukların özel gereksinimli akranlarına oyunlarında yer vermeleri ve onlarla devamlı bir etkileşim halinde olmaları, normal gelişim gösteren çocukların sosyal açıdan arkadaşlarını kabul ettiklerinin sosyal bir göstergesi olarak kabul edilmek ve özel gereksinimli çocukların sınıfın bir parçası olduklarını göstermektedir (Reijntjes, Stegge ve Terwogt, 2006; Rose ve Rudolph, 2006). Bu durumdan yola çıkarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilen normal gelişim gösteren kız ve erkek çocukların bu uygulamalara dahil edilmeyen çocuklara göre özel gereksinimli akranlarını daha fazla kabullendikleri söylenebilir (Raab, Nordquist, Cunningham ve Bliem, 1986; Voeltz, 1980, 1982).

Çeşitli araştırmalarda da, okul öncesi dönemde kız çocuklarının erkek çocuklarla kıyaslandığında akranlarına karşı daha yardım sever, daha duyarlı ve özel gereksinimli arkadaşlarla ilgili öğretmenlerden gelen yardım isteklerini daha fazla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir (Benenson, Morganstein ve Roy, 1998). Ayrıca sınıf-içi etkinliklerde, özellikle masa başında yapılan etkinliklerde kız çocuklarının özel gereksinimli akranlarıyla daha çok ilgilendikleri ve onlara daha fazla yardım etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017). Diğer yandan serbest oyunlarda kız çocukların hayali ve tematik oyunları oynaması ve bu oyunlar sırasında diyalog kurma istekleri ve aynı oyunu oynama sürelerinin daha uzun olmasından dolayı oyun arkadaşlarını seçme konusunda daha seçici oldukları görülmüştür (Hughes, 2010; Rose ve Rudolph, 2006). Fakat erkek çocukların serbest

oyunlara ve harekete dayalı oyunlara ilgileri daha fazla olduğundan akranlarının özel gereksinimli veya normal gelişim gösteren olması onlar için bir şey ifade etmediği görülmüştür. Kızların aksine erkek çocuklarının serbest oyun sırasında oyun kurma ve oyunu sürdürmeyi sevdiği bu nedenle de özel gereksinimli arkadaşlarının onların tercihi olduğu belirlenmiştir (Bierman, 2005; Ostrov ve Keating, 2004; Mawson, 2010; Rose ve Rudolph, 2006).

Tüm bu bulgular ışığında cinsiyetin sosyal kabul üzerinde farklılık oluşturmasına dair farklı araştırma sonuçlarının olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarından elde edilen söz konusu farklılığın çocukların kişisel özelliklerinden, aile özelliklerinden, öğretmen tutumlarından ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarıyla olan dolaylı ya da doğrudan tecrübelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Ostrov ve Keating, 2004; Reijntjes, Stegge ve Terwogt, 2006; Rose ve Rudolph, 2006; Walker, 2005).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puanları ile **yaşları** arasındaki Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Deney ve kontrol grubundaki Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin ön test, son test puanları ile yaşları arasındaki Pearson korelasyon analiz sonuçları

Grup	Deney (n=64)				Kontrol (n=66)			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
Değişken	r	p	r	p	r	p	r	p
Yaş	,023	,856	,062	,626	,224	,071	,135	,282

* p<0,05; n=130

Tablo 4.23 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puanları **yaşı** ($r=,023$; $p>0,05$) ve *son test* puanları ile **yaşları** ($r=,062$; $p>0,05$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya dâhil edilen *kontrol* grubundaki çocukların Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puanları **yaşı** ($r=,224$; $p>0,05$) ve *son test* puanları ile çocukların **yaşı** ($r=,135$; $p>0,05$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşları arttıkça Okul Öncesi Kabul Ölçeği ön test ve son test puanlarında değişim görülmemiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesi onların özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu algılarının oluşması ve tutumlarının şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Denham, 2012; Jones ve Sisk, 1970; Gerber, 1977). Okul öncesi dönem normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli bireylerle ilgili önceden bilgi verilmesi (kitaplar okunması, filmler izletilmesi, birebir konuşulması vb.), beklentilerin açık bir şekilde dile getirilmesi ve özel gereksinimli akranlarla etkinlikler yapılması, oyunlarda cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi sosyal kabulünü etkileyen faktörler olarak ifade edilmiştir (Favazza ve Odom, 1996; Diamond, 1993; Öztürk ve Yıkılmış, 2013; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017). Ayrıca öğretmenler tarafından normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların etkileşimlerine yönelik etkinliklerin

hazırlanması, çocukların beraber oynayabilecekleri oyunların tasarlanması ve çocukların etkileşimlerinin takip edilmesi çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin güçlenmesini sağlamaktadır (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011; Odom vd., 2006). Çocuklar arasında kurulan bu olumlu etkileşim onların birbirlerini oldukları gibi kabullenmelerine, aralarındaki farklılıkları değil benzerlikleri göz önünde bulundurmalarına ve sağlıklı bir ilişki kurmalarına katkı sağladığı görülmektedir (Brown, vd., 2007; Smith, Cowie ve Blades, 2005; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017).

Bununla birlikte okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların yaşı ilerledikçe, akranlarla geçirilen süre de artmaktadır. Bu artış beraberinde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranların kabulünü olumlu yönde etkilediğini belirleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Eckerman ve Peterman, 2004; Santrock, 2004). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla olan etkileşimleri çocuklara iletişim becerilerini, ilişkileri sürdürme becerilerini ve aralarındaki yakınlığın güçlenmesine yardım etmektedir. Çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi akranlarıyla olan sorunları çözmek için davranışsal yeterlikleri de beraberinde getirdiği görülmektedir (Hay, 2006; Trost, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarının olumlu akran etkileşimi yıllara göre değiştiği tespit edilmiştir. Yani normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri arttıkça özel gereksinimli olan akranlarına karşı sosyal kabullerinin de olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Walker, 2004). Çocuklar yaş aldıkça bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlaşmaları ve özellikle de sosyal davranışlarının derinden değiştiği görülmektedir. Çocukların olgunlaşma süreci akran ilişkilerini ve özel gereksinimli akranlarına karşı bakış açılarının şekillenmesine de yol açmaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Okul öncesi dönem çocukların yaşlarının ilerlemesi ile etkileşimi sağladıkları oyunlar ve etkinliklerin de başka bir form aldığı bilinmektedir. Çocuklar yaşları ilerledikçe bireysel oyunlardan, grup oyunlarına ve beraber karar verme, dinleme, bekleme, söz alma vb. bir takım becerilerini kazanabilecekleri grup oyunlarına geçiş yaptıkları görülmektedir (Smith, Cowie ve Blades, 2005).

Okul öncesi dönem normal gelişim gösteren çocuklarının özel gereksinimli akranlarıyla ilk deneyimlerin yaşanması onların tutumlarının da şekillenmesi anlamına gelmektedir (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi dönemde, özel gereksinimli akranlarıyla yaşadıkları problemler ve başarısızlıklar sonraki yıllardaki davranış ve sosyal uyumsuzluk açısından risk altında oldukları tespit edilmiştir (Brown, Odom ve Conray, 2001). Dört-beş yaş arası çocukların akranlarıyla ilişkileri oyun temelli olduğundan çocukların oyun oynayabilecekleri ve birbirlerine uyum sağladıkları akranları tercih ettikleri bulunulmuştur. Bu yaş aralığında oynanan oyunlar daha uzun süren grup oyunları olduğundan oyun arkadaşı olarak normal gelişim gösteren çocukların birbirlerini seçtiği, özel gereksinimli akranlarını ise pek tercih etmedikleri görülmüştür (Smith, Cowie ve Blades, 2005; Yavuzer, 2002). Bu yaş aralığında olan normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabullerini olumsuz etkileyen bir diğer etmen ise, çocuklar arasında popülerliktir. Özel gereksinimli çocukların sınıf içinde popüler olarak görülmemesi normal gelişim gösteren akranları tarafından oyunlar için tercih edilmemelerine yol açtığı görülmüştür (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 1999). Beş-altı yaş arası çocuklarda akran ilişkileri yerini arkadaşlığa bırakmaktadır. Bu da çocukların eski arkadaşlıklarının daha da çok güçlenmesine yol açmakta ve birbirlerine kenetlenmelerini sağlamaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Normal gelişim gösteren çocukların sosyal etkileşim deneyimlerinde, geçmişten getirdikleri ilişki sürecinde eğer özel gereksinimli çocuklara yer verilmediyse; yaşı artsa dahi özel gereksinimli çocukla iletişimin yaşamına yerleşmediği görülmüştür. Bu da özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmediklerini göstermektedir (Coplan ve Arbeau, 2009).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocukların yaşları arttıkça sosyal becerilerinin, oyun becerilerinin de arttığı ancak bu durumun özel gereksinimli çocuklarla etkileşimleri bakımından doğru orantılı olarak değişmediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle normal gelişim gösteren çocukların yaşları ilerlese de özel gereksinimli çocuklara olan sosyal kabulleri artış göstermeyebilir. Bu durumun normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli

akranları hakkında verilen bilgilerden, akranlarıyla geçirdikleri zaman içerisinde kurdukları etkileşimden ve çocuklara verilen destekten kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Brown, vd., 2007; Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011; Favazza ve Odom, 1996; Odom vd., 2006; Smith, Cowie ve Blades, 2005).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24

Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne öğrenim durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

Değişkenler	Deney						Kontrol					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
İlkokul	7	21,28	4,38	7	24,42	3,73	3	19,33	5,68	3	17,33	6,50
Ortaokul	10	16,90	4,81	10	22,60	5,01	11	18,54	5,78	11	15,72	6,06
Lise	32	18,65	5,77	32	21,93	4,76	31	19,96	6,68	31	19,09	6,37
Üniversite	15	17,93	6,11	15	21,60	3,39	21	18,90	6,69	21	16,95	7,61
Toplam	64	18,50	5,58	64	22,23	4,39	66	19,36	6,39	66	17,77	6,73

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları ilkökul mezunları ($\bar{x}=21,28$), ortaokul mezunları ($\bar{x}=16,90$), lise mezunları ($\bar{x}=18,65$), üniversite mezunları ($\bar{x}=17,93$) ve toplam ($\bar{x}=18,50$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise ilkökul mezunları ($\bar{x}=24,42$), ortaokul mezunları ($\bar{x}=22,60$) lise mezunları ($\bar{x}=21,93$), üniversite mezunları ($\bar{x}=21,60$) ve toplam ($\bar{x}=22,23$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların anne öğrenim durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları ilkökul mezunları ($\bar{x}=19,33$), ortaokul mezunları ($\bar{x}=18,54$), lise mezunları ($\bar{x}=19,96$), üniversite mezunları ($\bar{x}=18,90$) ve toplam ($\bar{x}=19,36$) olarak görülmektedir. *Son test* puan ortalamaları ise ilkökul mezunları ($\bar{x}=17,33$), ortaokul mezunları ($\bar{x}=15,72$) lise mezunları ($\bar{x}=19,09$), üniversite mezunları ($\bar{x}=16,95$) ve toplam ($\bar{x}=17,77$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25

Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne öğrenim durumlarına göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	
Deney	Ön test	Gruplar arası	85,615	4	21,404	,671	,615
		Gruplar içi	1882,385	59	31,905		
		Toplam	1968,000	63			
	Son test	Gruplar arası	58,776	4	14,694	,747	,564
		Gruplar içi	1160,589	59	19,673		
		Toplam	1219,484	63			
Kontrol	Ön test	Gruplar arası	23,102	3	7,701	,181	,909
		Gruplar içi	2636,171	62	42,519		
		Toplam	2659,273	65			
	Son test	Gruplar arası	115,080	3	38,360	,840	,477
		Gruplar içi	2832,511	62	45,686		
		Toplam	2947,591	65			

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(4-59)} = ,671$; $p > 0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(4-59)} = ,747$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **anne öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(3-62)} = ,181$; $p > 0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(3-62)} = ,840$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü annelerinin ilkökul, ortaokul, lise ya da üniversite mezunu olup olmamasına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Anne öğrenim durumlarına göre çocukların gelişimlerinin incelendiği çeşitli araştırmalarda, anne öğrenim durumundan bağımsız olarak çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyebilmek için annelerin kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ve devamlı çocuklarının gelişimi için öğretmenlerden bilgi aldıkları tespit

edilmiştir (Özbey, 2009). Bununla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer alan çocukların annelerinin sınıf bütünüyle daha çok ilgilendikleri ve hem kendilerini hem de çocuklarını özel gereksinimli bireylerle ilgili hazırlamaya çalıştıkları görülmüştür (Sayer, Bianchi ve Robinson, 2004). Innes ve Diamond (1999) tarafından yapılan çalışmada, bütün annelerin çocuklarıyla özel gereksinimli bireyler hakkında konuştukları görülmüştür. İlginçtir ki çocuklarla yapılan bu konuşmalar özellikle fiziksel yetersizliği olan çocuklarla ilgili olduğu ve bu durumun nedeni ise, anneler için fiziksel yetersizlikleri açıklanması daha kolay olması ve somut örneklerle (tekerlekli sandalye, yürüme değneği gibi) anlatılabildiği olarak gösterilmiştir. Ayrıca, kaynaştırma sınıfı geçmişi olan çocukların annelerinin daha kabullenici olduğu ve bunun onların öğrenim durumuyla ilişkili olmadığı savunulmaktadır (Conant ve Budoff, 1983; Innes ve Diamond, 1999; Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago ve Moreno-Murcia, 2019).

Buna karşın anne öğrenim durumu yüksek olan annelerin kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukları anlayabilmek adına sınıf öğretmenleriyle bir araya geldikleri ve çocuklarını olumlu ya da olumsuz etkileyen konuları araştırdıkları ve çocuklarını sosyal kabule teşvik ettiklerini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Monteiro, vd., 2008; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Öğrenim durumu yüksek annelerin, çocuklarının sosyal kabulünü destekleyebilmek adına ilgili kişilerden (öğretmen, özel gereksinimli çocuk aileleri ve diğerleri) daha fazla bilimsel bilgiler almaya çalıştıkları tespit edilmiştir (Podvey, Hinojosa ve Koenig, 2011). Okul öncesi dönem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilen normal gelişim gösteren çocukların annelerinin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların yaşlarına uygun gelişim alanları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını savunulmuştur. Bu da onların çocukların gelişimi adına kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer almalarını ve çocuklarını sosyal kabul için teşvik ettiklerini göstermektedir (Leibowitz, Waite ve Witzberger, 1988). Diğer yandan, öğrenim durumu daha düşük olan annelerin normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesi durumunda sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuklarla ilgili daha çok kendi çocuklarından bilgi aldıkları ve buna bağlı olarak çocuklarını sosyal kabul konusunda teşvik ettikleri,

onları cesaretlendirdikleri görülmektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Öğrenim durumu düşük olan anneler çocuklarının sosyal açıdan desteklemek amacıyla daha fazla sınıf etkinlikleri düzenledikleri ve çocukların özel gereksinimli akranlarıyla bir arada olmalarına yardım ettikleri bulunmuştur (Podvey ve Hinojosa, 2009). Bunun yanı sıra, öğrenim durumu düşük olan annelerin normal gelişim gösteren çocukların gelişimleri hakkında devamlı kendilerini geliştirdikleri ve çocuklarını gözlemleyerek onlarla beraber öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008).

Konu hakkında yapılan araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesi, çocukların sosyal kabulünün doğrudan annelerin öğrenim durumuna göre farklılaşmayabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu farklı sonuçların annelerin, öğrenim durumundan ziyade, çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimini ve ebeveynlik becerileri konusunda kendisini devamlı geliştirmesinden kaynaklanabileceği öngörülmektedir (Podvey, Hinojosa ve Koenig, 2011; Podvey ve Hinojosa, 2009).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **anne çalışma durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26

Deney ve kontrol grubundaki çocukların anne çalışma durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

		Değişkenler	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Deney	Ön test	Çalışıyor	34	17,94	4,76	-,850	62	,374
		Çalışmıyor	30	19,13	6,42			
	Son test	Çalışıyor	34	21,61	4,53	-,834	62	,676
		Çalışmıyor	30	22,93	4,20			
Kontrol	Ön test	Çalışıyor	32	19,43	6,39	,090	64	,941
		Çalışmıyor	34	19,29	6,49			
	Son test	Çalışıyor	32	19,03	7,19	1,487	64	,340
		Çalışmıyor	34	16,58	6,13			

Tablo 4.26'da incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **anne çalışma durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puanlarında ($t_{(62)} = -,850$; $p > 0,05$) ve *son test* puanlarından ($t_{(62)} = -,834$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **anne çalışma durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puanlarında ($t_{(64)} = ,090$; $p > 0,05$) ve *son test* puanlarından ($t_{(64)} = 1,487$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü annelerinin çalışma ya da çalışmama durumuna bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışan anneler çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil edilmeleri konusunda daha şüpheli yaklaştıkları bulunmuştur. Bu da onların çocukların sosyal açıdan gelişmelerinin olumsuz şekilde etkilenebileceğinden ve onların çocukların ihtiyacı olduğunda yanında olmamanın verdiği tedirginlikten kaynaklanabileceği tespit edilmiştir (Dabrowska ve Pisula, 2010; Hesketh, vd. 2014). Bundan yola çıkarak, çalışan

annelerin çocuklarını yerleştirdiği okulların seçimi konusunda daha çok özen gösterdikleri ve çocukları için üç önemli değeri gözönünde bulundurdıkları belirtilmiştir. Bunlar; yüksek kaliteli programlar, uzmanlaşmış hizmetler ve aile merkezli uygulamalar olarak sıralanmıştır (Bailey, McWilliam, Buysse ve Wesley, 1998; Hesketh, vd. 2014). Çalışan annelerin kendi çocuklarına eğitim veren öğretmenler ve uzmanlarla çocuklarının gelişimleri ve okuldaki başarılarıyla ilgili daha çok telefon, mail ve okuldan gelen dönüt mektupları gibi iletişim araçlarını kullandıkları görülmüştür (Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Çalışan anneler çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemek amacıyla çocuklarına çoğunlukla okul dışı etkinlikler (geziler, ziyaretler, ev organizasyonları gibi), çalışmayan anneler ise sınıf içi etkinlikler (aylık planlara uygun aktiviteler, öğretmenlere sınıf içinde yardım etme, sınıf için materyaller sağlama gibi) düzenledikleri görülmüştür (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan araştırmada, çalışmayan annelerin çocuklarının eğitimlerinde daha çok yer aldığı, okul-aile birliği ve veli toplantılarına düzenli bir şekilde katıldıkları ve okul-öğretmen-veli işbirliğinin daha yoğun olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan farklı araştırma sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmesi zorunlu olduğundan çalışan anneler ile çalışmayan annelerin arasında çocuklarıyla geçirilen vaktin aynı olduğu tespit edilmiştir (Hesketh, vd. 2014; Lehrer, 1989). Bununla birlikte annelerin çocuklarıyla ne kadar zaman geçirdikleri değil nasıl zaman geçirdiklerinin değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Weiss, vd., 2003). Okul öncesi dönem çocukların anneleriyle nitelikli vakit geçirmeleri onların bilişsel ve sosyal olarak gelişmelerini sağladığı belirtilmektedir (Sayer, Bianchi ve Robinson, 2004).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, annelerin çalışma durumu ile çocukların sosyal kabulü arasındaki farklılaşmayı doğrudan inceleyen çalışma sayısının az olduğu ancak çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının eğitim yaşamlarında ne kadar ve nasıl var olduklarının daha detaylı olarak incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre annenin çalışma durumunun

çocuğunun eğitim yaşamına katılımı ya da onun özel gereksinimli akranını sosyal kabulü üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumun annelerin çalışma durumundan bağımsız olarak çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamak için onlarla nitelikli zaman geçirmelerine ve çaba harcamalarına bağlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Dabrowska ve Pisula, 2010; Sayer, Bianchi ve Robinson, 2004; Hesketh, vd. 2014; Lehrer, 1989; Weiss, 2003).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **baba öğrenim durumuna** Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27

Deney ve kontrol grubundaki çocukların baba öğrenim durumuna Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

Değişkenler	Deney						Kontrol					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
İlkokul	4	24,00	3,55	4	25,50	3,51	3	24,33	3,51	3	24,00	4,00
Ortaokul	13	18,92	6,86	13	21,61	4,73	19	17,89	6,13	19	17,00	6,91
Lise	34	17,32	5,27	34	21,88	4,62	32	21,00	5,93	32	18,06	6,60
Üniversite	13	19,46	4,68	13	22,76	3,56	12	16,08	6,97	12	16,66	7,11
Toplam	64	18,50	5,58	64	22,23	4,39	66	19,36	6,39	66	17,77	6,73

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları ilkökul mezunları (\bar{x} =24,00), ortaokul mezunları (\bar{x} =18,92), lise mezunları (\bar{x} =17,32), üniversite mezunları (\bar{x} =19,46) ve toplamda (\bar{x} =18,50) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise ilkökul mezunları (\bar{x} =25,50), ortaokul mezunları (\bar{x} =21,61), lise mezunları (\bar{x} =21,88), üniversite mezunları (\bar{x} =22,76) ve toplamda (\bar{x} =22,23) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları ilkökul mezunları (\bar{x} =24,33), ortaokul mezunları (\bar{x} =17,89), lise mezunları (\bar{x} =21,00), üniversite mezunları (\bar{x} =16,08) ve toplamda (\bar{x} =19,36) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise ilkökul mezunları (\bar{x} =24,00), ortaokul mezunları (\bar{x} =17,00), lise mezunları (\bar{x} =18,06), üniversite mezunları (\bar{x} =16,66) ve toplamda (\bar{x} =17,77) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28

Deney ve kontrol grubundaki çocukların baba öğrenim durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	
Deney	Ön test	Gruplar arası	206,052	5	41,210	1,357	,254
		Gruplar içi	1761,948	58	30,378		
		Toplam	1968,000	63			
	Son test	Gruplar arası	72,211	5	14,442	,730	,604
		Gruplar içi	1147,273	58	19,781		
		Toplam	1219,484	63			
Kontrol	Ön test	Gruplar arası	340,317	4	85,079	2,238	,075
		Gruplar içi	2318,956	61	38,016		
		Toplam	2659,273	65			
	Son test	Gruplar arası	177,316	4	44,329	,976	,427
		Gruplar içi	2770,275	61	45,414		
		Toplam	2947,591	65			

Tablo 4.28 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(5-58)}=1,357$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(5-58)}=,730$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, *kontrol* grubundaki çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(4-61)}=2,238$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(4-61)}=,976$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü babalarının ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ya da lisansüstü mezunu olup olmamasına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Ebeveynlerin öğrenim durumuna bakılmaksızın okul öncesi dönem çocuklarının tüm gelişim alanlarını desteklemeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Arnold, Zeljo ve Doctoroff, 2008; Sayer, Bianchi ve Robinson, 2004). Okul öncesi dönemde aile katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan

bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağladığı görülmüştür (Baldık, 2005; Ömeroğlu, 1999). Okul öncesi dönem normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesi ve ailelerin de çocuklarını desteklemesi çocukların, sosyal gelişimi açısından büyük bir kazanım olarak görülmektedir. Bu da, çocukların sınıf içinde akranlarıyla olan benzerliklerine odaklanmalarını ve farklılıkları kabul etmelerini sağlamaktadır (Braunstein, 2013; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016). Babaların öğrenim durumlarına bakmaksızın kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının bütün aşamalarına dahil edilmesi ve katkıda bulunmak için fırsat verilmesi onların sosyal ve duygusal olarak rahatlamalarını sağladığı görülmüştür. Bu durumun babaların özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu duygular geliştirmelerine yardım ettiği tespit edilmiştir (Dunst, 1985; Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2005).

Babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerinin çocukların gelişimini etkileyen önemli bir faktördür (Sayer, Bianchi ve Robinson, 2004). Özellikle okul öncesi dönem çocukları için babalarıyla oyun oynamak, onlarla konuşmak ve babalarının onları cesaretlendirmesi çocukların duygusal ve sosyal gelişimi için oldukça önemli olduğu savunulmaktadır. Yani babaların öğrenim durumundan çok çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerinin önemli olduğu tespit edilmiştir (Dąbrowska, 2008; Phillips, Connors ve Curtner-Smith, 2017). Okul öncesi dönem çocukların babalarıyla vakit geçirebildikleri en eğlenceli ve en kapsayıcı aktivitelerden biri de rekreasyonel sporların olduğu saptanmıştır (Fabiano, 2007). Babalarla yapılan farklı spor aktiviteleri çocukların, özbakım becerilerini kazanmalarına, bilişsel ve en önemlisi sosyal açıdan gelişmelerine olanak sağladığı görülmüştür. Bu da, çocukların sosyal gelişimi ve özellikle sosyal kabulü için babaların öğrenim durumlarının önemli olmadığını, babaların çocuklarıyla beraber yaptıkları etkinliklerin önemli olduğunu göstermektedir (Isaacs, Webb, Jerome ve Fabiano, 2015; Fabiano, 2007).

Yapılan bazı araştırmalarda öğrenim durumu düşük olan babaların, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı ilk izleniminin olumlu olduğu, uygulamaların devamında ise tutumlarının olumsuz bir şekilde değiştiği tespit

edilmiştir (Fabiano, 2007). Bu tutumlardaki değişimin sebebi derinlemesine incelendiğinde; öğrenim durumu düşük olan babaların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında az bilgi sahibi oldukları, yanlış yönlendirme ve uygulama yapmaktan kaçındıkları ve babalardan okul etkinliklerine daha sık katılım göstermeleri istendiğinde kendilerini etkinliklerde rahat hissetmedikleri belirlenmiştir (Costigan ve Cox, 2001). Dolayısıyla öğrenim durumu düşük olan babaların okul uygulamalarına daha az katıldıkları tespit edilmiştir (Costigan ve Cox, 2001; Kay, Fitzgerald, Paradee ve Mellencamp, 1994).

Öğrenim durumu yüksek olan babaların ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına karşı ilk izlenimlerinin olumsuz olduğu ve çocuklarının başarılarını olumsuz etkilebileceğini düşündükleri saptanmıştır (Isaacs, Webb, Jerome ve Fabiano, 2015). Bunun için eğitim durumu yüksek olan babaların öğretmenler ve uzmanlarla daha sık bir araya geldiği ve sadece kendi normal gelişim gösteren çocuğu için değil, aynı zamanda sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuk için de bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir (Fantuzzo ve McWayne, 2002). Öğrenim durumu yüksek olan babaların okul etkinliklerinde daha sık yer aldığı ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının çocuklarını nasıl etkilediğini yakından inceleme fırsatı elde ettiği belirlenmiştir (Cone ve ark., 1985; Sucuoğlu, 2002).

Sonuç olarak konu hakkında yapılan araştırmalar babaların öğrenim durumu ile çocukların sosyal kabulü arasında doğrudan bir ilişki olmadığını ancak dolaylı nedenlerle bu süreci etkileyebildiğini göstermektedir. Söz konusu dolaylı nedenlerin babaların çocuklarıyla kurdukları nitelikli iletişim ve etkileşime bağlı olabileceği düşünülmektedir (Dąbrowska, 2008; Fabiano, 2007; Saacs, Webb, Jerome ve Fabiano, 2015; Phillips, Connors ve Curtner-Smith, 2017).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **aile tipine göre** Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29

Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile tipine göre göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

Değişkenler	Deney						Kontrol					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Çekirdek Aile	48	18,50	6,04	48	22,04	4,14	55	18,65	6,36	55	17,18	6,23
Geniş Aile	13	18,53	3,97	13	22,38	5,20	9	23,77	5,58	9	22,77	7,79
Tek Ebeveyn	3	18,33	5,50	3	24,66	5,77	2	19,00	4,24	2	11,50	6,36
Toplam	64	18,50	5,58	64	22,23	4,39	66	19,36	6,39	66	17,77	6,73

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **aile tipine göre** Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları çekirdek aile ($\bar{x}=18,50$), geniş aile ($\bar{x}=18,53$), tek ebeveynli aile ($\bar{x}=18,33$) ve toplamda ($\bar{x}=18,50$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise çekirdek aile ($\bar{x}=22,04$), geniş aile ($\bar{x}=22,38$), tek ebeveynli aile ($\bar{x}=24,66$) ve toplamda ($\bar{x}=22,23$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **aile tipine göre** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları çekirdek aile ($\bar{x}=18,65$), geniş aile ($\bar{x}=23,77$), tek ebeveynli aile ($\bar{x}=19,00$) ve toplamda ($\bar{x}=19,36$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise çekirdek aile ($\bar{x}=17,18$), geniş aile ($\bar{x}=22,77$), tek ebeveynli aile ($\bar{x}=11,50$) ve toplamda ($\bar{x}=17,77$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **aile tipine göre** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30

Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile tipi durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları

			Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Deney	Ön test	Gruplar arası	,103	2	,051	,002	,998
		Gruplar içi	1967,897	61	32,261		
		Toplam	1968,000	63			
	Son test	Gruplar arası	19,824	2	9,912	,504	,607
		Gruplar içi	1199,660	61	19,667		
Kontrol	Ön test	Gruplar arası	203,281	2	101,640	2,607	,082
		Gruplar içi	2455,992	63	38,984		
		Toplam	2624,237	65			
	Son test	Gruplar arası	323,354	2	161,677	3,881	,026
		Gruplar içi	2624,237	63	41,655		
		Toplam	2947,591	65			

Tablo 4.30 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **aile tipi durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(2-61)}=,002$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(2-61)}=,504$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **aile tipi durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(2-63)}=2,607$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(2-63)}=3,881$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü aile tipine bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, çekirdek ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili daha çok bilgi aldıkları ve çocuklarının bu süreçten nasıl etkileneceklerini sorguladıkları görülmektedir (Sikora, vd., 2013). Çekirdek ailelerin, geniş ve tek ebeveynli ailelerden farklı olarak okul

katılımının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gardiner ve Iarocci, 2012). Geniş aileye sahip olan çocukların kaynaştırmaya/bütünleştirmeye karşı daha hazır buldukları ve özel gereksinimli akranlarını evde bulunan büyüklerle (dede, babaanne, anneanne vb.) özleştirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacılar geniş ailelerde büyüyen normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilen özel gereksinimli akranlarına ilk aşamalarda daha çok yardım ettikleri ve destekledikleri savunulmuştur (Halme, Astedt-Kurki ve Tarkka, 2009; Öncül ve Batu, 2005). Diğer yandan, tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında daha çekingen oldukları ve iletişim kurmakta daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum da ailelerin tek ebeveynlik sürecinde yaşadığı psikolojik etkenlerden (ayrılma, ölüm, vs.) kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Hartley, vd., 2010; Leon, 2003).

Aile türünden bağımsız olarak, normal gelişim gösteren çocuğa sahip tüm ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilme süreçlerinde bilgi almaya çalıştıkları ve çocuklarının gelişimlerinin bu durumdan etkilenip etkilenmediğini takip ettikleri farklı araştırmalarla ortaya konmuştur (Jones, vd., 2017; Norlin ve Broberg, 2012). Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın onların özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarını etkilediği ve kabullenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür (Huckstadt ve Shutts, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarla bilinçli bir şekilde ilgilenebilecek aile büyüklerinin olmasının (çocukların ebeveynleri, kardeşleri (ağabey/abla), anneanneleri/babaanneleri, dedeleri vb. kişiler) onlar için çok büyük bir önem taşıdığı belirlenmiştir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Wentzel, 1994). Araştırmacılara göre ailede bulunan diğer üyeler çocukların sosyal gelişimini derinden etkilemekte ve aile üyelerinin sosyal beceri ve sosyal kabul hakkındaki tecrübeleri çocuklara etkili rol modeller sunmaktadır (Dunn ve Cutting, 1999; Meece ve Mize, 2009).

Sonuç olarak bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, aile tipi ile okul öncesi dönem çocukların sosyal kabulü arasında kimi araştırmalarda anlamlı

farklılıklar belirlenirken kimi araştırmalarda anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Tüm ailelerin çocukların sosyal kabullerini destekleyebilmek amacıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili bilgi aldıkları ve çocuklarını doğru yönlendirmek için çaba gösterdikleri düşünöldüğünde bu durumun aile türü dışındaki değişkenlerden olan aile bireylerinin özellikleri ya da ailenin eğitime katılımı gibi unsurlarla ilişkili olabileceği düşünölmektedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Jones, Stalker, Franklin, Fry, Cameron ve Taylor, 2017; Huckstadt ve Shutts, 2014; Norlin ve Broberg, 2012).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sayısına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

Değişkenler	Deney						Kontrol					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Tek Çocuk	31	18,22	6,10	31	22,06	4,56	33	18,90	5,98	33	16,51	6,31
İki Çocuk	27	18,40	5,33	27	22,22	4,54	28	20,21	6,93	28	18,89	7,07
Üç Çocuk	6	20,33	4,17	6	23,16	3,25	5	17,60	6,58	5	19,80	7,29
Toplam	64	18,50	5,58	64	22,23	4,39	66	19,36	6,39	66	17,77	6,73

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sayısına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları tek çocuk ($\bar{x}=18,22$), iki çocuk ($\bar{x}=18,40$), üç çocuk ($\bar{x}=20,33$) ve toplamda ($\bar{x}=18,50$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise tek çocuk ($\bar{x}=22,06$), iki çocuk ($\bar{x}=22,22$), üç çocuk ($\bar{x}=23,16$) toplamda ($\bar{x}=22,23$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sayısına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları tek çocuk ($\bar{x}=18,90$), iki çocuk ($\bar{x}=20,21$), üç çocuk ($\bar{x}=17,60$) ve toplamda ($\bar{x}=19,36$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise tek çocuk ($\bar{x}=16,51$), iki çocuk ($\bar{x}=18,89$), üç çocuk ($\bar{x}=19,80$) toplamda ($\bar{x}=17,77$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sayısına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları

			Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Deney	Ön test	Gruplar arası	23,262	3	7,754	,239	,869
		Gruplar içi	1944,738	60	32,412		
		Toplam	1968,000	63			
	Son test	Gruplar arası	34,147	3	11,382	,576	,633
		Gruplar içi	1185,338	60	19,756		
		Toplam	1219,484	63			
Kontrol	Ön test	Gruplar arası	42,631	2	21,316	,513	,601
		Gruplar içi	2616,642	63	41,534		
		Toplam	2659,273	65			
	Son test	Gruplar arası	107,870	2	53,935	1,197	,309
		Gruplar içi	2839,721	63	45,075		
		Toplam	2947,591	65			

Tablo 4.32 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sayısına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(3-60)}=,239$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(3-60)}=,576$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sayısına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(2-63)}=,513$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(2-63)}=1,197$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü ailedeki çocuk sayısına yani kardeş sayısına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Ailedeki çocuk sayısının, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini, çocuklarının mizaçlarını, yetiştirilme şekillerini, birçok gelişim alanlarını etkilediği ancak sosyal kabullerini etkilemediği görülmüştür (Meece, Colwell ve Mize, 2007;

Sarı, 2007). Tek çocuklu ailelerin, çocuklarının sosyal gelişimini desteklemek amacıyla daha çok akranlarıyla bir araya getirmeye çalıştıkları, bu da çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında uyumlarını kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Meece ve Mize, 2009; Terzi, 2000). Diğer yandan, birden fazla çocuklu ebeveynlerin çocuklarının ev içindeki sosyal etkileşimlerini ve çocuklar arasındaki bağı güçlendirmek amacıyla devamlı yeni etkinlikler düzenledikleri ve hem ev içinde hem de ev dışında onları birbirlerine karşı olan sorumluluklarıyla ilgili bilinçlendirmeye çalıştıkları ifade edilmiştir (McHale, Johnson ve Sinclair, 1999; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005). Tek çocuklu ya da daha fazla çocuğu olan bütün ailelerin çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil etme süreçlerinde aynı davranışları sergiledikleri görülmüştür (Herzog, 2007). Sınıfına özel gereksinimli çocuk yerleştirilen normal gelişim gösteren ailelerin bu konudaki bilgilerini güncelleme ya da bilgi almak için öğretmenlerle iletişime geçtikleri, kendi çocuklarına ve sınıfta bulunan özel gereksinimli çocuğa nasıl yardım edebilecekleri konusunu sorguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca aileler çocuklarını bilinçlendirmek amacıyla kitaplardan (tek çocuklu ailelerde), ya da kardeşlerinden örnek vererek (birden fazla çocuğu olan ailelerde) çocuklarının sosyal kabulünü destekledikleri saptanmıştır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Flouri ve Buchanan, 2003; Meece ve Mize, 2011).

Ailede birden fazla çocuğun olması durumunun ise çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için çok önemli bir unsur olduğu savunulmuştur. Bu da, kardeşlerle büyüyen çocukların kendilerine güvenlerini arttırdığı ve sosyal açıdan daha girişken olmalarını sağladığı görülmüştür (Wentzel, 1994). Birden fazla çocuğa sahip ailelerde, ailelerin sosyal gelişim açısından çocuklarını destekleme konusundaki yüklerinin hafiflediği ve çocuklarının sadece kendi gelişimlerine değil aynı zamanda kardeşlerinin de gelişimlerine katkı sağladıkları görülmektedir. Bu sosyal ve duygusal doygunluk, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında da çocukların aynı performansı göstermelerini sağlamaktadır (Podvey ve Hinojosa, 2009; Liang, Fuller ve Singer, 2000). Kardeşle büyüyen çocukların, arkadaşlarına daha fazla yardım etme duygusuna sahip oldukları ve daha fazla beraber sorunları çözme isteği gösterdikleri belirlenmiştir. Çocukların gelişimlerinin sadece

ebeveynlerden değil kardeşlerden de etkilenmesi nedeniyle, doğal olarak kardeş olması ebeveynlerin işini de kolaylaştırmaktadır (Costigan ve Cox, 2001). Diğer yandan, kişi sayısı fazla olan ailelerde ebeveynler, kişi sayısı az olan ailelere göre çocuklarla daha fazla zaman geçirebilmektedirler. Buna göre ailelerin içinde olan kardeş sayısından çok çocuklara aileleri tarafından gösterilen ilginin ve harcanan zamanın önemli olduğu savunulmaktadır (Erdoğan vd., 2005). Tek çocuklu ebeveynleri çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimi için birebir ilgilenebilirken, çocuk sayısının artması bu ilginin bölünmesine ve ailenin her çocuk için yeterli zaman ayırmamasına ve sabır/tahammüllerinin azalmasına neden olmaktadır (McHale, Johnson ve Sinclair, 1999). Ayrıca birden fazla çocuğu olan ailelerden yapmaları beklenen birçok iş olması ve her bir çocuğun farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olması ebeveynlerin tahammül düzeylerini zorlamakta ve çocuklara karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2002). Anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarının onların sosyal gelişimlerini ve akranlarla olan etkileşimlerini de büyük ölçüde etkilediği yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Çimen, 2000; Öztürk, 1995).

Ailedeki çocuk sayısına göre normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları sosyal kabulünün farklılaşması konusunda farklı araştırma sonuçları olmakla birlikte durumun kardeş sayısından ziyade sosyal gelişim ve etkileşim temelinde şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların mizaçlarının ve çocukların diğer çocuklarla (kardeş ya da akran) olan etkileşimlerinin bu durum üzerinde farklılık yaratabileceği düşünülmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Flouri ve Buchanan, 2003; Kavaklı, 1980; Meece ve Mize, 2011).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sırasına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sırasına göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

Değişkenler	Deney						Kontrol					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
İlk Çocuk	46	18,41	5,79	46	22,32	4,71	45	19,57	6,25	45	16,91	6,99
Ortanca Çocuk	2	14,50	2,12	2	20,00	2,82	4	13,00	2,16	4	15,75	3,86
Son Çocuk	16	19,25	5,24	16	22,25	3,64	17	20,29	6,82	17	20,52	5,98
Toplam	64	18,50	5,58	64	22,23	4,39	66	19,36	6,39	66	17,77	6,73

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sırasına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları ilk çocuk ($\bar{x}=18,41$), ortanca çocuk ($\bar{x}=14,50$), son çocuk ($\bar{x}=19,25$) ve toplamda ($\bar{x}=18,50$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise ilk çocuk ($\bar{x}=22,32$), ortanca çocuk ($\bar{x}=20,00$), son çocuk ($\bar{x}=22,25$) ve toplamda ($\bar{x}=22,23$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sırasına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları ilk çocuk ($\bar{x}=19,57$), ortanca çocuk ($\bar{x}=13,00$), son çocuk ($\bar{x}=20,29$) ve toplamda ($\bar{x}=19,36$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise ilk çocuk ($\bar{x}=16,91$), ortanca çocuk ($\bar{x}=15,75$), son çocuk ($\bar{x}=20,52$) ve toplamda ($\bar{x}=17,77$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sırasına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sırasına göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları

			Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Deney	Ön test	Gruplar arası	41,348	2	20,674	,655	,523
		Gruplar içi	1926,652	61	31,584		
		Toplam	1968,000	63			
	Son test	Gruplar arası	10,376	2	5,188	,262	,771
		Gruplar içi	1209,109	61	19,821		
		Toplam	1219,484	63			
Kontrol	Ön test	Gruplar arası	178,766	2	89,383	2,270	,112
		Gruplar içi	2480,507	63	39,373		
		Toplam	2659,273	65			
	Son test	Gruplar arası	178,961	2	89,481	2,036	,139
		Gruplar içi	2768,630	63	43,947		
		Toplam	2947,591	65			

Tablo 4.34 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sırasına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(2-61)}=,655$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(2-61)}=,262$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **ailedeki çocuk sırasına** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(2-63)}=2,270$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(2-63)}=2,036$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü ailedeki çocukların doğum sırasına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Benzer olarak, ailedeki çocuk sırasının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini etkilemediği, çocukların sosyal gelişiminin onların mizaçlarından ve aile içindeki ilişkilerden ve etkileşimden etkilendiğini belirten araştırmalar mevcuttur (Sikora, vd., 2013). Buna karşın ailedeki çocuk sırasının çocukların bilişsel gelişimleri, özellikle de dil gelişimleri açısından etkili olduğunu

belirten araştırmalar da (Öztürk, 1995; Rafferty ve Griffin, 2005) mevcuttur. Buna göre ailedeki ilk çocukların başarı oranının daha sonra doğanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir (Öztürk, 1995; Rafferty ve Griffin, 2005).

Çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin yaşlarına uygun olması ya da yaşlılarının biraz üstünde olması onların sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Bilişsel ve dilsel olarak başarılı çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına daha çok ilgi gösterdikleri ve kabullenmeye daha açık oldukları tespit edilmiştir (Meece ve Mize, 2011). Ailedeki en küçük çocuklar büyük kardeşlerinin (ağabey veya abla) olmasından dolayı sosyal gelişimlerinin daha yüksek olduğu ve anne/baba ilişkilerinden ziyade kardeş ilişkilerinin onların gelişimine çok büyük bir katkı sağladığı belirtilmektedir (Meece ve Mize, 2009). Küçük çocukların ailedeki diğer kardeşlerin tecrübe ve bilgilerinden faydalandıklarında özel gereksinimli akranlarına karşı daha kabullenici oldukları gözlemlenmiştir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2002). Ailelerde en küçük çocukların daha bilinçli olması onların her zaman özel gereksinimli akranlarına yardım etmek isteyecekleri anlamına gelmemektedir. Ailede en küçük çocukların bütün işleri çoğu zaman ya daha büyük olan kardeşleri tarafından yapılır, ya da tam tersi küçük oldukları için bütün işlerin onlar tarafından yapılması istenir. Bu yüzden bu çocukların genellikle sınıf içinde yapılan etkinliklerde sorumluluk üstlenmek istemediklerinden daha arka planda kalmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir (Liang, Fuller ve Singer, 2000). Literatür incelendiğinde ortanca çocukların, ilk ve son çocukların arasında kaldıkları, ailelerin büyük ve küçük çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri, ortanca çocuğa daha az vakit ayırdıkları belirlenmiştir (Gottlieb ve Leyser, 1996). Ortanca çocukların gelişim süreçleri ise büyük çocukları örnek alma ve küçük çocuklara yardım etme olarak açıklanmaktadır. Burada önemli bir ayrıntının çocukların (kardeşlerin) arasındaki yaş aralığı olduğu vurgulanmaktadır (McHale, Johnson, Sinclair, 1999). Yaş aralığı az olan çocuklu ailelerdeki ortanca çocuklar daha içe kapanık olmaları ve bilgi düzeylerinin yüksek olmalarına rağmen genellikle konuşmayan ve sosyal açıdan çok girişken olmayan çocuklar olarak bilinmektedirler. Ortanca çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında çok

aktif olmadıkları fakat bu durumun onların sosyal kabulünü etkilemediği tespit edilmiştir (Meece, Colwell ve Mize, 2007).

Farklı araştırma bulgularına karşın; ilk çocuk, ortanca çocuk ya da küçük çocuktan ziyade çocukların anne/babalarıyla ve kardeşleriyle olan etkileşimlerinin önemli olduğu savunulmaktadır (Wentzel, 1994). Nitekim farklılık olduğu belirlenen çalışmaların bir kısmında durumun nedenleri incelendiğinde; sosyal gelişimi işaret eden durumlarla karşılaşılmıştır.

Ebeveynler tarafından oluşturulan aile içi atmosferin ve kardeşler arasındaki bağın, ailelere çocukların bilişsel ve sosyal gelişim olarak dönmemektedir. Bu da aile içinde sağlıklı etkileşim, hoşgörü ve sevgiden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Ailenin çocuklarına karşı tutumları, ev içi-dışı çocuklarla yapılan etkileşime yönelik etkinlikler (kitap okuma, ev içi-dışı oyunlar vb.), çocuklara kardeşlerle ilişkilerini desteklemek için verilen sorumluluklar ve kendi düşüncelerini söyleme özgürlüğü, çocukları sosyal açıdan desteklediği bulunmuştur (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Flouri ve Buchanan, 2003; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017). Ayrıca aile içinde sosyal doygunluk hisseden çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına daha sıcak baktıkları ve özel gereksinimli akranlarına karşı daha kabullenici oldukları gözlemlenmiştir (Meece ve Mize, 2011). Buna göre aile içinde ebeveynlerin çocukların doğum sırasına bakmaksızın onların bilişsel ve sosyal gelişmelerini destekledikleri, çocuklar arasındaki ilişkiler ve çocukların mizaçlarından kaynaklanan farklılıkların oluşabileceği saptanmıştır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Flouri ve Buchanan, 2003; Meece ve Mize, 2011).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **aile sosyo-ekonomik durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4.35'te sunulmuştur.

Tablo 4.35

Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile sosyo-ekonomik durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları

Değişkenler	Deney						Kontrol					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Alt	2	21,50	,70	2	28,00	,00	2	22,00	2,82	2	20,50	10,60
Orta	60	18,40	5,71	60	22,05	4,40	62	19,41	6,48	62	17,77	6,75
Üst	2	18,50	4,94	2	22,00	2,82	2	15,00	5,65	2	15,00	4,24
Toplam	64	18,50	5,58	64	22,23	4,39	66	19,36	6,39	66	17,77	6,73

Tablo 4.35'te görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **aile sosyo-ekonomik durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları alt sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=21,50$), orta sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=18,40$), üst sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=18,50$) ve toplamda ($\bar{x}=18,50$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise alt sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=28,00$), orta sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=22,05$), üst sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=22,00$) ve toplamda ($\bar{x}=22,23$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **aile sosyo-ekonomik durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puan ortalamaları alt sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=22,00$), orta sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=19,41$), üst sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=15,00$) ve toplamda ($\bar{x}=19,36$) olarak bulunmuştur. *Son test* puan ortalamaları ise alt sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=20,50$), orta sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=17,77$), üst sosyo-ekonomik durum ($\bar{x}=15,00$) ve toplamda ($\bar{x}=17,77$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **aile sosyo-ekonomik durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36

Deney ve kontrol grubundaki çocukların aile sosyo-ekonomik durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) varyans analizi sonuçları

			Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Deney	Ön test	Gruplar arası	18,581	1	18,581	,591	,445
		Gruplar içi	1949,419	62	31,442		
		Toplam	1968,00	63			
	Son test	Gruplar arası	68,630	1	68,630	3,697	,059
		Gruplar içi	1150,855	62	18,562		
		Toplam	1219,484	63			
Kontrol	Ön test	Gruplar arası	52,176	2	26,088	,630	,536
		Gruplar içi	2607,097	63	41,382		
		Toplam	2659,273	65			
	Son test	Gruplar arası	30,252	2	15,126	,327	,723
		Gruplar içi	2917,339	63	46,307		
		Toplam	2947,591	65			

Tablo 4.36 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **aile sosyo-ekonomik durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(1-62)}=,591$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(1-62)}=3,697$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **aile sosyo-ekonomik durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği *ön test* puanlarında ($F_{(2-63)}=,630$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarında ($F_{(2-63)}=,327$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü ailelerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesi sadece çocuklar için değil; ailelerin de çocuklarını daha iyi anlamalarına ve kabullenmelerine yardım etmektedir (Hamarta, Deniz ve

Saltalı, 2009; Ramsey, 1988). Tüm sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıyla benzer etkinlik ve aktiviteler yaptıkları gerek ev içi gerekse ev dışında yapılan çoğu etkinliğin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Örneğin tüm ailelerin çocuklarıyla top oynadığı, saklambaç oynadıkları ve çocuklarının oyuncaklarıyla oynadıkları görülmüştür (Bierman, 2005). Araştırmacılara göre çocukların ailenin bir parçası olması oldukça önemli olduğundan olumlu çocuk-ebeveyn iletişiminin ailelerin sosyo-ekonomik durumundan daha önemli olduğu savunulmaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Ramsey, 1988; Wentzel, 1994).

Buna karşın sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin okul etkinliklerine daha az katıldıkları ve öğretmenlerle iletişimlerinin daha az olduğunu ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Salıcı-Ahioğlu, 2006). Üstelik sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin ev ve yaşam koşulları nedeniyle çocuklarının eğitim süreçlerine dahil edilmeyi olumsuz karşılayabildikleri de bu süreçte karşılaşılan bir başka olumsuz durumdur (Toros, 2011). Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarından dolayı okulda yapılan aile toplantılarına, düzenlenen etkinliklere ve gezilere katılamamasının sadece kendileri için değil, aynı zamanda çocuklarını da olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerle olan işbirliğini olumsuz bir biçimde etkilemekte, çocukların gelişimlerini zorlaştırmaktadır (Hill ve Taylor, 2004). Diğer yandan orta ve üst gelire sahip ailelerin çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında daha aktif bir rol üstlendikleri, öğretmenlerle daha sıkı işbirliği içerisinde oldukları saptanmıştır (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Toros, 2011). Bununla birlikte sosyo-ekonomik durumu orta ve üst olan ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları, bu konuda bilgileri olmadığı durumlarda ise öğretmenlerden, uzmanlardan ya da özel gereksinimli çocuk ailelerinden doğrudan bilgi almaya çalıştıkları görülmüştür (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010). Ayrıca sosyo-ekonomik durumu orta ya da üst olan ailelerin yaşadıkları semtlerde daha fazla sayıda farkındalık yaratma etkinliklerinin düzenlendiği belirtilmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010). Ailelerin yaşam koşulları, yaşam biçimleri, yaşadıkları semtler ve çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin bulunması çocukların

özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının şekillenmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Wentzel, 1994).

Bu bilgiler ışığında ailelerin sosyo-ekonomik durumunun çocukların sosyal kabulünü doğrudan değil, dolaylı olarak etkileyebileceği; burada önemle vurgulanan diğer değişkenlerin özellikle çocukların sosyal gelişimleri ve aile katılımları gibi unsurlar olduğu düşünülmektedir (Akmeşe ve Kayhan, 2014; Hamarta, Deniz ve Saltalı, 2009; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Ramsey, 1988; Wentzel, 1994).

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların **ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumuna göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğine (OÖKÖ) ilişkin puan ortalamaları, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi sonuçları

		Değişkenler	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Deney	Ön test	Evet	12	21,08	4,39	1,808	62	,229
		Hayır	52	17,90	5,69			
	Son test	Evet	12	24,66	3,86	2,187	62	,721
		Hayır	52	21,67	4,35			
Kontrol	Ön test	Evet	6	19,16	6,17	-,079	64	,673
		Hayır	60	19,38	6,46			
	Son test	Evet	6	16,66	5,35	-,419	64	,358
		Hayır	60	17,88	6,88			

Tablo 4.37 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen *deney* grubundaki çocukların **ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puanlarında ($t_{(62)}=1,808$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarından ($t_{(62)}=2,187$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya dahil edilen *kontrol* grubundaki çocukların **ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumuna** göre Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden aldıkları *ön test* puanlarında ($t_{(64)}=-,079$; $p>0,05$) ve *son test* puanlarından ($t_{(64)}=-,419$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların akran sosyal kabulü, ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli bireylerin bulunması ve onlarla olan ilişkilerden kazanılan tecrübeleri çocukların tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Triandis, 1971). Ailelerin yakın

çevrelerindeki özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının ise çocukların tutumlarının şekillenmesinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Ostrosky ve Favazza, 2007). Özel gereksinimli bireylerin aile içindeki konumu ve onlara gösterilen ilginin, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına da yansıdığı tespit edilmiştir. Yani aile içinde özel gereksinimli bireylere karşı sergilenen davranışları, okuldaki çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı aynı şekilde sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bundan yola çıkarak araştırmacılar tarafından çevrelerinde özel gereksinimli birey olan ailelerin çocuklarının özel gereksinimli bireylere karşı çocuklarının tutumlarını olumlu şekilde etkileyebilmek adına birçok etkinlik yapmaları önerilmektedir (Rafferty ve Griffin, 2005). Özel gereksinimli bireylerin karakter olarak yer aldığı kitaplar, çizgi filmler, kendini onların yerine koyma etkinlikleri, onları daha iyi tanımak için birebir etkileşimler vb. birçok etkinlik normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla ilişkilerini olumlu yönde etkilemesine yardım etmektedir (Power, 2004; Shpendi ve Ahmetoğlu, 2017; Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001).

Bazı araştırmalarda özel gereksinimli bireylerle ilk defa bir araya gelen çocukların tutumlarının olumlu olduğu ve özel gereksinimli akranlarını hiç yargılamadan tanımaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (Gottlieb ve Leyser, 1996; Huckstadt ve Shutts, 2014). Bazı araştırmalarda ise normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli bireylerle tecrübeleri olmamasının onların özel gereksinimli akranlarına karşı kendilerini güvensiz hissetmelerine ve onlarla beraber olmak istememelerine neden olduğu bulunmuştur (Lewis ve Doorlag, 2011; Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Ancak zamanla özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının değiştiği, özel gereksinimli akranlarını tanıdıkça onlara yardım etme ve onları benimseme duygusu oluştuğu görülmüştür. Diğer yandan ailelerinde özel gereksinimli bireyler olan çocukların tutumları ise onların özel gereksinimli bireylerle olan tecrübelerden kaynaklı değiştiği tespit edilmiştir. Aile üyelerinin özel gereksinimli aile bireyine karşı tutumları ile aile içi ilişkileri ve etkileşimleri bu tecrübelerinin oluşmasına yol açtığı belirlenmiştir (Hellmich ve Loeper, 2019).

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı olan tutumlarının, onların mizacıyla alakalı olduğu ve bazı çocukların ailelerinde özel gereksinimli birey olmasına rağmen sınıfta özel gereksinimli arkadaşlarını istemedikleri belirlenmiştir. Diğer yandan hayatında hiç özel gereksinimli birey görmemiş çocukların onları anlamaya ve kabullenmeye daha hazır oldukları tespit edilmiştir (Most ve Ingber, 2016). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının gerçekleştiği sınıflarda yapılan sosyometri çalışmalarında çocukların özel gereksinimli akranlarını özel gereksinimli olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Fiziksel yetersizlikleri olan çocukları kullandıkları araç-gereçlerden dolayı özel gereksinimli olarak gördükleri (tekerlekli sandalye, yürüme değneği, işitme cihazı vb.), diğer gereksinimleri olan çocukları ise (down sendrom, otizm vb.) özel gereksinimli olarak nitelendirmedikleri bulunmuştur (Diamond, 1993; Diamond ve Hestens, 1996; Dyson, 2005). Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, (2016) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi dönem normal gelişim gösteren özel gereksinimli bireylerle tecrübesi olan/olmayan tüm çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil edilmesi ve özel gereksinimli akranlarıyla bir arada olmasının, çocukların akranlarıyla olan benzerlikleri görmelerini sağladığı ve onları oldukları gibi kabullenmeye başladıklarını göstermiştir (Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001; Sikora, 2013).

Araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, normal gelişim gösteren çocukların sosyal akran kabulünün, ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumuna göre farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması ya da olmamasına bağlı olmaksızın çocukların özel gereksinimli bireylerle olan tecrübelerinden, etkileşimlerinden ve aile üyelerinin tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Diamond, 1993; Diamond ve Hestens, 1996; Dyson, 2005; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Most ve Ingber, 2016).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde “Arkadaş Edinme” Programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmmanın ilk sorusuna dair sonuçlar incelendiğinde; **“Arkadaş Edinme” Programına** katılan ve katılmayan çocukların **Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden** aldıkları *ön test* puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı yani program öncesi benzer düzeyde kabule sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın *son test* puan ortalamalarında *deney* grubunda bulunan çocukların *kontrol* grubundaki çocuklara göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği yani programa katılan çocukların sosyal kabul düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra *deney* grubundaki çocukların *kalicilik* puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık göstermesi programa katılan çocukların akran sosyal kabul düzeyleri üzerine etkisinin artarak devam ettiğini ifade etmektedir. Bu sonuca göre “Arkadaş Edinme” programının çocukların sosyal kabul düzeylerini arttırmada ve devam ettirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer sorusu olan *deney* ve *kontrol* grubundaki çocukların Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Zihinsel ve Dil Gelişimi (MZD) ve Sosyal ve Duygusal Gelişim (MSD) alt boyutlarına ilişkin *ön test* puanları arasında ki farklılık incelendiğinde; herhangi bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Buna göre programa katılan ve katılmayan tüm çocukların zihinsel ve dil gelişimi ile sosya/duygusal gelişimleri bakımından benzer özelliklerde olduğunu söylemek mümkündür. Bu da *deney* ve *kontrol* grubundaki çocukların bilişsel ve sosyal açıdan benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymak açısından istenen bir sonuçtur.

Araştırmada yanıt aranan bir başka soru çalışma grubunu oluşturan çocukların **“Arkadaş Edinme” Programına** katılma ve katılmama durumlarında Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Sosyal İşbirliği (Sİ), Sosyal Etkileşim (SE), Sosyal Bağımsızlık (SB), Benmerkezci (BM), Dikkat Problemleri/Hiperaktivite (DP), Anti Sosyal Davranış/Saldırganlık (ASD), Sosyal Çekingelik (SÇ) ve Kaygı (K) alt

boyutlarında program öncesi ve sonrası düzeylerinin incelenmesidir. Buna göre programa katılan çocukların program sonunda sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık düzeylerinde artış görülürken, sosyal çekingenlik ve kaygı düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çocukların benmerkezci olma, dikkat problemleri/hiperaktivite ve anti sosyal davranış/saldırganlık düzeylerinde programa katılıp katılmama durumlarına göre herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada incelenen demografik değişkenlere yönelik ele alınan araştırma sorularına göre ise; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların **“Arkadaş Edinme” Programına** katılıp katılmama durumuna göre **Okul Öncesi Kabul Ölçeğinden (OÖKÖ)** araştırma öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar incelenmiştir. Buna göre programa katılan ve katılmayan çocukların program öncesinde ve sonrasında kabul ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine, anne ve baba öğrenim durumuna, anne çalışma durumuna, aile tipine, ailedeki çocuk sayısına, çocuk sırasına, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve ailede özel gereksinimli birey olup olmamasına göre değişim göstermediği ve yine bu puanların çocukların yaşlarıyla herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu da “Arkadaş Edinme” Programının çocukların sosyal kabul düzeylerini demografik özelliklerden bağımsız olarak etkilediğini gösteren ve istenen bir sonuçtur.

Araştırma sonuçları ışığında genel itibariyle **“Arkadaş Edinme” Programının çocukların sosyal kabulünü ve olumlu davranışlarını desteklediğini söylemek mümkündür.** Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler;

- Kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarında özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından sosyal açıdan kabul edilebilmeleri için “Arkadaş Edinme” Programı gibi programlar yaygınlaştırılabilir.
- “Arkadaş Edinme” programının çocukların dezavantajlı arkadaşlarına (Suriyeli geçici koruma altındaki çocuklar, farklı aile yapısı olan) karşı sosyal kabulüne etkililiği incelenebilir.

- “Arkadaş Edinme” Programı farklı sosyo-ekonomik düzeylerde ve Edirne ili dışındaki farklı bölgelerde bulunan kaynaştırma ve bütünleştirme uygulanabilir ve bu bölgelerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- “Arkadaş Edinme” Programına katılan çocuklarla boylamsal çalışmalar yapılarak çocuklar ilköğretim çağında da izlemeye alınabilir.
- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabullerini günlük yaşam içerisindeki davranışlarına yansımalarını inceleyen gözleme dayalı farklı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede bu çalışmanın deneysel olarak elde edilmiş sonuçlarının ekolojik geçerliğini test etmek mümkün olabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler;

- Okul öncesi öğretmenleri çocuklara sosyal kabul düzeylerini artırmak amacıyla günlük eğitim akışı içerisinde özel gereksinimli çocukların sosyal kabulüne yönelik farklı etkinliklerle ve somut materyaller kullanarak aşamalı bir şekilde çocuklara kazandırabilir.
- “Arkadaş Edinme” Programında özel gereksinimli çocukların sosyal kabulüne yönelik ailelere gönderilen etkinliklere benzer etkinliklerin öğretmen tarafından hazırlanıp ailelere ev etkinliği kapsamında gönderilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin eğitim verdiği çocukların sosyal kabule dair farkındalıklarının oluşturulması ve sosyal kabul düzeylerinin desteklenebilmesi amacıyla, öğretmenlerin paylaşımda bulunabileceği kongre, çalıştay, hizmet-içi veya atölye çalışması gibi faaliyetler yapılabilir.
- Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarındaki öğretmenlerine verilen eğitimlerin yanı sıra çocukların ailelerine de uygun eğitimler düzenlenebilir; böylece kalıcılık ve genellenebilirlik artırılabilir.
- MEB 2016 Okul öncesi eğitim programında sosyal ve bilişsel alanda sosyal kabul becerilerine yönelik yer alan kazanım ve göstergeler geliştirilebilir, Türk Milli Eğitim Sistemi ve Okul Öncesi Eğitimin temel ilkelerine bağlı kalınarak diğer gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergeler eklenebilir.

- “Arkadaş Edinme” Programı gibi programların sonuçları aileler, eğitimciler ve çocuklara yönelik görsel, işitsel, yazılı materyaller üreten kurum, şirketler ile paylaşılarak çocuklara uygun oyuncak, televizyon, bilgisayar programları, CD’ler ve kitapların üretilerek yaygınlaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Ed. Bülbin Sucuoğlu, Hatice Bakkaloğlu. *Okul Öncesinde Kaynaştırma Ne, Ne Zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim?* 21-76. 2. Baskı. Ankara: Kök.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497. doi:10.1016/s0022-4405(00)00048-0
- Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. Irina Koleva, Recep Efe, Emin Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova (Ed). *Education in the 21st Century: Theory and Practice, 278-296*. Bulgaria, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press. ISBN 978-954-07-4000-3.
- Ahmetoğlu, E., Shpendi, T., & Acar, I. H. (2017). Çocukların Özel Gereksinimli Akranlarına Karşı Tutumları: Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) Uyarlama Çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 1-20. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12110>
- Aiello, B. (1979). Hey, what's it like to be handicapped? *Education Unlimited, 1*(2), 28-31.
- Akaydın, D. (2016). 6 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Zeka Düzeyleri İle Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research, 9*(43), 1353-1353. doi:10.17719/jisr.20164317706
- Akçamete, G. & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405*

- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Aksoy, A. B., & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. doi:10.24315/trkefd.304124
- Aktaş, C., & Küçükler, S. (2005). Bilişsel - Duyuşsal Odaklı Bir Programın ilköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşlılarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 015-025. doi:10.1501/ozlegt_00000000061
- Allen, K. E., Cowdery, G. E., Paasche, C. L., Langford, R., Nolan, K. & Cipparrone, B. (2015). *Inclusion in early childhood programs: children with exceptionalities*. New Zealand: Nelson College.
- Alp, S. & Taştan, N. (2011). Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu. 15.03.2018’te şuradan erişildi: <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/publication/12-turkiyede-irk-veya-etnik-koken-temelinde-ayrmlgn-izlenmesi-raporu/>
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitim İhtiyaçları*. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Morpa Kültür Yayınları; 291-314, İstanbul.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2002). *Teaching Our Youngest: A Guide for Preschool Teachers and Child-Care and Family Providers*.

- Arnold, D.H., Zeljo, A., & Doctoroff, G.L. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1).
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology, 36*(4), 438-448. doi:10.1037//0012-1649.36.4.438
- Ataman, A. (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. Vize Yayıncılık 1. Baskı Ankara.
- Atkın, N. (2013) *Kaynaştırma*. (Editor Hasan Avcıoğlu İlköğretimde Özel Eğitim). Nobel Yayın Evi 3. Basım Ankara.
- Atkins, M. S., Hoagwood, K. E., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). Toward the Integration of Education and Mental Health in Schools. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 37*(1-2), 40-47. doi:10.1007/s10488-010-0299-7
- Avcı, N. & Bal, S. (1999). Okul Öncesi Dönemdeki Engelli Çocukların Normal Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Entegrasyonu, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(1), 22-27.
- Bailey, D. B., McWilliam, R., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 27-47. doi:10.1016/s0885-2006(99)80024-6
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(4), 302-321. doi:10.1080/10901027.2011.622235

- Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' Knowledge of and Attitudes Toward Inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(3), 181-192. doi:10.1177/074193259801900306
- Batu, S. & Yükselen, A. (2015). Erken Çocukluk Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarında Genel Prensipler. (N. Metin, A. İ. Yükselen (Editör) *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim kitabı içinde* (2. basım, s; 329-350), Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45.
- Batu, S. (2015). *Kaynaştırma Nedir? Kimler Rol Alır? Nasıl Uygulanır?* (Editor: Serhat Odluyurt) Kaynaştırma Eğitiminde Davranış Analizi. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. 6th edition. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. 6.basım. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayhan, P., & Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 819-834.
- Bee, H. (2000). *The Developing Child*. New York: Harper Colling College.
- Benenson, J. F., Morganstein, T., & Roy, R. (1998). Sex differences in children's investment in peers. *Human Nature, 9*(4), 369-390. doi:10.1007/s12110-998-1015-0
- Berndt, T. J. (1997). *Child Development*. USA: Brown & Benchmark Publishers.

- Betts, L. R., Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: Factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development, 16*, 491-508.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research, 26*, 13-26.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. USA: The Guilford Press.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x
- Binkard, B. (1985). A successful handicap awareness program-run by special parents. *Teaching Exceptional Children, 18*(1), 12-16.
- Biyikli, L. (1989). Özürlü Çocuk, Toplum ve Aile. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 22*(2).
- Blaska, J. C. (2004). Children's Literature That Includes Characters With Disabilities or Illnesses. *Disability Studies Quarterly, 24*(1). doi:10.18061/dsq.v24i1.854
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2010). What is inclusion? In Martin E. Block Eds. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, p.15-29. USA, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Brandon, P. D. (2011). Time for Work and Work Timing Among Married Couples Raising Children with Disabilities. *International Journal of Sociology, 41*(1), 6-26. doi:10.2753/ijso020-7659410101
- Braunstein, V. L., Peniston, N., Perelman, A., & Cassano, M. C. (2013). The inclusion of fathers in investigations of autistic spectrum disorders. *Research*

in *Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 858-865.

doi:10.1016/j.rasd.2013.03.005

Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Azurmendi, A., Sorozobal, A., Garcia, D., & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195-212.

Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2007). Applying the Infant-Toddler Social & Emotional Assessment (ITSEA) and Brief-ITSEA in early intervention. *Infant Mental Health Journal*, 28(6), 564-583. doi:10.1002/imhj.20154

Brotman, L. M., Gouley, K. K., Huang, K., Rosenfelt, A., O'Neal, C., Klein, R. G., & Shrout, P. (2008). Preventive Intervention for Preschoolers at High Risk for Antisocial Behavior: Long-Term Effects on Child Physical Aggression and Parenting Practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 386-396. doi:10.1080/15374410801955813

Brown, W. H., Odom, S. L., & Conray, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162- 175.

Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., Rathel, J. (2008). Social competence interventions for preschoolers with developmental difficulties. In Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R. (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and evidence-based practices* (2nd ed., pp. 141-163). Baltimore, MD: Brookes.

Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., ve Rathel, J. M. (2007). Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties. In W. Brown, S. L. Odom, ve S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children* (pp. 141-164), Baltimore: Brookes.

- Buggey, T., & Ogle, L. (2012). The Use of Self-Modeling to Promote Social Interactions Among Young Children. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(4), 202-211. doi:10.1177/1088357612464518
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & 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*, 98(1), 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 153–179). New York: The Guilford.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391.
- Buyse, V. & Hollingsworth, H. L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128. doi:10.1177/0271121409332233
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517. doi:10.1177/001440290206800406
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Yayınları*.

- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28*(4), 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407
- Candaş, A. & Yılmaz, V. (2012). *Türkiye'de eşitsizlikler*. İstanbul: Friedrich-Ebert-Stiftung Turkey.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 115- 121.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology, 40*(5), 691-702. doi:10.1037/0012-1649.40.5.691
- 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, 76*(2), 417-434.
- Chen, X., Chung, J. & Hsiao, C. (2008). Peer interactions and relationships from a crosscultural perspective. (Eds. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. P.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. USA: Guilford Press. 432-455.
- Choi, D. H., & 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.
- Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planing: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education and Treatment of Children, 30*(4), 81-103.
- Chronis-Tuscano, A., Danko, C. M., Rubin, K. H., Coplan, R. J., & R. Novick, D. (2018). Future Directions for Research on Early Intervention for Young

Children at Risk for Social Anxiety. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1(13). doi:10.1080/15374416.2018.1426006

- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling Relationship Across the Life Span*. USA: Springer.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
- Civelek, H. A. (1990). “Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim is ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485-498. doi:10.1037//0012-1649.36.4.485
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H., & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 114, 53-64.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *The development of children*. New York: Worth Publisher.
- Conant, S., & Budoff, M. (1983). Pattern of awareness in children's understanding of disabilities. *Mental Retardation*, 21, 119-125.
- Cone, J. D., Delawyer, D. D., & Wolfe, V. V. (1985). Assessing Parent Participation: The Parent/Family Involvement Index. *Exceptional Children*, 51(5), 417-424. doi:10.1177/001440298505100508

- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458-465. doi:10.1037//0022-0663.92.3.458
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY, US: Guilford Press.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2005). Talking Yourself Out of Being Shy: Shyness, Expressive Vocabulary, and Socioemotional Adjustment in Preschool. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(1), 20-41. doi:10.1353/mpq.2005.0004
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 143-158. doi:10.1016/s0885-2006(03)00009-7
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244-258. doi:10.1037/0012-1649.40.2.244
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A., & Graham, A. (2010). 'Play skills' for shy children: development of a Social Skills Facilitated Playearly intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development. doi:10.1002/icd.668*
- Corsaro, W. A. (2012). Peer Culture. *Oxford Bibliographies Online Datasets. doi:10.1093/obo/9780199791231-0010*

- Costigan, C. L., & Cox, M. J. (2001). Fathers' participation in family research: Is there a self-selection bias? *Journal of Family Psychology, 15*, 706–720.
- Croizer, W. R. (2000). Shyness and social relationships: continuity and change. (Ed. W. R. Croizer). *Shyness: Development, Consolidation and Change*. USA: Routledge. 1-22.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Çimen, S. (2000). “Ankara’da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dąbrowska, A. (2008). Sense of coherence and coping with stress in fathers of children with developmental disabilities. *Polish Psychological Bulletin, 39*(1). doi:10.2478/v10059-008-0002-y
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(3), 266-280. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x
- Darıca, N. (1992). “Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi”. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ya-PA Yayınları; 183-185, İstanbul.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181. doi:10.1080/08856251003658694
- De Wolfe, N. A., Byrne, J. M., & Bawden, H. N. (2007). ADHD in preschool children: parent-rated psychosocial correlates. *Developmental Medicine & Child Neurology, 42*(12), 825-830. doi:10.1111/j.1469-8749.2000.tb00696.x
- Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-test Instead of Student's t-test (in press for the International Review of Social Psychology). doi:10.31219/osf.io/sbp6k
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, XI*(1), 1-48.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development, 21*(5), 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 128*, 29-49. doi:10.1002/cd.267
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsler, K. (2012). Observing Preschoolers' Social-Emotional Behavior: Structure, Foundations, and Prediction of Early School Success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246-278. doi:10.1080/00221325.2011.597457
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 178-189. doi:10.1016/j.lindif.2011.05.001

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Department of Social Protection (2016). Updated National Action Plan for Social Inclusion 2015-2017. Ireland, Dublin, Department of Social Protection. ISBN: 978-1-908109-36-1. <https://www.welfare.ie/en/downloads/Updated%20National%20Action%20Plan%20For%20Social%20Inclusion%202015-2017.pdf> adresinden 16.08.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Diamond, K. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4 (2), 123-129.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. doi:10.1177/027112140102100204
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1994). Preschool Children's Understanding of Disability: Experiences Leading to the Elaboration of the Concept of Hearing Loss. *Early Education & Development*, 5(4), 301-309. doi:10.1207/s15566935eed0504_5

- Diamond, K. E., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decision. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 7581.
- Diamond, K. E., Hong, S., Baroody, A. E. (2008). Promoting young children's social competence in early childhood programs. In Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R. (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and evidence-based practices (2nd ed., pp. 165-184)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Diamond, K. E., Hong, S., ve Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*, 141155.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). The Early Years: Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science, 318*(5855), 1387-1388. doi:10.1126/science.1151148
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool Children's Conceptions of Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(4), 458-475. doi:10.1177/027112149601600406
- Diamond, K. E., & Hong, S. (2010). Young Children's Decisions to Include Peers With Physical Disabilities in Play. *Journal of Early Intervention, 32*(3), 163-177. doi:10.1177/1053815110371332
- Diamond, K. E., & Huang, H. (2005). Preschoolers' Ideas About Disabilities. *Infants & Young Children, 18*(1), 37-46. doi:10.1097/00001163-200501000-00005
- Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 75-81. doi:10.1016/j.appdev.2008.10.008

- Diamond, K., Furgy, W. L., & Blass, S. (1993). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers with Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms. *The Journal of Genetic Psychology, 154*(2), 215-221. doi:10.1080/00221325.1993.9914735
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya giriş. Ed. İbrahim Hakkı Diken. *İlköğretimde Kaynaştırma, 2*. Baskı, 1-25. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success – a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(3), 207-221. doi:10.1080/13632752.2010.497660
- Doğaroğlu, K. T. (2013). Türkiye’de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile İlgili Çalışmaların Yürütüldüğü Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 90-112.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). Their relationship between children’s self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*, 113-130.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool “PATHS” Curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0
- Donaldson, J. (1980). Changing Attitudes toward Handicapped Persons: A Review and Analysis of Research. *Exceptional Children, 46*(7), 504-514. doi:10.1177/001440298004600702
- Donovan, C. L., & March, S. (2014). Online CBT for preschool anxiety disorders: A randomised control trial. *Behaviour Research and Therapy, 58*, 24-35. doi:10.1016/j.brat.2014.05.001

- Doorlag, D. H. (1989). Students with learning disabilities. Gaylord-Ross (Ed.),” *Integration students with handicaps*, 35-52. Baltimore: Brooks.
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., ... Klein, D. N. (2013). Preschool Anxiety Disorders: Comprehensive Assessment of Clinical, Demographic, Temperamental, Familial, and Life Stress Correlates. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(5), 577-589. doi:10.1080/15374416.2012.759225
- Dunn, J. C., Dunn, J. G. H., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 249-263.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Dunst, C. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 165-201.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs*. London: Paul Chapman.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105. doi:10.1177/02711214050250020601
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2004). Peers and infant social/communicative development. (Eds. G. Brenner, & A. Fogel), *Blackwell Handbook of Infant Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Edwards, C. P., de Guzman, M. R. T., Brown, J., & Kumru, A. (2006). Children's social behaviors and peer interactions in diverse cultures. (Eds. X. Chen, D.

C. French, & B. H. Schneider), *Peer Relationships in Cultural Context*. London: Cambridge University Press. 23-51.

Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The Assessment of Anxiety Symptoms in Preschool-Aged Children: The Revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409. doi:10.1080/15374411003691701

Eğitim Reformu Girişimi - ERG (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: ERG.

Eğitim Reformu Girişimi – ERG (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: ERG.

Eğitim Reformu Girişimi - ERG (2016). *Eğitim İzleme Raporu 2015-16*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf. 13.03.18. Adresinden elde edildi.

Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., Erdoğan Aras, S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yas Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.

Ergin, B. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri İle Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Eripek, S. (1986). Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi “kaynaştırma”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği (2013). *Biz o konuyu daha görmedik eğitim sistemi ve temsiliyet*. İstanbul: Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği.

- 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.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer Interactions and Social Acceptance of Elementary-Age Children with Severe Disabilities in an Inclusive School. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 17*(4), 205-212. doi:10.1177/154079699201700401
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development, 74*(4), 1039-1043.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2008). Children's behaviors and interactions with peers. (Eds. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Group*. USA: Guilford Press. 45-63.
- Fabiano, G. A. (2007). Father participation in behavioral parent training for ADHD: Review and recommendations for increasing inclusion and engagement. *Journal of Family Psychology, 21*(4), 683-693. doi:10.1037/0893-3200.21.4.683
- Falvey, M. A., Grenot-Scheyer, M. & Bishop, K. (1989). Integrating students with severe handicaps. *California State Federation/CEC Journal, 35*(3), 8-10.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 79-87. doi:10.1037//0022-0663.94.1.79

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the Acceptance Scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention, 20*, 232-248.
- Favazza, P. C., LaRoe, J., & Odom, S. (1999). *Special friends*. Boulder, CO: Roots & Wings.
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M. & Mouzourou, Ch. (2016). *The Making Friends Program: Supporting Acceptance in Your K-2 Classroom*. Baltimore: Brooks Publishing.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., ve Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children, 66*, 491-508.
- Favazza, P. C., Siperstein G. N., & Ghio, K. (2014). *Young athletes globalization project: Final report*. Center for Social Development and Education The University of Massachusetts Boston.
- Favazza, P. C., & Munson, L. J. (2010). Loss and Grief in Young Children. *Young Exceptional Children, 13*(2), 86-99. doi:10.1177/1096250609356883
- Favazza, P. C., Siperstein, G. N., Ghio, K., Wairimu, J., & Masila, S. (2015). The Young Athletes Curriculum: Impact on Children With Disabilities in Kenya. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 113-127. doi:10.1080/02568543.2015.1107157
- Favazza, P. C., Siperstein, G. N., Zeisel, S. A., Odom, S. L., Sideris, J. H., & Moskowitz, A. L. (2013). Young Athletes Program: Impact on Motor Development. *Adapted Physical Activity Quarterly, 30*(3), 235-253. doi:10.1123/apaq.30.3.235
- Feldman, P. S. (2005). *Development Across the Life Span*. (3 th. edition). USA: Peerson Education Ltd. Prentice Hall.

- Fırat, B. Ş. (2010). “*Burada benden de bir şey yok mu öğretmenim?*” *Eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler, toplumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi alan araştırması raporu*. İstanbul: Tarih Vakfı
- Fiedler, C. R., & Simpson, R. L. (1987). Modifying the Attitudes of Nonhandicapped High School Students toward Handicapped Peers. *Exceptional Children*, 53(4), 342-349. doi:10.1177/001440298705300409
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. doi:10.2511/rpsd.27.3.165
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 81-97. doi:10.1348/026151003321164636
- Flower, A., Burns, M. K., & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-Analysis of Disability Simulation Research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 72-79. doi:10.1177/07419325070280020601
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. ve Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Aralık 2014'te şuradan erişildi: https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_-_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf
- Fowler, S. A., Ostrosky, M. M., & Yates, T. J. (2013). Teaching and Learning in the Early Years. *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*, 613-631. doi:10.4135/9781446282236.n38

- Foyle, H. C., & Layman, L. (1990). *Cooperative learning: What do you need to know*. Washington DC: National Education Association.
- Frankel, E. B., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. doi:10.1177/1096250610379983
- Frankel, E. B. (2004). Supporting Inclusive Care and Education for Young Children with Special Needs and Their Families an International Perspective. *Childhood Education*, 80(6), 310-316. doi:10.1080/00094056.2004.10521277
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. doi:10.1080/1360311032000159456
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. doi:10.1080/10474410903535380
- Gable, R. A., Strain, P. S., & Hendrickson, J. M. (1979). Strategies for improving the status and social behavioral of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 2(3), 33-39.
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2012). Unhappy (and happy) in their own way: A developmental psychopathology perspective on quality of life for families living with developmental disability with and without autism. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2177-2192. doi:10.1016/j.ridd.2012.06.014

- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 26-38. doi:10.1177/0271121402200103
- Gerber, P. (1977). Awareness of handicapping conditions and sociometric status in an integrated preschool setting. *Mental Retardation, 15*, 24-25.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. (2003). Children's peer relationships: Social acceptance, friendship, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Gokçe, F., Kartal, T., Rıdvanoğlu, S., Erezkan, H. G., & Alışçı, Ö. S. (2002). *Özürlülerle ilgili mevzuat*. Ankara Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Goodman, M.E. (1952). *Race awareness in young children*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Gottlieb, J., & Leyser, Y. (1981). Facilitating the social mainstreaming of retarded children. *Exceptional Education Quarterly, 1*(4), 57-70.
- Gottlieb, J., & Leyser, Y. (1996). Attitudes of public school parents toward mainstreaming: Changes over a decade. *Journal of Instructional Psychology, 23*(4), 12-28
- Government of Western Australia Department of Corrective Services (2015). Disability Access and Inclusion Plan 2015-2019. Australia: Government of Western Australia Department of Corrective Services. https://www.correctiveservices.wa.gov.au/_files/about-us/our-responsibilities/disability-access-plan.pdf adresinden 16.08.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Graham, A. A., & Coplan, R. J. (2012). Shyness, Sibling Relationships, and Young Children's Socioemotional Adjustment at Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 435-449. doi:10.1080/02568543.2012.711802
- Green, V. A., Cillesen, 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.
- Greenhill, L.L., Posner, K., Vaughan, B.S., & Kratochvil, C.J. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 17, 347-366.
- Greenhill, L. (2009). Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Preschool-Age Children (PATS). *PsycEXTRA Dataset*. doi:10.1037/e652702010-001
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367-381. doi:10.1016/0022-4405(87)90038-0
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi:10.1177/001440290106700303
- Grubbs, P. R., & Niemeyer, J. A. (1999). Promoting Reciprocal Social Interactions in Inclusive Classrooms for Young Children. *Infants & Young Children*, 11(3), 9-18. doi:10.1097/00001163-199901000-00005

- Guetzloe, E. (1999). Inclusion: The Broken Promise. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 92-98. doi:10.1080/10459889909603308
- Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & Van Dulmen, M. M. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 43(4), 346-368. doi:10.1002/dev.10144
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Kabullerinin Okula Uyum Değişkenleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 81-92.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günindi, Y (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis. 7th ed. Upper saddle River*. New Jersey: Pearson Education International.
- Halme, N., Åstedt-Kurki, P., & Tarkka, M. (2009). Fathers' Involvement with their Preschool-age Children: How Fathers Spend Time with Their Children in Different Family Structures. *Child & Youth Care Forum*, 38(3), 103-119. doi:10.1007/s10566-009-9069-7

- Hamarta, E., Deniz, M. E., & Saltalı, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri /Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), 213-229.
- Handlers, A., & Austin, K. (1980). Improving attitudes of high-school students toward the handicapped peers. *Exceptional Children*, 47, 228-229.
- Harach, L. D., & Kuczynski, L. J. (2004). Construction and maintenance of parent-child relationships: Bidirectional contributions from the perspective of parents. *Infant and Child Development*, 14, 327-343.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. doi:10.1016/s0885-2006(03)00025-5
- Harrist, A. W., & Bradley, K. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 185-205. doi:10.1016/s0885-2006(03)00024-3
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. D., Nelson, A. A., Porter, C. L., Jin, S., Olsen, S. F., & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russian and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 73-81.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449-457. doi:10.1037/a0019847

- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Eds.). *Peer Relationships in Child Development*. (s. 46-71) USA: A Wiley Interscience Publication.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, *44*(2), 120-126. doi:10.1037//0003-066x.44.2.120
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, *26*(2), 167-176.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 39-52.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 84-108. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Hayward, A. (2006). *Making Inclusion Happen: A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing: London.
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students With Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *43*(3), 103-111. doi:10.1080/10459889909603310
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (2010). Inclusion of Students With Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *43*(3), 103-111. doi:10.1080/10459889909603310

- Heiman, T., (2002). Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(3), 159–171.
- Hellmich, F., & Loeper, M. F. (2019). Children's attitudes towards peers with learning disabilities - the role of perceived parental behaviour, contact experiences and self-efficacy beliefs. *British Journal of Special Education*. doi:10.1111/1467-8578.12259
- Heron, T. E., & Harris, K. C. (2001). *The educational consultant: Helping professionals, parents and students in inclusive classrooms*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Herzog, M. J. (2007). *Family and Peer Relationship in Preschool: Children Perceptions of the Familial and Social Domain*. Unpublished PhD. Thesis. USA: Arizona State University.
- Hesketh, K. R., Goodfellow, L., Ekelund, U., McMinn, A.M., Godfrey, K.M., Inskip, H.M., et al. (2014). Activity levels in mothers and their preschool children. *Pediatrics* 133, 973–80. doi:10.1542/peds.2013-3153
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246. doi:10.1016/s0885-2006(00)00052-1
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2015). Children's Friendships and Positive Well-Being. *Friendship and Happiness*, 81-97. doi:10.1007/978-94-017-9603-3_5
- Howes, C., & Tonyan, H. (1999). Peer relations. L. Balter, & C. S. Tamis-Le Monda. (Eds.). *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (s. 143-157). USA: Psychology Press Taylor & Francis Group.

- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development, 9*(2), 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*(2), 113-132. doi:10.1016/s0022-4405(99)00044-8
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., . . . Arnold, L. E. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 411-423.
- Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014). How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities. *Journal of Social Issues, 70*(1), 99-114. doi:10.1111/josi.12049
- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play, and Development (4th ed.)*. Sage.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including Parent Training in the Early Childhood Special Education Curriculum for Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(3), 179-187. doi:10.1177/02711214060260030501
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 103-111. doi:10.1177/027112149901900204

- Isaacs, L., Webb, A., Jerome, S., & Fabiano, G. A. (2015). Inclusion and Engagement of Fathers in Behavioral Parent Training for ADHD: An Update and Recommendations. *The ADHD Report*, 23(8), 1-7. doi:10.1521/adhd.2015.23.8.1
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion—parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 5(1), 4646. doi:10.3402/qhw.v5i1.4646
- İlik, Ş. (2017). Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireysel Dikkat Geliştirme Eğitiminin, Dikkat Toplama Becerilerine ve Sınıf İçi Etkinliklerine Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 324-335. doi:10.19126/suje.275315
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (1999). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212. doi:10.1023/b:ecej.00000003356.30481.7a
- Jones, C., Stalker, K., Franklin, A., Fry, D., Cameron, A., & Taylor, J. (2017). Enablers of help- seeking for deaf and disabled children following abuse and barriers to protection: a qualitative study. *Child & Family Social Work*, 22(2), 762-771
- Jones, R. L., & Sisk, D. A. (1967). Early Perceptions of Orthopedic Disability. *Exceptional Children*, 34(1), 42-43. doi:10.1177/001440296703400107

- 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, 169-76.
- Kağıtçıbaşı Ç. Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of arly intervention: Turkish low income mothers and children. *Applied Development Psychology*, 22, 333–361.
- Kam, C., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained Effects of the PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children in Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78. doi:10.1177/10634266040120020101
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2014) *Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler* (Editor Bülbin Sucuoğlu & Tevhide Kargın İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları) Kök Yayınları. 3. Basım Ankara.
- Karweit, N. (1989). The Effects of a Story-Reading Program on the Vocabulary and Story Comprehension Skills of Disadvantaged Prekindergarten and Kindergarten Students. *Early Education & Development*, 1(2), 105-114. doi:10.1207/s15566935eed0102_2
- Katz, L. ve McClellan, D.E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for Education of Young Children, USA.
- Kay, P.J. Fitzgerald, M. Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550-561.

- Kılıçkaya, A. & Zelyurt, A. (2015). Okul Öncesi Programlarında Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 200-212.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* kitabı içinde (sayfa 1-14). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırmanın temelleri*. İstanbul: ERG.
- Koç, D. E., ve Akduman, G.G. (2016). Peer Relationships in Preschool Period. Emin Atasoy, Recep Efe, Iwona Jazdzewska ve Hülya Yaldır (Eds), *Current Advances in Education* (s.408-414). Bulgaria, Sofia: ST. Kliment Ohridski University. ISBN 978-954-07-4134-5
- Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul Öncesi Çocuklarının Çekingenlik Davranışları Üzerine Oyun Terapisi Uygulamalarının Etkisi. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler - Current Approaches in Psychiatry*, 9(1), 31-31. doi:10.18863/pgy.281082
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives. *Exceptional Children*, 69(2), 163-179. doi:10.1177/001440290306900203
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127-144. doi:10.1080/0013188042000337604
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2005). *Guiding children's social development. Theory to Practice*, USA: Thomson & Demler Learning.

- Kowalski, H. S., Wyner, S. R., Masselos, G., & Lacey, P. (2005). The long-day childcare context: Implications for toddlers' pretend play. *Early Years, 25*(1), 55-65.
- Kupersmidt, J. B., Bryant, D., & Willoughby, M. T. (2000). Prevalence of Aggressive Behaviors among Preschoolers in Head Start and Community Child Care Programs. *Behavioral Disorders, 26*(1), 42-52. doi:10.1177/019874290002600105
- Küçüker, S., Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, I. N. & Çürük, Ç. (2014). Peer Acceptance of Children with Disabilities in Inclusive Kindergarten Classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 163-177.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 269–309). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spares of influence ?. *Child Development, 70*(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.

- Laushey, M. K. & Heflin L. J. (2000). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple Peers as Tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183–193.
- Lawhon, T., & Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 105- 110.
- Ledley, D. R., & Heimberg, R. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(7), 755-778.
- Lee, L., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2007). Children with Autism: Quality of Life and Parental Concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147-1160. doi:10.1007/s10803-007-0491-0
- Lehrer, E. L. (1989). Preschoolers with working mothers. *Journal of Population Economics*, 1(4), 251-268. doi:10.1007/bf00166067
- Leibowitz, A., Waite, L. X, & Witzberger, C. (1988). Child care for preschoolers: Differences by child's age. *Demography*, 25(2), 205- 220.
- Leon, K. (2003). Risk and Protective Factors in Young Children's Adjustment to Parental Divorce: A Review of the Research. *Family Relations*, 52(3), 258-270. doi:10.1111/j.1741-3729.2003.00258.x
- Lewis, B., R. & Doorlag, D., H. (2011). “*Teaching students with special needs in general classrooms (8th ed.)*,” PEARSON.
- Liang, X., Fuller, B., & Singer, J. D. (2000). Ethnic differences in child care selection: the influence of family structure, parental practices, and home

- language. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 357-384.
doi:10.1016/s0885-2006(00)00071-5
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-53.
- Lindstrom, Jr., W. A., Lease, A. M., & Kamphaus, R. W. (2007). Peer- and self-rated correlates of a teacher-rated typology of child adjustment. *Psychology in the Schools*, 44(6), 579-599. doi:10.1002/pits.20249
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., ... Vogel, C. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901. doi:10.1037/0012-1649.41.6.88
- Maag, J. W., & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure*, 39(3), 13-20.
- Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). A Comparison Of Peer Video Modeling And Self Video Modeling To Teach Textual Responses In Children With Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 335-341. doi:10.1901/jaba.2009.42-335
- Martinez, R. S., & Carspecken, P. (2007). Effectiveness of a Brief Intervention on Latino Children's Social Acceptance of Peers with Special Needs. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 97-115. doi:10.1300/j370v23n01_05
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of pre-

- kindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367–380.
- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 115-123. doi:10.1080/02568543.2011.605207
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. doi:10.1002/pits.20570
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235. doi:10.1037/a0014305
- McGrath, A. M., Bosch, S., Sullivan, C. L., & Fuqua, R. W. (2003). Training Reciprocal Social Interactions Between Preschoolers and a Child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 47-54. doi:10.1177/10983007030050010701
- McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family Dynamics, Preschoolers' Family Representations, and Preschool Peer Relationships. *Early Education & Development*, 10(3), 373-401. doi:10.1207/s15566935eed1003_8
- Meece, D. W., Colwell, M. J., & Mize, J. (2007). Maternal emotion framing and children's social behavior: the role of children's feelings and beliefs about peers. *Early Child Development and Care*, 177(3), 295-309. doi:10.1080/03004430500480826

- Meece, D., & Mize, J. (2009). Cognitive representations of peer relationships: linkages with discrete social cognition and social behavior. *Early Child Development and Care, 179*(5), 539-557. doi:10.1080/13619460701269609
- Meece, D., & Mize, J. (2011). Preschoolers' cognitive representations of peer relationships: family origins and behavioural correlates. *Early Child Development and Care, 181*(1), 63-72. doi:10.1080/03004430903255320
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among lowincome African- American preschool children. *Child Development, 73*(4), 1085-1100.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Clinic Psychology Publishing Company, Inc., Brandon, Vermont.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Second Edition. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social Skills Of Children And Adolescent*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Metin Aslan, Ö. (2018). Turkish and American preschoolers' play, aggression and victimization behaviours in play context. *Early Child Development and Care, 1-16*. doi:10.1080/03004430.2018.1472088
- Meyer, L. E., & Ostrosky, M. M. (2015). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 1-11*.
- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current Psychology, 26*, 86-101.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB - *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017)*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 19.09.2017 tarihli genelge. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden 05.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB - Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda 3N/1K (neden, nasıl, niçin, kaynaştırma)*. Ankara: İ. Aygül Ofset.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2000). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2000-2508.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2013a). “Birlikte Başarıyoruz” Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. *Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Birlikte başarıyoruz. Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2014) *Engelliler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Araştırma Raporu* MEB İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Bölümü Elyaf Matbaa 1. Basım İstanbul.

- Moeller, M. P. (2000). Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics*, *106*(3), e43-e43. doi:10.1542/peds.106.3.e43
- Monteiro, L., Verissimo, M., Vaughn, B.E., Santos, A.J., & Bost, K.K. (2008). Secure base representations for both fathers and mothers predict children's secure base behavior in a sample of Portuguese families. *Attachment & Human Development*, *10*(2), 1–18.
- Most, T., & Ingber, S. (2016). Effects of Exposure to Inclusion and Socioeconomic Status on Parental Attitudes Towards the Inclusion of Deaf and Hard of Hearing Children. *Deafness & Education International*, *18*(3), 124-133. doi:10.1080/14643154.2016.1189249
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the Participation of Children With Disabilities in Sports, Recreation, and Physical Activities. *Pediatrics*, *121*(5), 1057-1061. doi:10.1542/peds.2008-0566
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, *29*(3), 208-215. doi:10.1016/j.cpr.2009.01.002
- Newman, P. R. (2008). *Developmental Through Life*. Apsychological Approach. USA: Cengage Learning.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(3), 239-252. doi:10.1080/08856257.2010.492933
- Norlin, D., & Broberg, M. (2012). Parents of children with and without intellectual disability: couple relationship and individual well-being. *Journal of*

Intellectual Disability Research, 57(6), 552-566. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01564.x

Odluyurt, S. & Batu, S. (2012). *Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Faktörler. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*, s.27-41, Vize Yayıncılık, Ankara.

Odluyurt, S. (2012). *Okul Öncesi Kaynaştırma. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*, s.139-173, Vize Yayıncılık, Ankara.

Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Ecology and child outcomes. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Brookes.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807

Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. doi:10.1177/027112140002000104

Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86. doi:10.1016/s0885-2006(99)80026-x

Ollendick, T. H., & Schroeder, C. S. (2003). *Encyclopedia of Clinical Child and Pediatric Psychology*. USA: Springer.

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

- Ostrosky, M. M., & Favazza, P. C. (2007). *Establishing the efficacy of the Special Friends program (Grant number R324A080071)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2013). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes towards peers with disabilities. *Young Exceptional Children, 18*(1). doi:10.1177/1096250613512666
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development, 13*(2), 255-277. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students With Autism Spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive School Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(1), 15-28. doi:10.1177/1088357608314370
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., & Dere, H. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. In M. Sevinç. (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (pp.440-446). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öncül, N., & Batu, S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(2), 3754.
- Önder, A. (2005). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay, ve Ö. P.Unutkan (Der.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (s. 249-265). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özaydın, L., Tekin – İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal

Etkileşimlerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15 – 32.

Özaydın, L., İftar, T. E., & Kaner, S. (2002). Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 015-034. doi:10.1501/ozlegt_0000000112

Özbey, S. (2009). “*Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Pkbs-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgüven, İ. E. (2007). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özmen, K. Ö. (2010). Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.

Öztürk, H. (1995). “*Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*. Ankara: Kök Yayınları.

Özyürek, M. (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Park, H., & Ostrosky, M. M. (2013). What Typically Developing Children's Parents Say When They Read Books About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 225-236. doi:10.1177/0271121413497104

- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Volume 1: Theory and Method* (pp. 419–493). Oxford, England: Wiley.
- Parker, J., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (2nd edition), Vol. 2. (pp. 419-493). New York: Wiley.
- Patterson, J., Marshall, C., & Bowling, D. (2000). Are Principals Prepared to Manage Special Education Dilemmas? *NASSP Bulletin*, 84(613), 9-20. doi:10.1177/019263650008461303
- Peck, C.A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Persson, G. E. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 80-91. doi:10.1080/01650250444000423
- Phillips, B. A., Conners, F., & Curtner-Smith, M. E. (2017). Parenting children with down syndrome: An analysis of parenting styles, parenting dimensions, and parental stress. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 9-19. doi:10.1016/j.ridd.2017.06.010
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.

- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the Social Acceptance of Young Children With Moderate–Severe Intellectual Disabilities Using Cooperative-Learning Techniques. *American Journal on Mental Retardation*, *107*(5), 352. doi:10.1352/0895-8017(2002)107
- Piquero, A., Farrington, D., Welsh, B., Tremblay, R., & Jennings, W. (2008). Effects of early family/parenting programs on antisocial behavior and delinquency. *Campbell Systematic Reviews*, *11*, 1– 122. doi:10.4073/csr.2008.11.
- Podvey, M. C., & Hinojosa, J. (2009). Transition from Early Intervention to Preschool Special Education Services: Family-Centered Practice That Promotes Positive Outcomes. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *2*(2), 73-83. doi:10.1080/19411240903146111
- Podvey, M. C., Hinojosa, J., & Koenig, K. P. (2011). Reconsidering Insider Status for Families During the Transition From Early Intervention to Preschool Special Education. *The Journal of Special Education*, *46*(4), 211-222. doi:10.1177/0022466911407074
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Power, T. G. (2004). Stres and coping in childhood: The parent role. *Parenting: Science and Practice*, *4*(4), 271-317
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, *69*(2), 135-145. doi:10.1177/001440290306900201

- Raab, M.M., Nordquist, V.M., Cunningham, J.L., & Bliem, CD. (1986). Promoting peer regard of an autistic child in a mainstreamed preschool using pre-enrollment activities. *Child Study Journal*, 16, 265-284.
- Radke, M., Trager, H., & Davis, H. (1949). Social perceptions and attitudes of children. *Genetic Psychology Monographs*, 40, 327-447.
- Rafferty, Y. , Boettcher, C. , & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192. doi:10.1177/105381510502700305
- Rakap, S., Rakap, S., & Kalkan, S. (2017). Preschool Teacher' Use Of Strategies To Support Social-Emotional Competence In Young Children: A Descriptive Study. *Edulearn17 Proceedings*. doi:10.21125/edulearn.2017.1976
- Ramsey, P. G. (1988). Social skills and peer status: A comparison of two socioeconomic groups. *MerrillPalmer Quarterly*, 34, 185–202.
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 488-497. doi:10.1037/0022-006x.73.3.488
- Ray, D. C. (2007). *Two Counseling interventions to reduce teacher-child relationship stress*. Professional School Counseling.
- Recchia, S. L. & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom, what makes a difference?* New York and London: Teachers College.

- Reid, G. (2006). *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching, and Learning*. David Fulton Publishers: England.
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence and gender. *Infant and Child Development, 15*, 89-107.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender, and Previous Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(1), 132-149. doi:10.1123/apaq.2017-0146
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development, 6*(1), 111-135. doi:10.1111/1467-9507.00029
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*(3), 188-198. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Parker G. J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner

- (Eds), *Handbook Of Child Psychology* (6th ed., pp. 571-645). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2004). Social withdrawal and shyness. (Eds. P. K. Smith, & C. H. Hart). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. USA: Blackwell Publishing. 329-352.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J.C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Eds), *Developmental Psychology: An Advanced Course*. New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J.C., McDonald, K. & Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook*. (7th edition). Pp. 591-649. New York: Psychology Press.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164-176. doi:10.1037//0012-1649.39.1.164
- Russell, A., Mize, J., & Bissaker, K. (2004). Parent-child relationships. (Eds. P. K. Smith, & C. H. Hart). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. USA: Blackwell Publishing. 203-223.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Sarı, H. (2002). *Özel Egitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler*. Pegem Yayınları, Ankara.

- Sayer, L., Bianchi, S., & Robinson, J. (2004). Are Parents Investing Less in Children? Trends in Mothers' and Fathers' Time with Children. *American Journal of Sociology*, *110*(1), 1-43. doi:10.1086/386270
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *21*(4), 211-222. doi:10.1177/10883576060210040201
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, *37*(1), 86-100. doi:10.1037//0012-1649.37.1.86
- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J. (2006). Early Affiliation and Social Engagement With Peers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *14*(1), 50-61. doi:10.1177/10634266060140010501
- Schultz, J. B., & Torrie, M. (1984). Effectiveness of patternhood education materials for mainstreamed vocational home economics classes. *Journal of Vocational Educational Research*, *9*(1), 46-56.
- Searcy, S. (1996). Friendship Interventions for the Integration of Children and Youth with Learning and Behavior Problems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *40*(3), 131-134. doi:10.1080/1045988x.1996.9944666
- Sebanc, A. M. (2003). The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development*, *12*(2), 249-268. doi:10.1111/1467-9507.00232
- Seçer, S., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 414-428.

- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & Kayılı, G. (2010). Social Skills and Problem Behaviours of Children with Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91–98.
- Seery, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing Eye-to-Eye. *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-319. doi:10.1177/074193250002100504
- Senson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Shpendi, T. & Ahmetoğlu, E. (2016). Social Acceptance in Preschool Period. Ed. Irina Koleva, Recep Efe, Emin Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova. *Education in the 21st Century: Theory and Practice*, 536-550. Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.
- Shpendi, T. & Ahmetoğlu, E. (2017). The Role Of Illustrated Story Books In The Social Acceptance Of Children In Inclusive Classes In Preschool Period. Ed. Hasan Arapgirlioglu, Atilla Atik, Robert L. Elliott, Edward Turgeon. *Researches On Science And Art In 21 St Century Turkey*, 1077-1086. Gece Publishing. Turkey, Ankara. İSBN • 9760517713
- Sikora, D., Moran, E., Orlich, F., Hall, T. A., Kovacs, E. A., Delahaye, J., ... Kuhlthau, K. (2013). The relationship between family functioning and behavior problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 307-315. doi:10.1016/j.rasd.2012.09.006
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.

- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*, (2nd ed.). Boston: Allyn Bacon.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2005). *Understanding Children's Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Smith, C. M. (2006). *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. Oxfordshire, England: Taylor & Francis.
- Snell, M., & Brown, F. (1993). Instructional planning and implementation. In M. Snell (Ed.). *Instructions of students with severe disabilities* (4th ed., pp. 99-151). New York: Merrill/Macmillan.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska. Nebraska.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237. doi:10.1177/10883576030180040401
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1982). Social Interactions between Autistic Students and their Peers. *Behavioral Disorders*, 7(2), 75-81. doi:10.1177/019874298200700207
- Stanulis, R.N., & Manning, B. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 3-8.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance, sf.27.

- Sucuoğlu, B. (2002). Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 025-043. doi:10.1501/ozlegt_0000000032
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 041-057. doi:10.1501/ozlegt_0000000086
- Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3rd ed.)*. New York: HarperCollins.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2007). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411. doi:10.1007/s10643-007-0225-0
- Terzi, S. (2000). "İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değerışkenler Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Ankara.

- Tournaki, N., & Criscitiello, E. (2003). Using Peer Tutoring as a Successful Part of Behavior Management. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 21-25.
doi:10.1177/004005990303600203
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, ..., Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools*. 15.03.2018'te şuradan erişildi:
<http://most.ie/webreports/2014/TP/StPatricksCollegeSENReport2010.pdf>
- Triandis, C., H. (1971). *Attitude an Attitude Change*. John Wiley & Sons. California.
- Triandis, C., Adamopoulos, J. & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In *Attitudes and Attitude Change in Special Education: theory and practice*, Ed.: JONES, R. 2140, Virginia: The Council of Exceptional Children.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., & Sırad, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(2), 350-355. doi:10.1097/00005768-200202000-00025
- Turnbull, A. P., Schulz, J. B. (1979). *Mainstreaming handicapped students*. Allyn & Bacon.
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4th ed.)*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007) *Exceptional Lives: Special Education in Today's School (5th ed.)*. New Jersey: Pearson.

Öztürk, T. & Yıkılmış, A. (2013). Ana Sınıflarına Devam Eden Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihin Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-20. ISSN:1303-0493

U.S. Department of Education (2015). U.S. Department of Education Fiscal Year 2016-2019 Diversity and Inclusion Strategic Plan. US, Washington: U.S. Department of Education.
<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiSkcPm8anWAhWCPBQKHWEdBc0QFggIMAA&url=https%3A%2F%2Fwww2.ed.gov%2Fabout%2Fjobs%2Fwork%2Fdiversity-inclusion-plan.doc&usg=AFQjCNGHlbBnut2oLet7tJUcQk2TEenOL1A>
 adresinden 16.08.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 5352 Paris 07 SP, France

UNICEF (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*.
https://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper-Sexual_Identification_Gender_Identity.pdf 13.03.18. Adresinden elde edildi.

UNICEF, (2004). *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion* ED/BAS/EIE/2004/1 REV

- UNICEF, (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States
- Urul, K. A. (2016). *81 il için toplumsal cinsiyet eşitliği karnesi*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1458142029-8.81_Ilin_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Karnesi.pdf 13.03.18. Adresinden elde edildi.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental Psychology*, 36(6), 699-710. doi:10.1037/0012-1649.36.6.699
- Veziroğlu, M., & Gönen, M., (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 163, 226-238.
- Voeltz, L. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.
- Voeltz, L. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 380-390.
- Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319. doi:10.1080/01650250143000058
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.

- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297-312.
- Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P. ve Sanders, S. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. Londra: DfES Research Report RR594.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., & Pinto, K. (2003). Making It Work: Low-Income Working Mothers' Involvement in Their Children's Education. *American Educational Research Journal, 40*(4), 879-901. doi:10.3102/00028312040004879
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism, 6*(1), 115-130. doi:10.1177/1362361302006001009
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 173-182. doi:10.1037/0022-0663.86.2.173
- Wichstrøm, L., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2013). Preschool predictors of childhood anxiety disorders: a prospective community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(12), 1327-1336. doi:10.1111/jcpp.12116
- Wilburn, R. E. (2000). *Understanding The Preschooler*. N.Y. USA: Pater Long Publishing.
- Wolfe, P. & Hall, E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children, 35*(4), 55-60.

- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool Boys and Girls. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(1), 72-88. doi:10.1080/00221320209597969
- Yaşar Ekici, F. (2014). Aile Özellikleri İle Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *the Journal of Academic Social Sciences, 4*, 70-70. doi:10.16992/asos.167
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S. & Özen, A. (2014). Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 167-180.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldızbaş, F. (2007). Okulöncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların ebeveyn stillerinin ve sosyal uyum davranışları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi Bildirileri*, Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A comparative study. *Early Childhood Research and Practice, 13*(1).
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2014). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(1), 40-51. doi:10.1177/0271121414554432
- Zhao, J., Liu, X., & Zhang, W. (2013). Peer Rejection, Peer Acceptance and Psychological Adjustment of Left-Behind Children: The Roles of Parental Cohesion and Children's Cultural Beliefs about Adversity. *Acta Psychologica Sinica, 45*(7), 797-810. doi:10.3724/sp.j.1041.2013.00797

EKLER

EK 1 EV İLETİŞİM MEKTUBU

Ev İletişimi Mektubu

Tarih: _____

Sevgili anne babalar,

Sınıfımızda Arkadaş Edinme Programını kullanmaktan dolayı çok heyecanlıyız! Bu program insan çeşitliliğini özümsemek ve farklılıkların anlaşılması ve kabulünü arttırmak için tasarlanmıştır.

Arkadaş Edinme Programının üç bileşeni vardır: okul okuryazarlığı, işbirlikçi öğrenme ve ev okuryazarlığı. İlk iki bileşen okulda gerçekleştirilmektedir (çocuğunuzla bu konularda konuşmanızı sağlayacağız), son bileşen ev ortamında gerçekleşir.

İşte bilmeniz gereken şeyler:

Oldukça basit! Çocuğunuz her hafta eve çeşitli karakterleri içeren özenle seçilmiş bir kitap ve bir tartışma rehberi getirecektir. Siz ve çocuğunuz, birlikte, bu kitapları okuyacak ve onun hakkında konuşacaksınız. Çocuğunuzla birlikte okumak için birkaç ipucu:

- Oturun, böylece ikiniz de hem rahat olursunuz hem de sayfaları kolayca görebilirsiniz.
- Çocuğunuzun kitabı tutmasına ve sayfaları çevirmesine izin verin.
- Kitabın kapağına bakın ve öykünün içeriği hakkında bir öngöründe bulunun.
- Okumadan önce resimlere bakarak ve onlarla ilgili konuşarak bir "kitap turu" gerçekleştirin.
- Kitabı okurken, çocuğunuzla resimlerde gördükleri ve **hükümede** duydukları şeylerle ilgili konuşmalar yapın. Kitabın karakterleri ile çocuğunuz arasındaki benzerliklere işaret edin.
- Kitabı birlikte okuduktan sonra tartışma rehberini kullanarak çocuğunuzun **hüküme** ile ilgili konuşmaya yönlendirin.

Ve hepsi bu! Çeşitlilik hakkında konuşmak insan çeşitliliğini özümsemek için yeni ve heyecan verici bir fırsat sağlayabilir. Çocuğunuzla birlikte geçirdiğiniz zaman, tüm öğrenciler için destekleyici ve kaynaştırıcı bir sınıf ortamı oluşturmaya yardımcı olur. Bu amaca ulaşmamızda bize yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz. Herhangi bir sorunuz, öneriniz veya yorumunuz varsa lütfen bana bildirin. Siz ve çocuğunuzla Arkadaş Edinme Programı kapsamında çalışmak için sabırsızlanıyoruz. Mutlu okumalar!

İçtenlikle,

Doktora Öğrencisi

Tringa Shpendi

EK 2 EBEVEYİN VE ÇOCUK OKUMA KAYDI

Ebeveyn ve Çocuk Okuma Kaydı

Değerli ebeveyn,

Bu form, Arkadaş Edinme Programının ev okuryazarlığı bileşenini takip edebilmemizi sağlayacaktır. Lütfen, program tamamlanıncaya kadar bu formu çocuğunuzun program dosyasında saklayın.

Çocuğunuzun eve getirmeyi seçtiği tüm hikaye kitaplarının adlarını aşağıdaki 6 haftalık programda listeleysin. Her hikayeyi çocuğunuzla okuyup tartışın, adınızın ve soyadınızın baş harflerini orta sütuna yazın. Hikayeye ilgili yorumlarınızı 😊😞 ya da 😊 (kitabı beğendik, kitabı beğenmedik ya da kararsız kaldık) şeklinde son sütunda belirtin. Kitabı ve bu kaydı her hafta başında iade edin.

Teşekkür ederim!

	Kitabın Adı	Adınızın ve Soyadınızın Baş Harfleri	Yorumlar
1. Hafta			
2. Hafta			
3. Hafta			
4. Hafta			
5. Hafta			
6. Hafta			

Ebeveyn ve Çocuk Okuma Kaydı

Değerli ebeveyn,

Bu form, Arkadaş Edinme Programının ev okuryazarlığı bileşenini takip edebilmemizi sağlayacaktır. Lütfen, program tamamlanıncaya kadar bu formu çocuğunuzun program dosyasında saklayın.

Çocuğunuzun eve getirmeyi seçtiği tüm hikaye kitaplarının adlarını aşağıdaki 6 haftalık programda listeleyin. Her hikayeyi çocuğunuzla okuyup tartışın, adınızın ve soyadınızın baş harflerini orta sütuna yazın. Hikayeye ilgili yorumlarınızı 😊😞 ya da 😊 (kitabı beğendik, kitabı beğenmedik ya da kararsız kaldık) şeklinde son sütunda belirtin. Kitabı ve bu kaydı her hafta başında iade edin.

Teşekkür ederim!

	Kitabın Adı	Adınızın ve Soyadınızın Baş Harfleri	Yorumlar
1. Hafta	Suean Güler	E. B	😊
2. Hafta	ARKADAŞIM İSABEL	E.B	😊 Isabel Arkadaşlarıyla parçala rakit geçiriyor charlie ile aynı büyüklüğü meç'e meyve tuttu işler gibi yapam
3. Hafta	OKULUN 😊 KORSANI	E.B	😊 Ginny Edaları Salsme Ginny'nin öğretilmesi sorular ve daha fibeleninde sorun varmış Burnunun kitabın ismi soluma Edalarımla aynı Burnumuside!
4. Hafta	SIRADISI ARKADAŞLAR	E. B	Dünyada her türde insan vardır Bazen insanlar yardım ister Bazen istemez Yardım eder
5. Hafta	ERKEK KARDEŞİM EMİR	E.B	Emir otizmli olduğu için emir onunla ilgilenmeyi sever ve aynı şekilde otizmli arkadaşlarıdır
6. Hafta	SADECE BU YÜZDEN	E.B	Olemmie engelli olduğu için bazı şeyleri yapamıyor başka yardımcı lazım

Sug Emre

Ebeveyn ve Çocuk Okuma Kaydı

Değerli ebeveyn,

Bu form, Arkadaş Edinme Programının ev okuryazarlığı bileşenini takip edebilmemizi sağlayacaktır. Lütfen, program tamamlanincaya kadar bu formu çocuğunuzun program dosyasında saklayın.

Çocuğunuzun eve getirmeyi seçtiği tüm hikaye kitaplarının adlarını aşağıdaki 6 haftalık programda listeleysin. Her hikayeyi çocuğunuzla okuyup tartışın, adınızın ve soyadınızın baş harflerini orta sütuna yazın. Hikayeye ilgili yorumlarınızı 😊😊 ya da 😊 (kitabı beğendik, kitabı beğenmedik ya da kararsız kaldık) şeklinde son sütunda belirtin. Kitabı ve bu kaydı her hafta başında iade edin.

Teşekkür ederim!

	Kitabın Adı	Adınızın ve Soyadınızın Baş Harfleri	Yorumlar
1. Hafta	SIMON Gibi Bir Arkadaş	M - A B - A	😊
2. Hafta	SESSİZ MADRİNGİ	M - A B - A	😊
3. Hafta	Ahtapotun Kırmızıya Boyayacağı	M - A B - A	😊
4. Hafta	ERKEK KARDESİM EMİR	M - A B - A	😊
5. Hafta	SUDECE BUYÜZDEN	M - A B - A	😊
6. Hafta	SİFADİŞİ ARKADAŞLAR	M - A B - A	😊

EK 3 GENEL BİLGİ FORMU

GENEL BİLGİ FORMU

Bu form "Arkadaş Edinme Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne Etkisini" incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler bu çalışmaya katkı sağlayacak, bu bilgiler gizli tutulacak ve sadece programın geliştirilmesi için kullanılacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi Tringa *SHPENDI*

1. Çocuğun Kimliği (Adının ve Soyadın ilk harfleri): _____
2. Çocuğun cinsiyeti: a) Kız b) Erkek
3. Doğum tarihi: _____
4. Çocuğun devam ettiği okul öncesi kurumu: _____
5. Okul öncesi eğitimine devam ettiği toplam süre (içinde bulunduğumuz yıl dahil olmak üzere):
a) 1 yıl b) 2 yıl c) 3 yıl
6. Annenin öğrenim durumu;
a) Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul mezunu
d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu g) Lisansüstü
7. Annenin çalışma durumu;
a) Çalışıyor b) Çalışmıyor c) Diğer (Açıklayınız) _____
8. Babanın öğrenim durumu;
a) Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul mezunu
d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu g) Lisansüstü
9. Babanın çalışma durumu;;
a) Çalışıyor b) Çalışmıyor c) Diğer (Açıklayınız) _____
10. Aile tipi; a) Çekirdek aile b) Geniş aile c) Tek ebeveyn
11. Ailedeki çocuk sayısı?
a) Tek çocuk b) İki çocuk c) Üç çocuk d) Dört çocuk ve üzeri
12. Ailede kaçmıcı çocuk?
a) İlk çocuk b) Orta çocuk c) Son çocuk
13. Sosyoekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?
a) Alt b) Orta c) Üst
14. Yalnız çevrenizde özel gereksinimli birey var mı?
a) Evet b) Hayır

EK 4 ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

Patricia C Favazza Patricia.Favazza@umb.edu via liveumb.onmicrosoft.com
to Samuel, me, Patricia ▾

Apr 21, 2016, 4:41 AM ☆ ↶

Hı Tringa.

Thank you for your inquiry about the ASK-R!

It is currently out of print because Brookes Publishing Co. is about to put it on line to accompany the *Making Friends* program at this website: <http://products.brookespublishing.com/The-Making-Friends-Program-P884.aspx>

So, I have attached it, in case you need it before they post it online. Because of the draft format, you will need to assemble the response forms. Please let me know if you have questions.

As you are probably aware, the instrument has not been used with children under the age of 5. So, we would be interested in your findings, if you use it with younger children.

I wish you well in your study and hope you can share the results with us.

Best regards,

Paddy

Paddy Cronin Favazza, Ed.D.
Senior Research Fellow, Early Childhood Special Education
Center for Social Development and Education
University of Massachusetts Boston
Boston, MA

EK 5 ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

ZARİFE SEÇER <zsecer@konya.edu.tr>
to me ▾

Jan 10, 2017, 1:51 PM ☆ ↶ ⋮

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#) x

Kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Zarife

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: tringa shpendi <tringashpendi@gmail.com>

Kime: zsecer@konya.edu.tr

Gönderilenler: Tue, 10 Jan 2017 09:39:21 +0200 (EET)

Konu: Anaokulu ve Anasınıflı Davranış Ölçeği kullanma izni

"Gökhan KAYILI" <gokhankayili@selcuk.edu.tr>
to me ▾

Thu, Jan 12, 2017, 9:35 AM ☆ ↶ ⋮

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#) x

Merhaba Sayın Shpendi,

ekli dosyada ölçeğin a ve b formunun Türkçe formatları ve İngilizce test manüeli bulunmaktadır. Test manüelde ölçek maddelerinin hangi alt boyutta yer aldığına ilişkin bilgiler mevcut, geçerlik güvenirlik bilgilerinizi sizin belirtmiş olduğunuz araştırmaya atıfda bulunarak kullanabilirsiniz. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulması gerekmekte, iyi çalışmalar dileriz.

Dr. Gökhan KAYILI
Selçuk Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
...

[Message clipped] [View entire message](#)

3 Attachments

📎 🗑️



EK 6 “ARKADAŞ EDİNME” PROGRAMI KULLANMA İZİNİ

Patricia C Favazza Patricia.Favazza@umb.edu via liveumb.onmicrosoft.com
to me, Micki

Fri, Feb 3, 2017, 9:03 PM ☆ ↶

Hi Tringa,
I am sorry for the delay in responding!

That is great that you are thinking about ideas for training for the Making Friends program.
I think you have a copy of the Making Friends book - right? (<http://products.brookespublishing.com/The-Making-Friends-Program-P884.aspx>) If not, let me know and we could get one to you.

There is a great deal of content that can be pulled from the book and used in power points for training purposes.
We are happy to have a SKYPE conference call with you about key areas to focus on if you like.
However, you may need to clarify, do you want to discuss training content related to

- Making Friends such as background on attitude development, effective strategies, adaptations of the classroom environment, etc. **OR**
- running the study (measures, fidelity, logistics)

Let us know!
Paddy and Micki

EK 7 ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

Özgül Polat <polatozgul@gmail.com>
to me

Tue, Feb 21, 2017, 9:45 PM ☆ ↶ ⋮

Turkish > English Translate message Turn off for: Turkish x

Sayın; Tringa Şhpendi Merhaba, ölçeğimi eğitimi aldiktan sonra kullanmanızın hiçbir sakıncası yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Özgül POLAT

tringa shpendi <tringashpendi@gmail.com> şunları yazdı (20 Şub 2017 13:14):



EK 8 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 1

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2017-55554



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.2443742

24.02.2017

Konu : Tringa SHPENDİ ve
Yakup BURAK'ın Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 15/02/2017 tarihli ve 54948 sayılı yazınız.
b) 17/02/2017 tarihli ve 55320 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencileriniz *Yakup BURAK* ve *Tringa SHPENDİ*'nin ilgi (a) ve (b) yazılarınızda belirtilen İlimiz okullarında uygulamak istedikleri anketlerin uygun görüldüklerine ilişkin 24/02/2017 tarih ve 2405320, 2405389 sayılı Valilik Makam Onayları, Araştırma Değerlendirme Formları ve anket kapsamında uygulanacak veri toplama araçlarının orjinalleri ekte gönderilmiştir.

Anketin uygulanması esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması ve 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminde 31 Mayıs 2017 tarihine kadar bitirilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi; anket sonuçlandıktan sonra pdf formatında CD ortamında bir örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Cemal TURAN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :

- 1- Valilik Onayı (2 Adet)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (2 Adet)
- 3- Veri Toplama Araçları (2 Adet - 40 Sayfa)



<http://edirne.meb.gov.tr>
bilgiisleme@meb.gov.tr

Tel : (0 284) 212 61 22
Faks: (0 284) 212 61 26

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: VHKJ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e246-8d54-3648-a2a9-579f kodu ile teyit edilebilir.

EK 9 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tringa SHPENDİ
Kurumu / Üniversitesi	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl	Edirne
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İlimizde okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranları, öğretmenleri ve aileleri
Araştırmanın Konusu	"Arkadaş Edinme" Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var (X) / Yok ()
Araştırma/Proje/Ödev /Tez önerisi	Anket Çalışması
Veri Toplama Araçları	-Genel Bilgi Formu -Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği -Anasınıfı ve Anaokulu Davranışı Ölçeği (PKBS) -Okul Öncesi Kabul Ölçeği -Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması -Arkadaş Edinme Programı
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin 2016- 2017 eğitim öğretim yılında uygulanması ve gönüllülük ilkesine uyularak gerçekleştirilmesi esastır.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON

22.10.2017
Başkan
Muzekka BAYRAK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

22.10.2017
Üye
Ali ÇELİK
1.Murat And. Lisesi Md. Yard.

22.10.2017
Üye
Ayla DİKMEN
Selimiye İmam-Hatip Ort.Ok.Öğrt.

EK 10 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 3



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.2405320
Konu : Anket İzni

24/02/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 17/02/2017 tarihli ve 55320 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi *Tringa SHPENDİ*'nin 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminde 31 Mayıs 2017 tarihine kadar, İlimizde okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranları, öğretmenleri ve ailelerine yönelik uygulamak istediği "*Arkadaş Edinme Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne Etkisi*" konulu tez çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi *Tringa SHPENDİ*'ye ait anket çalışmasının 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde 31 Mayıs 2017 tarihine kadar, İlimizde okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranları, öğretmenleri ve ailelerine, eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Cemal TURAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
24/02/2017

Dr. Yusuf GÜLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

<http://edirne.meb.gov.tr>
bilgislemegitek22@meb.gov.tr

Tel : (0 284) 212 61 22
Faks: (0 284) 212 61 26

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : (2302)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 53d3-6b7e-3f36-a6f4-a071 kodu ile teyit edilebilir.

EK 11 ETİK KURUL İZİNİ



T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU

Oturum Sayısı: 2018/09
KARAR NO: 2018.09.04

Karar Tarihi: 17.10.2018

Akademik danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'nun yaptığı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Doktora Programı Öğrencisi Tringa SHPENDİ tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen " 'Arkadaş Edinme' Programının Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne Etkisi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye

Fen Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Ali Muhammet BAYRAKTAROĞLU
Üye

Güzel Sanatlar Fak. Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye

Devlet Konservatuarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Üye

Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç. Dr. Eshra MIHLAYANLAR
Üye

Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır



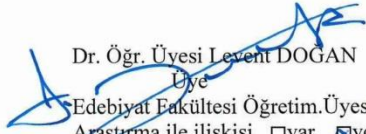
Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye

İlahiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır



Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye

Sağlık Bilimler Fak. Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır

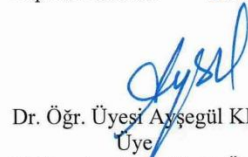


Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Özcan AYGÜN
Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır



Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye

Balkan Araştırma Enst. Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır