TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP BİR ÇOCUĞUN OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Hazel Sıla MENTEŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP BİR ÇOCUĞUN OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Hazel Sıla MENTEŞ

Danışman : Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Jüri Üyesi :Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ
Jüri Üyesi :Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yaşare AKTAŞ ARNAS
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2020

Hazel Sıla MENTEŞ

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP BİR ÇOCUĞUN OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Hazel Sıla MENTEŞ

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Temmuz 2020, 126 sayfa

Okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıflarındaki akran ilişkileri, normal gelişim gösteren çocuklar ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların hayatında kritik rol oynamaktadır. Özellikle sosyal beceri yetersizlikleriyle bilinen otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, kaynaştırma ortamlarında kurdukları akran ilişkileri ile gelişebilmekte veya tam tersi olumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedirler. Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yaklaşımlardan durum araştırması olarak planlanan çalışmada, çocukların akran ilişkileri kapsamında; sınıf içerisinde akran kabul, ret ve zorbalık davranışları araştırılmış, normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa ilişkin tanımları ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıf içerisinde sosyal konumu incelenmiştir.

Araştırmaya Adana ili Yüreğir ilçesinde bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, yaşları 60-72 ay arasında olan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş bir kaynaştırma sınıfında, 21 normal gelişim gösteren çocuk ve 1 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme (çiz-anlat, sosyometri uygulaması) kullanılmıştır. Araştırmada, çocukların akran ilişkilerine dair davranışları 2019 güz dönemi boyunca serbest oyun etkinlikleri sırasında sınıf içi gözlemler ile incelenmiş, 2019 güz dönemi başı ve sonu olmak üzere ikişer kez çiz-anlat ve sosyometri uygulaması ile çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Sınıf içi gözlemler ve görüşmelerle çocuklardan elde edilen tüm veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi ile kodlanmıştır. Araştırma sonucunda, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıf içerisinde akran kabulüne dair davranışlarının oldukça çeşitli olduğu, pozitif tutumlar ve davranışlar sergileyebildiği ve etkileşimlerde

bulunabildiği görülmüştür. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk akranlarına karşı sözlü iletişim başlatma davranışı göstermesine rağmen, bu iletişimde devamlılık sağlanamamıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran kabulü davranışlarının çok olmasına rağmen, aynı zamanda akran reddi ve zorbalığı davranışları da yoğun olarak görülmüştür. Sınıftafiziksel şiddet iki taraftan da dönem başında gözlenmezken, diğer aylarda ortaya çıkmıştır. Sözel şiddet ise dönem başında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukta görülmezken, normal gelişim gösteren akranları tarafından ilk aydan itibaren uygulanmıştır. Bunlara ek olarak normal gelişim gösteren çocuklarda süreç içerisinde prososyal davranışlar geliştiği saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarla görüşmelerde otizm spektrum bozukluğuna sahip arkadaşlarını küçük olduğunu düşünme ve yetersizlik belirtme tanımları dikkat çekmiş, çocuklar otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun kendilerinden küçük yaşta olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların akran kabulü tanımları ile davranışları arasında tutarsızlık gözlenmiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun, okulun başında arkadaşlar arasındaki sosyal gruplardan hiçbirine girmediği ve diğer kategorisinde yer aldığı süreç sonunda ise dışlanan-ihmal edilen çocuk kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Bulgular, ilgili literatür ve ekolojik kuram çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: akran ilişkileri, akran kabulü, akran reddi, okul öncesi kaynaştırma, otizm spektrum bozukluğu

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE CHILDREN'S RELATIONSHIP IN THE INCLUSIVE PRESCHOOL CLASSROOM OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Hazel Sıla MENTEŞ

Master Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Yaşare Aktaş ARNAS
July, 2020, 126 pages

Peer relationships in inclusive classes play a critical role in the life of children with normal development and children with special education needs. Especially children with autism spectrum disorders, known for their social skills deficiencies, can develop or vice versa they may encounter negative result with peer relationships in inclusive environments. This research was carried out to investigate the peer relationships of a child with autism spectrum disorder in inclusive preschool institution. This qualitative case study research, within the scope of peer relationships of children; peer acceptance, rejection and bullying behaviors, childrens with normal development definitions of children with autism spectrum disorder, and the social status of the child with autism spectrum disorder were examined.

The participants of this study are twenty-one children with normal development and a child whit autism spectrum disorder who were attending an official kindergarten in Yuregir district of Adana province, aged between 60-72 months and determined by purposeful sampling method. The data of the research was collected through classroom observations and interviews(draw-tell and sociometry). During the 2019 fall period, the behaviors of the children about peer relationships were examined with classroom observations during the play time, and interviews were made with the children with draw-tell and sociometry technique twice, both at the beginning and the end of the 2019 fall period. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the study, it was found that child with autism spectrum disorder has exhibited a wide variety of peer acceptance behaviors, and can display positive attitudes, behaviors and interact. Despite the fact that the child with autism spectrum disorder shows the

behavior of starting verbal communication against her peers, she was not successful in maintaining this communication. Although the child with autism spectrum disorder has a lot of peer acceptance behaviors, peer rejection and bullying behaviors were also observed intensely. While physical violence in the classroom was not observed from both sides at the beginning of the period, it occurred in the later months. Verbal violence, on the other hand, was not observed in children with autism spectrum disorders at the beginning of the period, but was applied by their peers who developed normally from the first month. In addition, prosocial behaviors were found to develop in children with normal development. In the interviews with children with normal development, the descriptions of underestimating and incapable their friends who had autism spectrum disorders were noticed. It has been revealed that childrens think that the child with autism spectrum disorder is at a young age. Inconsistency was observed between the definitions of peer acceptance and behavior of children with normal development. It was determined that the child with autism spectrum disorder did not enter any of the social groups among friends at the beginning of the school and was in the other category, and at the end of the process he was in the excluded-neglected child category. The findings are discussed within the framework of the relevant literature and ecological theory.

Keywords: autism spectrum disorder, inclusive preschool, peer acceptance, peer relations, peer rejection

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine katkı sağlayan ve benim teşekkür etmek istediğim birçok değerli insan bulunmaktadır. Akademik alan dahil olmak üzere hayatımın her alanında, bana destek olan ve olacağını bildiğim, biricik hocam, danışmanım Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS' a minnettar olduğumu söylemek istiyorum. Çok fazla duygularımı ifade edemesem de, onun bende yerinin apayrı olduğunu, öğrencisi olmaktan ve tanıdığımdan dolayı çok mutlu olduğumu, bu yola onunla devam etmek istediğimi (benden kurtulamayacaksınız hocam) bilmesini isterim. Ayrıca bu süreçteki sabrı, ilgisi, bakış açısı, özenli dönütleri ile bana sağladığı destekleri için sonsuz teşekkür ediyor ve son olarak, Sizi çok seviyorum hocam.

Lisansüstü eğitim sürecimde bana bilgi ve donanımlarıyla destek olan Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa YAŞAR hocama, araştırmanın temellerinin oluşmasında katkısı olan Doç. Dr. İsmail SANBERK hocama, nitel araştırmadaki değerli görüşleri ile Dr. Öğr. Üyesi M. Sencer ÖZSEZER BULUT hocama, pozitif enerjisi ve samimiyetiyle Prof. Dr. Kamuran TARIM hocama çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bu süreçte gerek psikolojik gerekse akademik alanda bana destek olan canım hocalarım, çok sevdiğim arkadaşlarım Arş. Gör. Şule SARIBAŞ ve Arş. Gör. H. Beyza CANBAZOĞLU' na teşekkür ediyorum. Tez sürecimde ve hayatımda, zorluklar sırasında varlığını her zaman yanımda hissettiğim, Bilal TANAYDIN'a sevgilerimi sunuyorum.

Tez jüri üyeleri arasında bulunan, Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU' na ve Doç. Dr. Üyesi Yunus GÜNİNDİ' ye görüş ve önerileri için teşekkür ediyorum.

Son olarak benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen en büyük şansım ailem; annem Ayfer MENTEŞ' e ve babam Nurullah MENTEŞ' e, biricik kardeşim Arda MENTEŞ' e sonsuz sevgimi sunuyorum.

Çalışmamı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (SYL-2019-12277) Birimi'ne teşekkür ederim.

Hazel Sıla MENTEŞ

Adana / 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
EKLER LİSTESİ xv

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sınırlılıklar 9
1.5. Tanımlar 9

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim 12
2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimi 13
2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi Türleri 14
2.2.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma 15
2.2.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma 15
2.2.1.3. Tersine Kaynaştırma 15
2.2.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuğun Kaynaştırmaya Hazırlanması 16
2.2.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Kaynaştırma Programına Hazırlanması 17
2.2.4. Öğretmenlerin kaynaştırma programına hazırlanması 17
2.2.5. Kaynaştırma Programında Aileler 18
2.2.6. Kaynaştırma Programının Yararları 19
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu 21

2.3.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Özellikleri 22
2.3.2. Otizm spektrum bozukluğuna sahip Çocukların Sosyal Yeterlilikleri 24
2.4. Akran İlişkileri 24
2.4.1. Akran İlişkilerinin Yapısı 26
2.4.2. Akran İlişki Türleri 28
2.4.2.1. Akran Kabulü 28
2.4.2.2. Akran Reddi 28
2.4.2.3. Akran Zorbalığı 29
2.4.3. Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler 29
2.4.4. Kaynaştırma Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkileri 30
2.4.5. Akran Grupları 30
2.4.5.1. Uzun Vadeli Sonuçlar 30
2.4.5.2. Akademik Sonuçlar 31
2.4.5.3. Dışsallaştırma Sorunları 31
2.4.5.4. İçselleştirme Sorunları 32
2.5. İlgili Araştırmalar 32
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 32
2.5.2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar 35

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 39
3.2. Katılımcılar 39
3.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuk 40
3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Sınıf Ortamı 40
3.2.2.1. Sınıf Bağlamının Fiziksel Özellikleri 41
3.2.2.2. Öğretmen 42
3.3. Araştırmacının Rolü 43
3.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplamada Kullanılan Araç ve Yöntemler 43
3.4.1. Gözlem 44
3.4.2. Görüşme 44
3.4.2.1. Çiz-Anlat Tekniği 45
3.4.2.2. Sosyometri Tekniği 46

3.5. Verilerin Analizi 48
3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 49
3.7. Etik Önlemler 50

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akranları İle İlişkilerine Dair Gözlem Bulguları 52
4.2. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Akran İle İlişkilerine Dair Gözlem Bulguları 63
4.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Süreç İçinde Tanımlarına İlişkin Görüşme Bulguları 70
4.4. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Konumuna Dair Bulgular 79

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akranları İle İlişkilerine Dair Tartışma ve Yorum 83
5.2. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuk İle Akran İlişkilerine Dair Tartışma ve Yorum 87
5.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Süreç İçinde Tanımlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 90
5.4.Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Konumuna Dair Tartışma ve Yorum 91

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 93
6.2. Öneriler 95

6.2.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler 95
6.2.2. Eğitimcilere yönelik öneriler 95

KAYNAKÇA 97
EKLER 120
ÖZGEÇMİŞ 126

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Kabulü Davranışları 53
Tablo 2. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Reddi Davranışları 57
Tablo 3. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Zorbalığı Davranışları 61
Tablo 4. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Akran Kabulü Davranışları 64
Tablo 5. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Akran Reddi Davranışları 66
Tablo 6. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Akran Zorbalığı Davranışları 68
Tablo 7. Çocukların Okul Başındaki Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Kabul Tanımlarına Dair Bulgular 70
Tablo 8. Çocukların Okul Başındaki Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Ret Tanımlarına Dair Bulgular 75
Tablo 9. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Sınıf İçerisindeki Sosyal Konumuna Dair Ön test- Son test Bilgileri 80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Araştırmanın yapıldığı sınıf ortamının krokisi 42
Şekil 2. Veri Toplama sürecinin kronolojik sıralaması 43

EKLER LİSTESİ

EK 1. Etik Kurul Onayı 120
EK 2. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu 121
EK 3. Gönüllü Katılımcı Onam Formu 122
EK 4. Çiz-anlat tekniği Görüşme Formu 124
EK 5. Sosyometri Uygulaması ve Görüşme Formu 125

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüz dünyasında özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar azımsanmayacak kadar çoktur ve giderek artış göstermektedir (Yaralı, 2015). Günümüzdeki eğitim anlayışı, bireylerin farklı özellikler gösterebileceğini, bu farklılıkların kabul görmesini ve benimsenmesini içermektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2011). Buradan yola çıkarak, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla beraber eğitim görmeleri yani özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi ve kaynaştırma programları önem kazanmıştır (Friend, Cook, Hurley ve Shamberger, 2010; Sucuoğlu, 2006). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, yaşamını devam ettirmesine yardımcı olacak olan temel beceriler düşünüldüğünde, kaynaştırma programının en erken zamanda yani okul öncesi dönemde başlatılması önem taşımaktadır (Dönmez, 1998). Bu programdan verim alınabilmesi için, erken başlanılmasına ek olarak kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenin, normal gelişim gösteren çocukların, ebeveynlerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların tutumları da kritik önem taşıyan noktalardır (Güzel ve Özmen, 2003).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların en az kısıtlanmış ortamlarda, başka bir deyişle kaynaştırma sınıflarında, özel eğitime ihtiyacı olmayan yani normal gelişim gösteren akranları ile beraber aynı ortamda eğitim görmeleri özel eğitim hizmetlerinin hedefleri içerisinde yer almaktadır (Özgür, 2011). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlaması, gelişimsel olarak akranlarına yetişmesi, sosyalleşme ve iletişim kurma yeterliklerinin geliştirilmesi kaynaştırma programının amaçları içerisinde yer almaktadır (Odom, Deciyan ve Jenkins, 1984). Ayrıca bu program, özel eğitime ihtiyacı olmayan normal gelişim gösteren çocuklara da kendilerinden farklı bireylerin var olduğunu fark etme ve onları benimseme, onların bireysel farklılıklarına saygı duyma ve bulundukları çevre içerisinde onlarla birlikte yaşam sürdürebilme gibi katkılar sağlamaktadır (Türk,2011).

Yapılan araştırmalarda, okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma programlarında, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların birbirlerine karşı tutumlarının pozitif olduğu, rahat bir şekilde sosyal etkileşime girdikleri ve bu program sayesinde iletişim becerilerinin ve diğer

becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Sasso ve Rude, 1988; Goldstein ve Cisar, 1992). Örneğin, Lord ve Hopkins'in (1986) yaptığı bir çalışmada, akranlarıyla oyun oynayan ve akranlarıyla etkileşimde bulunan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların, ritmik tekrarlayıcı hareket ve davranışlarının azaldığı, sosyal etkileşim düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar akranlarıyla yaşantı ve etkileşimleri çoğunlukla ilk kez okul öncesi sınıflarında gerçekleştirirler (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Bu sebeple hem normal gelişim gösteren hem de özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için akran ilişkileri çok önemlidir. Akran ilişkileri, bebeklikten itibaren başlayan, aynı yaş veya aynı gelişimsel dönemde olan bireyler arasındaki etkileşimlerin tümüdür (Beyazkürk, Anliak ve Dinçer, 2007). Hartup'a göre (1970) bu ilişkiler, akran kabulü, reddi ve zorbalığı olmak üzere üç şekilde görülmektedir. Yaşıtları tarafından kabul gören çocuklar, arkadaşlarınca sevilir ve tercih edilirler. Kabul gören çocukların sosyal beceriler bakımından yetkin, işbirliği becerilerinde kuvvetli, insancıl ve akademik bakımdan daha yüksek düzeyde oldukları belirtilmektedir. Çocuğun bulunduğu ortamda aynı yaş veya gelişim düzeyinde olan arkadaşları tarafından sevilmeme, tercih edilmeme, kötü algılanma ise akran reddinin belirtileridir. Bunlar dışında akran zorbalığı, fiziksel, sözel veya dolaylı şiddeti içermektedir ve birçok psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Crick, 1995).

Akran ilişkileri, kaynaştırma sınıfında yer alan özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi ve gelişimleri için önem taşımaktadır. Örneğin; Brinker ve Thorpe (1984) ile Hunt ve arkadaşları (1994) yaptıkları araştırmalarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla ilişki kurma oranı ve türü ile davranış, iletişim, sosyal beceriler ve akademik beceriler arasında paralellik olduğunu saptamışlardır. Staub ve Peck'in (1995) yaptığı bir başka araştırmada ise, özel eğitime ihtiyacı olan çocuk ve normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun sosyal becerilerine katkısı olduğu, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla iletişim kuran normal gelişim gösteren çocukların ise farklılıklara saygı, benlik kavramı ve hoşgörü gibi değerlerinin artış gösterdiği belirlenmiştir.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuk gruplarından biri otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar olup bu çocukların sayısı günümüzde oldukça hızlı bir artış göstermektedir ve bu çocukların kaynaştırma programlarına katılımları da artmaktadır. Bilindiği gibi otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların en belirgin özelliklerinden

biri desosyal becerilerde olan yetersizlikleridir (APA, 2000). Yapılan bazı çalışmalarda, kaynaştırma programının otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranlarıyla sosyalleşmesini kolaylaştırdığı ve akranlarıyla yaşadığı deneyimler sayesinde bu çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişiminde önemli gelişimsel ilerlemeler gösterdiği saptanmıştır (Chamberlain, Kasari ve Fuller, 2007; Payne, 2010). Buna karşın kaynaştırma uygulanan sınıflarda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranlarıyla arasındaki etkileşimlerin niceliği ve kalitesinde bazı sınırlılıklar dikkat çekmektedir (Goldstein vd, 1992; Rotheram-Fuller, 2006)

Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma programlarına katılabilecek düzeyde olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, akranları ile pozitif ilişkiler kurduklarında, bu uygulamadan oldukça verim alınabilen gruplardır. Fakat bu çocukların akran ilişkileri sağlamalarında isteksiz olmaları, ifade edici dil becerilerindeki yetersizlikler, mimik ve jestleri çok iyi algılayamamaları nedeniyle akranları ile pozitif ilişkiler kuramadıkları ve akranları tarafından dışlanma, yalnız bırakılma gibi sorunlar ile karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Attwood, 2000; Bauminger ve Kasari, 2000; Menteş ve Aktaş-Arnas, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde kaynaştırma programına dahil olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar ile ilgili oldukça çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmaların çoğunlukla otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal becerileri (Aksoy, 2019; Aksoy, 2018; Balli, 2020; Güven ve Diken, 2014; Laushey ve Heflin, 2000; Orhan, 2010), sosyal iletişimleri (Reinchow ve Volkmar, 2010; Whalon ve diğerleri, 2015; White ve diğerleri, 2010), sosyal beceri öğretim müdahaleleri (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Dean, Adams ve Kasari, 2013; Girli ve Atasoy, 2010; Karasu, 2009), okula uyum ve sosyal etkileşim davranışları (Aksoy, 2018; Balli, 2020) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin; Kamps ve arkadaşları (1992) tarafından gerçekleştirilen uygulamalı bir çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara akranları ile ilişkilerini geliştirmek amacıyla sosyal beceri eğitimi uygulamış ve sonucunda akran etkileşimlerinde artış gözlemlemiştir.

Son yapılan çalışmalarda ise okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara yönelik akran aracılı uygulamalar (Abbak Kaçar, 2019; Banda vd, 2010; Deam, Adams ve Kasari, 2013; Erdoğan, 2019; Tıkıroğlu, 2019; Garfinkle ve Schwartz, 2002, Ganz ve Flores, 2008) göze çarpmaktadır. Örneğin yapılan bazı çalışmalarda akranlara cevap verme ve etkileşim başlatma gibi sosyal becerilerin öğretilmesinde (Banda vd, 2010; Ganz, Flores, 2008) ve oyun süresinin

arttırılmasında akran modellemenin ve akran koçluğunun pozitif etkileri olduğu görülmüştür (Katz ve Girolametto, 2013). Tüm bunlar dışında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun bulunduğu okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki akran kültürünü (Wolfberg, Zercher, Capell, Hanson ve Odom, 1999), ekolojik açıdan sosyal katılımlarını ve davranışlarını (Boyd, Conroy, Asmus, McKenney ve Mancil, 2008; Odom, Hume, 2012), arkadaşlık ve sosyal kabul bakımından sınıf kalitesi ve bireysel özelliklerin rolünü (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2019), arkadaşlık ilişkileri ve ortak dikkati (Chang, Shih ve Kasari,2016; Lewy ve Dawson, 1992; Mundy, Sigma ve Kasari, 1990), okul öncesi sınıfındaki oyun davranışlarını ve akran etkileşimleri (Jamero, 2019; Koagel, Koagel, Frea ve Fredeen, 2001; Harper ve McCluskey, 2002; McGee, Feldman ve Morrier, 1997; Sigman, Ruskin, Arbelle vd., 2020) inceleyen çalışmalara da ulaşılmıştır.

Katılımcıları arasında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların da bulunduğu özel eğitime ihtiyacı olan 10 okul öncesi çocuğunun akran kültürlerini araştıran Wolfberg ve arkadaşları (1999), nicel ve nitel karma yöntem ile gözlem, aile ve öğretmen ile görüşme, Arkadaşlık Anketi (Friendship Survey), doküman analizi ve sosyometrik akran değerlendirmesi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda ise çocukların akranları tarafından kabul edilmek, beğenilmek gibi arzuları belirten çeşitli sosyal-iletişimsel ve sembolik davranışlar gösterdiklerini, fakat çoğunluğun akran kültüründen soyutlandığını ve dışlandığını saptamışlardır.

Odom ve Hume (2012), 24 okul öncesi sınıfında bulunan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal katılımını, bu sınıflardaki ekolojik özellikleri ve bir eko-davranışsal gözlem sistemi olan Aktif Öğrenci Katılımı Kodu (CASPER III) kullanarak ekolojik özellikler ile sosyal katılım arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta ise, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların genellikle kitap ve ya yemek alanlarında, motor davranışların sergilendiği etkinliklerde, küçük akran gruplarında ve ya büyük yetişkin gruplarında, normal gelişim gösteren çocukların başlattığı etkinliklerde akranlarıyla sosyal olarak etkileşime girme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Chang, Shih ve Kasari (2016) okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların kaynaştırma ortamında ortak dikkatin arkadaşlık ilişkilerine olan katkısını ve öğretmenlerin arkadaşlığı geliştirmek için hangi stratejileri kullandıklarını incelemişlerdir. 31 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenlerinden veri toplamışlardır. Çeşitli ölçeklerin yanı sıra,

davranışsal kod sistemi ile hedef çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimlerini serbest oyun zamanında gözlemlemişlerdir. Ebeveyn ve öğretmenlere ise Arkadaşlık Anketi'ni kullanmışlardır. Sonuç olarak katılımcıların %20'sinin anaokulunda arkadaşlık yaşadığını, arkadaşı olan çocukların olmayan çocuklara kıyasla serbest oyun sırasında daha fazla ortak dikkat davranışı gösterdiklerini ve öğretmenlerin arkadaşlığı geliştirmek için çok az yöntem kullandığını, çoğunlukla davranışsal yönetim stratejileri kullandıklarını saptamışladır.

Literatüre genel olarak bakıldığında, kaynaştırma çocuklarının akran ilişkilerine yönelik çalışmalar bulunmasına rağmen (Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Diamond ve Hong 2010; Diamond ve Tu, 2009; Duman ve Koçak, 2013; Çulhaoğlu-İmrak, Sığırtmaç, 2010; İmrak, 2009; Kabasakal, Girli, Okun vd., 2008; Küçüker, Erdoğan ve Çürük, 2014; Odom ve diğerleri, 2006; Sasso, Rude, 1988; Tuş ve Çifçi, 2013; Yaşaran, 2009; Yüce, 2015), otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akran ilişkilerine yönelik çalışmalar özellikle ülkemizde (Erol, 2012; Girli ve Atasoy, 2012; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015; Uçar, 2008) sınırlı sayıdadır. Örneğin, Metin ve diğerleri (2015), okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akran ilişkileri içindeki konumunu ve bu çocukların arkadaş olarak tercih edilme düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu çocukların sosyal ve akademik alanlarda ve de farklı ortamlarda tercih edilme düzeylerinin yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Calder, Hill ve Pellicano (2013), 9-11 yaş arası otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların annelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden veri toplayarak yaptıkları bir başkaaraştırmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların arkadaşlıklarının kapsamını ve doğasını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu çocukların arkadaşları ile olan kendi ilişkilerini otizm spektrum bozukluğuna sahip olmayan akranlarından daha düşük kalitede buldukları belirlenmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde akran ilişkilerinin incelenmesiyle ilgili araştırmalarda çoğunlukla Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve sosyometri gibi çeşitli nicel tekniklerin tercih edildiği (Bush ve Ladd, 2001; Erten, 2012; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2019; Gülay, 2011; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015; Ogelman ve Erten, 2013; Özmen, 2013; Salı, 2014; Şen ve Özbey, 2017, Yoleri, 2015) görülmüştür. Ayrıca akran ilişkilerinin incelenmesinde öğretmen ve ebeveynlerden veri toplandığı görülmektedir. Örneğin; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel (2019) kaynaştırma çocuklarının arkadaşlık ve sosyal kabulünü inceledikleri çalışmada, sosyal beceri ve problem

davranışlar için Okul Öncesi Öğretmenleri için Sosyal Beceri Puanlama Sistemi (SSRS; Gresham, Elliott, 1990/2007) kullanmışlardır. Ayrıca arkadaşlık ve sosyal kabul için sosyometrik akran değerlendirmesi kullanmışlardır.

Ancak son yıllarda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada araştırmacıların daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerini tercih etmeye başladığı görülmektedir (Abbak Kaçar, 2019; Jamero, 2019). Örneğin, Jamero (2019), Vygotsky'ın sosyal yapılandırmacılık teorisi kapsamında okul öncesi sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların oyun etkileşimlerini incelediği çalışmada, doğal oyun ortamında doğrudan gözlem yoluyla veri toplamış ve bu ortamlarda akranlarıyla etkileşimleri gözlemlemiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkilerini inceleyen bu çalışmada çocukların dinamik ilişkileri doğrudan gözlenerek ve çocuklardan elde edilen veriler kullanılarak analiz edilmiştir.

İlgili literatürde bulunan otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip çocukları inceleyen çalışmalar, bu çocuklara dair kapsamlı bilimsel veriler sunmaktadır. Ancak otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların kaynaştırma programlarına katılma oranının günümüzde hızla artış gösterdiği düşünüldüğünde ilişkilerin türünü ve niteliğini belirlemeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkileri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkilerinin incelenmesidir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkileri nasıldır? Ve OSB'li çocuğun akran ilişkileri süreç içinde nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun bulunduğu sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların OSB'li çocuk ile akran ilişkileri nasıldır? Ve normal gelişim gösteren çocukların OSB'li çocuk ile akran ilişkileri süreç içinde nasıl bir değişim göstermektedir?

3. Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu nasıl tanımlamaktadırlar? Ve süreç içinde OSB'li çocuğu tanımlamaları nasıl bir değişim göstermektedir?
4. Süreç boyunca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıf içerisindeki sosyal konumunda nasıl bir değişim olmuştur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların, topluma dahil olma ve sosyalleşme açısından avantajlı oldukları ve bu eğitim sayesinde bir çok davranış edindikleri bilinmektedir (Morrison, 1998). Ersoy ve Avcı (2001), çocukların birbirlerine benzerlik ve farklılık gösteren özellikleri olduğunu ve bu çocukların durumları göz önünde bulundurularak eğitim sürecine dahil olmaları gerektiğini savunur. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, erken dönemlerde yetersizliklerini destekleyici olarak eğitim almaları da çok önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliği bu kapsama girmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin başarılı olabilmesi için en temel unsurlardan biri de olabildiğince erken zamanda eğitim uygulamasına başlanmasıdır. Okul öncesi döneminde, çocukların gelişimleri çok hızlıdır ve bu nedenle kaynaştırma eğitimine bu dönemde başlanıldığında çok daha hızlı sonuçlar alınabilmektedir (Özgür, 2004). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında akran ilişkilerinin gidişatı kritik önem taşımaktadır. Araştırmacılar, akran etkileşimlerinde sıkıntı yaşayan ve olumlu ilişki geliştiremeyen çocukların ileriki yaşamlarında davranışsal ve sosyal olarak uyumsuzluklar yaşayabileceklerini ve risk altında olduklarını belirtmişlerdir. Bilişsel gelişimde gerilik gibi gelişimsel problemler(Guralnick ve Groom, 1987; Kopp, Baker, ve Brown, 1992) davranışsal problemler (Campbell, 1990; Webster-Stratton, 1997 ve çocuk istismar ve ihmali (Fantuzzo et al., 1988; Mueller ve Silverman, 1989) gibi durumların akran etkileşimlerinde sorunlara neden olabileceği ve küçük yaştan itibaren akran ilişkilerinde negatif etkileri olabileceği söylenmektedir (Akt.; Brown, Odom ve Conroy, 2001). Yapılan çalışmalar kapsamında, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların da sosyal olarak yetersizlikleri, davranışsal problemleri sebebiyle akranları tarafından dışlanma, görmezden gelinme, tek başına kalma gibi bazı problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir (Girli, 2007; Kabasakal, Girli, Okun vd., 2008). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmanın da, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların

sosyal beceri problemleri göz önüne alındığında, çocukların gelişimleri ve topluma kazandırılmaları açısından bakış açısı sağlayacağı düşünülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi gören çocuklar, özellikle bilişsel ve sosyal gelişim bakımından görmeyenlere kıyasla daha farklı kazanımlar elde edebilmektedir (Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Bu kazanımların elde edilmesinde akran ilişkileri etkili rol oynamaktadır. Akran ilişkileri, çocukların bütün gelişim alanlarını etki altına almaktadır ve okul öncesi eğitim ile beraber yoğunlaşan bu ilişkilerin çocukların yaşamının gidişatında hem kısa hem de uzun süreli etkileri bulunmaktadır (Şirin, 2019). Akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmanın, normal gelişim gösteren çocuklar ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar açısından bir örnek teşkil edeceği, sınıftaki akran ilişkilerinin ne gibi durumlar ortaya çıkaracağı, etkileşim türleri, normal gelişim gösteren çocukların gözünden kaynaştırma çocuğunun nasıl tanımlandığı ve normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara karşı nasıl tepkiler verebileceğine dair bilgi edinilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Edinilen bu bilgiler sayesinde, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocuklar için gerekli önlemler alabilecekleri, çeşitli fırsat ortamları yaratabilecekleri öngörülmektedir. Kaynaştırma sınıfında olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesi başta toplum olmak üzere, öğretmen, sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar, ebeveynler ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuk arasındaki etkileşimin destekleyici ve nitelikli olmasına bağlıdır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmanın da kaynaştırma sınıfı ortamında çıkabilecek sorunları, fırsatları ve sınırlılıkları ortaya koyarak uzmanlara bakış açısı sağlayacağı, eğitimcilerin eğitim politikalarını gözden geçirmesine, çeşitli planlamalar ve uygulamalar geliştirmelerine destek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara ve akran ilişkilerine karşı farkındalık geliştirmelerini sağlayacağı, kendilerini değerlendirmeleri, akran ilişkilerindeki problemlere çeşitli çözümler sunabilme bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, ebeveynler ve eğitimciler kaynaştırma ortamındaki çocukların akran ilişkileri ile ilgili farkındalık edindiğinde, çocukların bilişsel, sosyal ve çeşitli gelişim alanlarına katkı sağlayacak pozitif akran ilişkileri gelişmesini destekleyecekleri, bu sayede hem otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların hem de normal gelişim gösteren çocukların yarar sağlayacağını öngörülmektedir. Ek olarak kaynaştırma sınıfının bir ögesi olan ebeveynlerin farklılıklara karşı saygı duyması açısından da bu çalışma önemli görülmektedir.

Son olarak bu çalışmanın, daha sonra yapılacak olan araştırmalara örnek teşkil edeceği, kaynaştırma sınıfında yaşanan sorunların başka açılardan ele alınmasını sağlayacağı, kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik ve otizm spektrum bozukluğuna sahip okul öncesi dönem çocukları ile ilgili literatürün gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Adana İli Yüreğir İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda uygulanmıştır. Uygulama, otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuk, bu çocuğun eğitim gördüğü sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlı tutulmuştur. Veriler araştırmacının sınıf içi gözlemleri ve normal gelişim gösteren çocuklarla yaptığı görüşmelerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı sınıfta otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk, ailenin isteği ile gizli tutulmuş, çocuklar ve veliler bilgilendirilmemiştir.

1.5. Tanımlar

Kaynaştırma Eğitimi: Farklı yetersizlikleri bulunan çocukların, destek eğitimle beraber yetersizlik göstermeyen akranlarıyla beraber eğitim kurumlarındaki özel eğitime yönelik uygulamalar olarak tanımlanır (ÖEHY, 2009).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Erken çocukluk zamanında fark edilebilen, dikkat ve odaklarının sınırlı olması, göz teması kuramama, tekrarlayıcı ve döngüsel davranışlar ortaya çıkarma, özellikle sosyal becerilerde yaşanılan yetersizlik gibi belirtileri bulunan nöro- gelişimsel bir aksaklık olarak tanımlanmaktadır (Boyd, Shaw, 2010).

İlişki: İki farklı birey arasındaki zamanla oluşan duygu, yaşantı, beklenti gibi olgular ile bağlantılı etkileşim ağıdır (Berndt, 1997).

Akran İlişkileri: Yaş ve olgunluğu aynı düzeyde olan bireylerin birbirleri ile sosyallik bağlamındaki etkileşimleridir (Hay, Payne veChadwick, 2004).

Sosyal Konum: Akran grupları içerisindeki bireyin bu grubun üyeleri tarafından sevilme ve sevilmeme durumuna göre şekillenen, grup içerisindeki pozisyondur (Berndt, 1997).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Her çocuk belirli bir potansiyelle dünyaya gelir ve bu potansiyelinin ne kadarını ortaya çıkarabileceği, bir performans olarak sergileyebileceği içinde bulunduğu çevrenin özelliklerine ve bu çevre içindeki canlı cansız varlıklarla olan etkileşimlerinin niteliğine bağlıdır. Çocuğun içinde bulunduğu çevredeki diğer insanlar ve sahip oldukları nitelikler, çocukla kurdukları her tür ve düzeyde etkileşim, çocuğa sundukları öğrenme deneyimleri çocuğun tüm gelişim alanlarındaki ilerlemesi üzerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. Bu araştırma bu bakış açısından yola çıkarak Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı ve Vygotsky'ın Sosyal Yapılandırmacı Kuramı ile çerçevelenmiştir. Ekolojik kuram (1976), bireylerin gelişmesinde ve büyümesindeki etkenleri ele alır. Bu kurama göre, her durum ve ortam, sosyal ve kültür bakımından sürekli etkilenmektedir. Bireyin gelişim durumunu kavrayabilmek için, yaşadığı çevreyi de incelemek gerekir (Bronfenbrenner, 1976).

Ekolojik kuram, bireyleri birbirini sarmalayan alt kültürler kapsamında inceler (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem). Bronfenbrenner, çocukların gelişiminin, iç içe yerleşmiş bir dizi sistemden etkilendiğini savunur. Sistemin her seviyesindeki faktörler, sistemin diğer seviyelerini etkileyebilir veya bundan etkilenebilir. Bu modelin merkezinde biyosistem veya çocuk vardır. Ardından, çocuğun düzenli bir katılımcı olduğu yakın çevresinden oluşan mikrosistem gelir. Çocuklar, aile ve okul öncesi sınıfı gibi birden fazla mikrosisteme katılabilirler. Bronfenbrenner, mezosistemi ise, mikrosistemler arasında meydan gelen etkiler ile karakterize etmiştir. Örneğin aile mikrosisteminde bulunan ebeveynler ve sınıf mikrosisteminde bulunan öğretmenler arasındaki ilişki, çocuğun kapsayıcı ortamlara katılımını etkileyebilecek bir mezosistemdir. Bir sonraki düzey olan ekosistem, mikro sistemin üyelerini içermeyen fakat mikrosisteme etki edebilen faktörlerden oluşmaktadır. Örneğin, okul öncesi sınıfına girmeyen bir politikacı, çeşitli düzenlemeler ile okul öncesi sınıflarında ve çocukların üzerinde etkiler yaratabilirler. Makrosistem ise, daha büyük ve daha kapsayıcı sosyal, politik ve kültürel faktörleri içermektedir (Odom, Vitztum, Wolery, Lieber vd., 2004).

Çocukların direkt olarak etkileşim kurduğu çevre olarak okul mikrosistem kapsamındadır. Sınıf ortamı ve bu ortamdaki akran ilişkileri de mikrosisteme dahildir.

Çocukların yakın çevresini içeren mikrosistemdeki faktörler, çocuğu doğrudan etkiler ve ya çocuk tarafından etkilenebilir. Bu araştırmada da mikrosistem kapsamında inceleme yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın ilişkilendirildiği bir diğer kuram olan Vygotsky'nin (1976) Sosyal Yapılandırmacı kuramının altında yatan en temel öngörü, zihinsel aktivitenin ayrılmaz bir şekilde sosyal bağlama bağlı olduğudur (Wertsch, 1991). Bu kuramın, erken çocukluk eğitimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da bulunduğu erken çocukluk ortamına kolayca uygulanabilir. Sosyokültürel bağlam, kültürel araçları kullanmayı öğrenmek (örneğin kalemler, boyalar, makaslar) ve bu araçları çevreleyen bir kalemi tutmanın hem araçsal hem de ideolojik değerleri öğrenmeyi içerir. Erken çocukluk yıllarında, işbirlikçi planlama, birlikte karar verme, doyumu erteleyebilme gibi daha soyut kültürel araçlar da öğrenilmektedir. Kültürel normların, inançların ve etkileşim kalıplarının bir parçası olan ve onlarla beraber değişen bu araçlar, sosyal katılımın, öğrenmenin ve gelişmenin temel yapıtaşlarıdır. Vygotsky'e göre yetişkinlerle ve çocuklarla etkileşim, çocuklara rehberlik, destek, yön ve ivme sağlar. Bu nedenle, bilginin sosyal yapısının dikkate alınması, çocukların sosyal etkileşim yoluyla becerilerinin ve kavramsal bilgilerinin geliştirildiği süreçlerin anlaşılması gerekir. Bu etkileşimler, kendiliğinden, bir akran tarafından ve ya planlanmış bir şekilde yetişkinler tarafından başlatılabilmektedir (Mallory ve New, 1994). Vygotsky, bir yetişkin ve ya akranın, herhangi bir bağlamda yardımının, çocuğun tek başına gerçekleştiremeyeceği yeni bilgi ve becerileri öğrenmesini sağlayacağını belirtmiştir ve bu durumu "iskele kurma" olarak tanımlamıştır. Bu iskele, çocukların oyun yoluyla öğrenmesinin yanı sıra, davranışlarını kendi kendine düzenleme, başkalarıyla işbirliği, bellek ve dili kullanma gibi alanlarda mevcut yetkinliklerini geliştirmesine olanak sağlar (Bodrova ve Leong, 1996: Akt: Walker ve Berthelsen, 2008). Sosyal yapılandırmacılık, erken çocukluk programlarındaki kaynaştırma uygulamaları için uygun bir çerçeve sağlamakla beraber (Mallory, New, 1994); sosyal etkileşimin öğrenmedeki rolü, kaynaştırma programlarında çocukların nasıl öğrenebilecekleri anlamamıza katkıda bulunmaktadır (Walker, Berthelsen, 2008). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi sınıfındaki akran ilişkilerinin incelenmesini amaçlayan bu mevcut çalışmada, ekolojik kuramla beraber, ekolojik kuramın sosyal etkileşimlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini ve önemini açıklamada sınırlı kalması nedeniyle, Vygotsky' nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı da kuramsal çerçeveye eklenmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

0-6 yaş çocuklarına bol uyaran içeren ortamda, gelişimin ilkeleri temel alınarak her çocuğun beceri ve gelişimlerinin desteklenmesi, ileriki okul yıllarına hazırlanması okul öncesi eğitim ile sağlanmaktadır. Bu dönem, çocukların belli başlı becerileri kazanması ve birçok alanda (fiziksel, bilişsel, sosyal vb.) gelişmesi açısından kritik bir zamandır (Gürkan, 2000). Ayrıca çocukların olumlu karakter gelişimi, alışkanlıkları ve tutumları, gerekli değer yargıları oluşturma açılarından önem taşımaktadır (Zembat, 2005).

Okul Öncesi eğitimi sayesinde çocuklar, akranlarıyla birliktelik ihtiyaçlarını karşılamakta, bununla beraber farklı ailelerden ve kültürden gelen akranlarıyla etkileşimleri sayesinde benlik kavramlarını geliştirmektedirler. Sınıfında bir sosyal grubun üyesi olan çocuk, çeşitli sosyal deneyimlerle karşı karşıya gelmektedir (Sevinç, 2004).

Okul öncesi eğitimin genel olarak yararları incelendiğinde;

- Çocuklar çeşitli oyun grupları içerisinde yer alarak akranlarıyla etkileşim kurma ihtiyacını karşılar,
- Çeşitli sosyal oyunlar sayesinde diğer bireyleri kabul etme, kendini savunabilme, diğer bireylere saygı duyma, kendini tanıma fırsatı edinir.
- Çocukların akıl yürütme, yaratıcılık gibi zihinsel gelişimi desteklenir.
- Belli bir toplum içerisinde kendini ifade edebilme yeteneği gelişir.
- Çocukların yetersizlik gösterdiği konular saptanarak erkenden önlem alabilme fırsatı sağlanır.
- Zengin uyarana sahip bir çevre olan sınıflar sayesinde, çocuklar sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında desteklenir ve ilkokula hazırlanır (Akduman, 2010)

Okul öncesi dönem, kaynaştırma eğitimi yapılması açısından çocuklar için en çok verim alınan zamandır. Okul öncesi sınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamaları, yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa değil tüm sınıfa yarar sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimi destekleme ve potansiyelini üst seviyelere ulaştırma gibi amaçları bulunan bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında, okul

öncesi sınıflarında bulunan özel eğitime ihtiyacı olan çocukların her bakımdan desteklenmesi ve gelişimsel ilerleme sağlanması önem taşımaktadır (Sever, 2007).

2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimi

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırmanın tanımı ve anlamına ilişkin tam bir tutarlılık bulunmamaktadır (Ainscow, 2013). Nurse (2001), çocukların kaynaştırma yoluyla ihtiyaçlarının karşılanmasını dahil etme (inclusion) olarak tanımlamaktadır. Bu sayede çocuklar ailenin, toplumun bir parçası olurlar ve akranlarıyla sosyalleşip eğitim görürler. Nurse, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların genel eğitim içerisinde diğer çocuklarla fiziksel anlamda paralel bir eğitim aldıklarını, fakat sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklara sunulan tüm etkinliklere her zaman erişemediklerini belirtmektedir.

Kırcaali ve İftar (1992) kaynaştırmayı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere gerekli hizmetler sağlanarak, bireye uygun en az kısıtlayıcı olan normal sınıflarda eğitim görmeleri olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanım ise, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, özel eğitime ihtiyacı olmayan akranları ile aynı ortamda eğitim görmeleridir (Akt: Kargın, 2004). Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırma eğitimini, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin özel eğitim desteği olmadan sadece normal sınıfta eğitim alması olarak değil, normal eğitim sınıfında kaynaştırma eğitimi gören bireyin aynı zamanda özel eğitim desteği almaya devam etmesi olarak tanımlamışlardır. Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları genelgesinde ise (2017) kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç olan çocukların diğer akranlarıyla etkileşim ve iletişim kurmalarını, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortam içerisinde tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı gerçekleştirilebilen bir uygulama olarak tanımlanmaktadır.

Son yıllarda kaynaştırma eğitimi yerine bütünleştirme kavramı kullanıldığı görülmekle beraber, MEB'e (2015) göre bütünleştirme, tüm bireylerin sosyal, kültürel, eğitsel fırsatlardan eşit olarak yararlanması olarak tanımlanmıştır. Bütünleştirme programının temel amacı, özel gereksinimi olan bireyleri ayrıştırmadan, eğitimlerine devam edebilmeleri için uygulamalarda gerekli uyarlamalar ve düzenlemeler ile bu bireyleri topluma, sınıf gibi sosyal ortamlara bütünleştirmektir. Bu uyarlamalar, özel gereksinimli çocuklar ayrıştırılmadan, evrensellik ele alınarak tüm çocuklara hitap etmelidir. Kaynaştırma ile bütünleştirme kavramının farkı ise; kaynaştırma eğitimi, sadece hafif düzeyde tanı almış özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bir okulda, eğitsel

uygulamalarda değişiklik yapılmaksızın eğitim görebildiği süreç iken bütünleştirme, orta ve ağır düzeyde tanı almış çocukların da akranları ile eğitim görebilmeleri için sınıf uygulamalarının çeşitli uyarlama ve düzenleme süreçlerinden geçmesini ifade etmektedir. Fakat Türkiye' de çocukların eğitsel tanıları ağır, orta ve hafif engelli olarak gruplandırılmakta, bunlardan hafif engelli olarak tanılananların ise okula devamları eğitsel çalışmalarda çok küçük uyarlamalar ile halledilebildiğinden ötürü bu çocuklar kaynaştırma eğitimine alınmaktadırlar.

Günümüz eğitiminin temel ilkelerinden biri fırsat eşitliğidir. Bu ilkeye göre özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, akranlarıyla beraber eğitim görmeleri en doğal haklarıdır ve bu da kaynaştırma eğitimi ile sağlanabilmektedir (Bayar, Özaşkin ve Bardak, 2015). Bu eğitimde, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal akranlarıyla iletişim ve ilişki kurması sağlanırken, hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar yaşamla ilgili birçok beceri kazanırlar. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimine ne kadar erken başlanılırsa o kadar verimli olacağı bilinmektedir. Bu nedenle kaynaştırma programının okul öncesi dönemde başlatılması önem taşımaktadır.

Ashley'e (1979) göre kaynaştırma eğitiminin genel amaçları arasında, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bulunduğu ayrı özel sınıf ve okullar ile oluşan damgayı silmek, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyal statü seviyesini yükseltmek, bir yaşam ortamı sağlamak, tüm çocuklara hizmet ve eğitim sağlamak yer almaktadır (akt. Özbaba, 2000). Okul öncesi dönemde başlatılan kaynaştırma eğitiminin amaçları arasında ise, hem özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun, hem de normal gelişim gösteren akranlarına gelişim desteği sağlamak, normal gelişim gösteren akranların engelli yaşıtlarını tanıması ve kabul etmesini sağlamak, farklılıkları kabul etmelerini sağlamak, uygun iletişim ortamı düzenlemek, engelli çocukların sosyal becerilerini desteklemek, pozitif benlik geliştirmelerine temel hazırlamak, toplumla iç içe ve bağımsız yaşam becerilerini sürdürebilmelerine yardımcı olmak vardır (Dönmez, Avcı ve Aslan, 1998).

2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

Kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma şeklinde yapılabilmektedir.

2.2.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi KHK/573 ‘ün 12.Maddesinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimi, bireysel eğitim planları ile akranlarıyla beraber her kademedeki kurumlarda uygun yöntem ve teknikler ile sürdürülmesi şeklinde açıklanır.

MEB (2017)‘e bakıldığında, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim hizmeti alması, tam zamanlı kaynaştırma içerisinde yer alır. Eğitim programları ve planları bireyselleştirilir ve ortam düzenlemeleri gerçekleştirilir. Tam zamanlı kaynaştırma programında, özel eğitime ihtiyacı olan çocuk normal sınıfta kayıtlıdır ve tam gün eğitim görür. Bu çocuklar, diğer akranlarıyla beraber okulda uygulanmakta olan eğitim-öğretim müfredatını takip etmektedirler. Kaynaştırma programı uygulanan okul öncesi kurumlarında sınıf mevcudu 14’ü geçmemelidir. Ayrıca bu sınıflarda en fazla iki tane özel eğitime ihtiyacı olan çocuk bulunabilir (Özgür, 2011).

2.2.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların belirli dersleri ve ya sosyal etkinlikleri akranları ile beraber genel sınıflarda, diğer zamanlarda ise özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla beraber görmeleri ile gerçekleşir. Yarı zamanlı kaynaştırılan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, kendilerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile eğitim alırlar. Özel eğitim sınıflarının mevcudu okul öncesi eğitimde en fazla 10 olabilmektedir. Fakat, otizm spekturm bozukluğuna sahip çocukların bulunduğu özel eğitim sınıfları en fazla 4 çocuktan oluşabilir. Bu uygulamada özel eğitime ihtiyacı olan çocuk, özel eğitim sınıfında kayıtlıdır. Özel gereksinimli çocukların, okul öncesi eğitimlerini, genellikle okul öncesi eğitim kurumlarında tam kaynaştırma şeklinde sürdürmeleri esas olmakla beraber, bu çocuklar için okul öncesi özel eğitim okulu ve ya özel eğitim sınıfları açılabilmektedir (MEB, 2006). Özel eğitim sınıfı, okul içerisinde bulunan sadece özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim gördüğü az mevcutlu sınıflardır(Akçamete, 1998).

2.2.1.3. Tersine Kaynaştırma

Çoğunlukla okul öncesi dönemde uygulanan bu kaynaştırma türünde, normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim kurumlarındaki özel eğitime ihtiyacı olan akranlarıyla beraber aynı ortamda eğitim görmeleri şeklinde, veya bu özel eğitim

okullarında normal gelişim gösteren çocuklar için ayrı bir sınıf oluşturularak uygulanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Tersine kaynaştırma, okul öncesi dönemde en fazla 14 normal gelişim gösteren çocuk ve bunların 5'i özel eğitime ihtiyacı olan çocuk olma şartı ile oluşturulan sınıflardır (MEB, 2010, 2017).

2.2.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuğun Kaynaştırmaya Hazırlanması

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırma programında başarılı olabilmesi için becerilerinin düzeyi önem taşımaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma programına dahil edilmeden aileler bu çocuklara akademik, sosyal ve öz bakım gibi becerileri geliştirmelerinde destek olmalıdır. Önceden ailede hazırlanan çocuklar, kaynaştırma ortamına daha verimli ve hızlı bir şekilde uyum sağlayacaklardır (Bal ve Avcı 1996; Batu, 2015; Odluyurt, 2012).

Smith'e (2006) göre, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar okula başladıklarında genellikle iletişim kurmakta ve grup oyunlarına katılım göstermede sıkıntı yaşayabilmektedirler. Bu nedenle, öğretmen akran etkileşimine destek vermeli, sınıfta katılım gösterebileceği oyunların tercih edilmesini sağlamalı ve sürekli olarak gözlemlemelidir. Bu sayede, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun özgüveni ve diğer çocuklara olan güveni artar. Yapılan gözlemler ile, öğretmen çocuğun gereksinimlerini, başarı gösterdiği konuları daha rahat belirler ve bunlara uygun çalışmalar düzenleyebilir.

Kaynaştırma veya bütünleştirme uygulanan sınıflarda, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun dışlanmaması ve olumsuz sosyal yaşantıları en aza indirmek için, öğretmen farklılıklardan ziyade benzerlikleri ön plana çıkarmalıdır. Bu sayede sınıftaki tüm çocuklar, farklılıkları benimsemeyi ve saygı duymayı öğrenirler (Favazza, Ostrosky, Mouzourou ve Lulling, 2016).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için kaynaştırma programı uygulanırken üç önemli destek noktası olduğunu açıklayan Sucuoğlu ve Kargın (2010), bunların sınıf kurallarının olduğunu fark ettirme, akademik yeteneklerini destekleme ve sosyal becerilerin geliştirilmesi olarak tanımlamıştır.

2.2.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Kaynaştırma Programına Hazırlanması

Kaynaştırma programının verimli olabilmesi için gerek özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gerekse normal gelişim gösteren diğer çocukların bu programa hazırlanması önem taşır (Stainback ve Stainback, 1984). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmasında önemli olan, sınıfın normal bir üyesi olmalarıdır; bu ise diğer akranları ile etkileşimleriyle doğrudan alakalıdır (Sarı, 2002). Çocuklar, birbirleri ile etkileşimlerinden birçok davranış edinirler (Stainback ve Stainback, 1984).

Darıca (1992) ve Kırcaali-İftar'a göre (1998), normal gelişim gösteren çocuklar, yetersizlik gösteren bireyler ile ilgili genellikle sınırlı bilgiye sahiptirler. Bu nedenle öğretmen, bu çocuklara çeşitli farklılıklar, engeller ve özel durumlar hakkında bilgilendirme yapabilir. Empati becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler tasarlayarak çocukların özel gereksinimli çocuğu anlamalarını sağlayabilir.

Kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmen, sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar ile sınıfta özel eğitime ihtiyacı olan çocuk yok iken görüşmeler yapmalıdır. Bu çocuklar, sınıflarına dahil olacak olan özel eğitim çocuğu hakkında daha önceden bilgilendirildiğinde, kabullenmeleri daha hızlı olacaktır (Batu, 2000). Bilgilendirme yapılırken, hem ortak özelliklerden hem de bazı farklılıkların olabileceğinden bahsedilmelidir. Bu sayede normal gelişim gösteren çocuklar, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları tüm farklılıkları ile kabullenecektir. Farklılık ve benzerlikler vurgulanırken özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla ilgili hikayeler okunabilir, drama etkinlikleri gerçekleştirilebilir (Ahmetoğlu, 2015; Rafferty, Griffin, 2005).

2.2.4. Öğretmenlerin kaynaştırma programına hazırlanması

Kaynaştırma programının başarılı olabilmesi için en önemli noktalardan biri de öğretmendir. Kaynaştırma programı uygulanan sınıfta görev yapan öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla ilgili tecrübe sahibi olmadığı zaman bu programa çoğunlukla olumsuz bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Sınıfta bilinmedik şeylerle karşılaşacak olmak ve buna hazır olmamak, öğretmenlerde kaygı ve güvende hissetmeme gibi sorunlar ortaya çıkarabilmektedir (Campbell ve diğerleri, 2003; Obrusnikovavd, 2010). Odom (2000), yetersizlik gösteren çocukların okul öncesi eğitimden yüksek düzeyde fayda görebilmeleri için, öğretmenlerin kaynaştırma programını uygulama konusunda eğitim görmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuk arasındaki ilişki, kaynaştırma programının verimliliği için önem taşır. Öğretmen ve bu çocuk arasındaki sevgi, güven ve inanç gibi değerler en önemli kriterlerdir. Ayrıca eğitime başlamadan öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocukla ve aile ile kaynaşması gerekir. Böylece öğretmen gözlem yapmaya, etkinlikler planlamaya vakit bulur ve bu sayede kendine olan güveni artar (Isaksson ve diğerleri, 2010; Silver ve diğerleri, 2005). Horne'a göre (1985), kaynaştırma sınıfında görev alan öğretmen, her çocuğa kendini ifade etme, yaratıcılık ve hayal güçlerini geliştirmeye destek sağlamalı ve buna uygun ortam planlamalıdır. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni sınıftaki her çocuğun değerli bir birey olduğunu kabul ederek, bu algıyı tüm sınıfa yerleştirmeli ve hissetmelerini sağlamalıdır. Horne (1985) bunlara ek olarak öğretmenin, davranışlarıyla, farklılıklara saygı göstererek sınıftaki çocuklara örnek olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenin çocukların kabulüne yönelik tavırları, sınıfta güven atmosferi sağlayacak ve bu sayede daha iyi ve motive olarak öğrenmeler gerçekleşecektir (Brophy, 1979). Kaynaştırma uygulanan sınıfta bulunan öğretmenin yetersizlik gösteren ve normal gelişim gösteren çocuklara gösterdiği kabule yönelik tutum ve davranışlar, sınıfta genel bir kabul atmosferi oluşmasını sağlayan önemli kriterlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Jamieson, 1986).

Kaynaştırma uygulanan sınıflarda ortam, bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu ortam düzenlenirken hem özel gereksinimli çocuğun hem de normal gelişim gösteren diğer çocukların etkinlik katılımı, öğrenmeleri dikkate alınmalıdır. Kısaca öğretmen, hem kabul edici tutum ve davranışlara sahip olmalı, hem de sınıfın fiziksel ortamı, program ve öğretim teknikleri bakımından çeşitli uyarlama ve düzenleme yapabilecek düzeyde bilgili olmalıdır (Kargın, 2004) .

2.2.5. Kaynaştırma Programında Aileler

Aile desteği, kaynaştırma programının başarılı olabilmesi için oldukça önemlidir. Aile desteği sağlandığında, kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenler daha rahat bir şekilde programı yürütebilirler. Ancak kaynaştırma programına dahil olan aileler, bazen sorunlar çıkarabilmektedir. Bu ailelerden bazıları kaynaştırma konusunda çekinceli fikirlere sahip olabilirler. (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Sınıfta bulunan bütün çocukların ebeveynleri ile işbirliği yapılması kaynaştırmanın başarılı

olması açısından önem taşımaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun ebeveynleri, çocukların okul ortamında kazandığı beceri ve bilgileri ev ortamında pekiştirmeli; normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ise özel gereksinimli çocuğun sınıf içerisindeki kabulü ve desteklenmesi gibi davranışlar açısından kendi çocuklarına örnek ve model olacak şekilde davranmalıdır (Kargın, 2004).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ve sınıftaki diğer çocukların ebeveynlerini kaynaştırma programı ile ilgili bilgilendirmek, yararlarından bahsetmek ve bunları gerçek yaşantılardan örnekler ile desteklemek, fikir alışverişinde bulunmak bu ailelerin programı benimsemesi ve kabul etmeleri için önem taşır (Darıca, 1992). Bu ebeveynlerin işbirlikçi bir tavır sergilemeleri, toplantılar yaparak birbirlerinin görüş ve fikirlerini almaları, kaynaştırma programının başarılı olması açısından ve çocuklarının farklı yönlerini keşfetmeleri, bu çocukların ilerideki tutum ve davranışları konusunda etkilidir (Ahmetoğlu, 2015).

2.2.6. Kaynaştırma Programının Yararları

Kaynaştırma programı özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler ve ebeveynlere çeşitli yararlar sağlar. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar akranları ile iletişim kurmayı, onlarla arkadaş ilişkileri geliştirmeyi ve aynı ortamda yaşamayı öğrenir. Ayrıca gözlem yaparak beceri ve davranış edinirler. Özel eğitime ihtiyacı olmayan normal gelişim gösteren çocuklar ise farklılıkları kabul etmeyi öğrenir, empati kurma yeteneğini edinirler. Öğretmenler ise ortamı ve programı çocukların gereksinimlerine uygun şekilde düzenlemeyi öğrenirler. Diğer bireyler ile iletişim kurma ve iş birliği içerisinde çalışma becerileri gelişir. Ebeveynler ise diğer ebeveynler ile iletişim kurmayı, farklılıklara saygı duymayı öğrenirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kaynaştırma eğitimi alması toplumsal hayata uyum sağlama ve problemlerle baş etme fırsatı sağlar. Ayrıca kaynaştırma uygulamasına dahil olan bu çocukların özgüvenlerinde artış görülmektedir. Kendine güvenen çocuklar, bulundukları ortamda daha aktif ve cesaretli olabilirler. Doğru kaynaştırma uygulamaları sayesinde bu çocuklar sınıfta söz alma, model alma, sorumluluk alabilme ve etkinliklere dahil olma gibi becerileri kazanırlar. Aynı zamanda akademik ve sosyal açıdan da zenginleşirler. Erken yaşta kaynaştırma eğitimi alan

çocukların, ileriki zamanlarda yaşayacağı sorunlar azalmaktadır (Allen, Hartley ve Cain, 2015; Frederickson, Dunsmuir, Lang ve Monsen, 2004).

Normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma programı sayesinde özel eğitime ihtiyaç duyan akranlarının gelişimine destek olurken, kendilerinin bu akranlarına yönelik empati, hoşgörü ve saygı duyma becerileri gelişir. Aynı zamanda kendilerinin ve başkalarının farklılıklarını görüp bunları kabul etmeyi öğrenirler. Lider ve model olma, sorumluluk alabilme gibi yeteneklerini kullanılır ve geliştirirler (MEB, 2013; Artan, Uyanık, 2003). Bu çocuklar özel eğitime ihtiyacı olan akranlarıyla beraber aynı ortamda eğitim gördüklerinde, önyargılarından kurtulurlar ve onlarla beraber yaşamayı öğrenirler. Yardım etme ve paylaşma gibi olumlu davranışları pekişir (Akmeşe, Acarlar, 2016; Campbell ve diğerleri, 2003; Hayward, 2006).

Kaynaştırma programına dahil olan öğretmenler, sabırlı olma, hoşgörülü ve kabul edici olma gibi özelliklerini geliştirirler. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik bilgileri ve yaşantıları artar, eğitim sağlama ve uygun ortam hazırlama konusunda becerileri gelişir, sınıfta nasıl uyum ve sosyal kabul sağlanacağı ile ilgili deneyim kazanırlar (Ünal,2010). Kaynaştırma programı sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ebeveynleri ve sınıftaki diğer çocukların ebeveynleri çift taraflı deneyim ve bilgi paylaşma, yardımlaşma gibi fırsatlar edinirler. Ayrıca bu ebeveynlerde farkındalık ve kabul davranışları gelişir (Allen ve diğerleri, 2015; Isaksson ve diğerleri, 2010; MEB, 2010). Ancak yapılan bazı çalışmalar sonucunda (Ghani ve Ahmad, 2012; Yazıcı ve Akman, 2017; Yeo ve Tang, 2015), öğretmenlerin sınıflarında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun olmasına karşın olumsuz tutum sergiledikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin yeteri kadar eğitim almamaları (Ghani ve Ahmad, 2012), tecrübesiz olmaları, sınıf mevcudunun çok olması nedeniyle bu çocukları istemedikleri saptanmıştır (Yazıcı ve Akman, 2017).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için önemli kriterler vardır. Başarılı olmadığı takdirde birçok sıkıntı beraberinde gelebilmektedir. Genel olarak kaynaştırma programının başarılı olmamasının nedenleri; öğretmenlerin olumsuz davranış ve tutumları, uygun ortamın sağlanmaması ve ek desteklerin bulunmayışı, özel eğitime karşı farklı algılardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu eğitimin başarılı olabilmesi için birçok unsur devreye girmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocukların ve öğretmenlerin, ailelerin bu programa hazırlanması önem arz eder (Batu, 2000; Wood, 1998). Bunlara ek olarak bir

rehber eşliğinde planlar, etkinlik uyarlamaları, süreçte öğrenmeye yönelik uyarlamalar, düzenli gözlem gerekir (Ahmetoğlu, 2015; Hayward, 2006).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal becerilerde yetersizlik, iletişim sorunları, jest ve mimik ifadelerini doğru kullanamama, kendi kendine uyarılma, tekrar edici davranışlar ve dil gelişimi sorunları gibi belirtileri olan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Mccandless, 2007).

Otizm Spektrum Bozukluğu, bebek üç yaşına gelene kadar belirtilerini gösterir ve yaşamı boyunca devam eder (Korkmaz, 2003). Bu gelişimsel bozukluğun, ebeveynlerin davranışlarıyla, ırkla veya gelir durumu ile arasında bir ilişki bulunmamıştır (Kırcaali, İftar, 2005). Net bir kanıya ulaşılmamış olmakla beraber, bu bozukluğun görülmesinde genlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Çocuğun doğduğu sırada veya doğumdan sonra oksijen yetersizliğinden dolayı beyinde oluşan sorunlar nedeniyle otizm bozukluğu oluşabileceği fikrini ortaya atan uzmanlar da vardır, ama yeterince bilimsel bilgiye ulaşılamamıştır. Ayrıca otizmin görülme olasılığının erkek çocuklarda kızlara oranla daha yüksek olduğu söylenmektedir (Özbey, 2005).

Otizm tanısı konulmasına yardımcı erken belirtiler, ilk altı ay içerisinde sürekli huzursuzlanma, materyallere uzanmaya yeltenmeme, mırıldanmama, göz kontağını kuramamadır. Bu sürede çocukların fiziksel görünüşünde bir gariplik gözlenmez ve kas becerilerinde dikkate değer bir farklılık yoktur. Yaş ilerledikçe bu belirtiler kendini daha çok gösterir ve sosyal oyun oynamaz, ebeveynlere karşı ilgi düzeyi düşüktür, kas becerilerinde yaşıtlarına yetişemez. Genellikle kendi kendine uyarıcı davranışlar, tekrarlayıcı davranışlar veya şiddet davranışları görülür (Darıca, Abidoğdu ve Gümüşcü, 2005; Kayaoğlu ve Görür, 2008)

Otizm spektrum bozukluğu, çok kapsamlı ve çeşitli olabilmektedir. En şiddetliden en hafif düzeye kadar biçimleri bulunur. Şiddetli otizm genellikle diğer sorunları da beraberinde getirir. Epilepsi, uykuya yönelik problemler, saldırgan davranışlar ve başka hastalıklar gibi sorunlar ağır otizm spektrum bozukluğuna sahipler olanlarda sıklıkla görülmektedir ve bunlar oldukça şiddetli seyreder. Hafif düzey otizm spektrum bozukluğuna sahip olanlar ise konuşma gibi becerileri kazanabilir, göz teması kurabilirler ve kaynaştırma gibi genel sınıflarda eğitim görebilirler (Korkmaz, 2005). Otizm spektrum bozukluğu, yaklaşık 2500 bireyden birinde görülmektedir. Otizmin,

hafif düzey ve atipik otizm türlerini de ele alırsak çok sık görülür hale gelmiştir. (Tohum, 2014)

2.3.1.Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine bakıldığında, ilk olarak üç farklı tip göze çarpmaktadır. Birinci tip, sürekli olarak yatma isteği olan ve ağlama davranışı göstermeyen huzurlu bebeklerdir. Ebeveynler başta bir sorun olduğunu farketmezler ama daha sonra bebeklerinin yeterince aktif olmadığını anlarlar. Diğer bir tip, sürekli ve devamlı ağlama davranışı gösteren, sürekli huzursuzlanan ve kolay kolay sakinleştirilemeyen bebeklerdir. Üçüncü tip ise bir sorunu olmayan ve normal gelişim gösteriyormuş gibi olan bebeklerdir (Murphy, Brown, Wing vd., 2005). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocukta şu davranışlar görülebilmektedir;

- Otizm spektrum bozukluğuna sahip bebek, kucaklanırken çoğunlukla kolunu yukarıya kaldırma davranışı sergilemezler.
- Normal gelişim gösteren akranlarının ilgi duyduğu materyaller, onların ilgisini çekmeyebilir. Dönen ve parıldayan materyallere ilgi duyabilirler.
- Çevresinde duyduğu cümle ve kelimelerin anlamını bilemeyebilirler, bu nedenle alıcı ve ifade edici dilde sorunlar yaşarlar.
- Duydukları şeyleri aynen tekrar edebilirler.
- Sözcükleri, zamirleri yanlış yerde veya yanlış şekilde kullanabilirler.
- Görsel olarak bütüne değil ayrıntılara bakarlar.
- İhtiyaçlarını bağırma davranışı ile ifade ederler, çoğunlukla parmak değil ellerini kullanarak gösterirler.
- Bazı otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar acı, sıcak gibi uyarıcılara karşı oldukça dirençli olabilirler.
- Parmaklarını sallama, kanat çırpmaya benzer hareketler, ellerine garip şekil verme, sallanma gibi stereotipik hareketler sergileyebilirler (Kayaoğlu ve Görür, 2008; Korkmaz, 2005).

Kanner (1943), içe kapanıklığı ve sosyal çekingenliği otizmin ana belirtisi olarak belirtmiştir. İletişim kurabilme becerisi, karşılıklı şekilde diğer bir bireyden gelen sosyal

tepkiye yanıt verebilmedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda, karşılıklı iletişim davranışı bebeklikten itibaren başlamaktadır. Örneğin, annesi bebeğe gülümsediğinde bebek de ona tepki olarak gülümsemektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ise annesine karşı genellikle kayıtsız davranırlar. Ebeveyninin ona gösterdiği yakınlaşma, uzaklaşma gibi durumlara tepki vermezler. İnsanların olduğu bir ortamda onlar yokmuş gibi davrandıkları, ilişkiye girmedikleri görülmektedir (Öztürk, 1997).Bu çocukların sosyal etkileşimlerinde sınırlılıklar; göz teması kuramama, ortak ilgi sahibi olmama, genel ilgisizlik, iletişimde isteksiz olma, yalnız olmayı tercih etme ve diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini algılamada yetersizlikler nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Kırcaali-İftar, 2005). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, sosyalliğe yönelik konuşmaya kıyasla genellikle yineleyici konuşma yaparlar (Akçakın, 2001), bu konuşma şekli söylenen sözleri ses tonu ve vurguyla aynı olacak şekilde tekrar etme yani ekolali olarak tanımlanır (Darıca, Abdioğlu ve Gümüşçü, 2000). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar sadece sözel değil, sözel olmayan becerilerde de sınırlılıklara sahiptirler. Vücut dilini, jest ve mimikleri doğru kullanamazlar.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların en çok görülen davranışlarından biri de stereotipi (tekrarlayıcı) hareketleridir (Campbell, Locascio, Choroco vd., 1990). Stereotipik hareketler, sallanma, nesneleri çevirme, amaçsızca dolaşma, ellerini çırpma, parmaklara değişik şekil verme ve hareket ettirme, eli ritmik hareketlerle başka bir yerine götürme ve vurma, mırıldanma gibi şekillerde olabilmektedir. Bu davranışların çocuk endişe ve ya sıkıntı duyduğu zamanlarda daha fazla ve yoğun olduğu görülmektedir (Wing, 1996). Ayrıca stereotipik hareketlerden ayrıştırılması zor olan bir diğer özellikleri ise tiklerdir. Tikler genellikle yüz kısmında görülmekte, bazen ilaçların yan etkisi sebebiyle oluşabilmektedir (Korkmaz, 2000).

Bunlar dışında, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar oluşturulan çevre düzeni ve günlük rutinlerinin değiştirilmesinden rahatsız olurlar ve bu saldırgan davranışlara, öfke krizlerine sebebiyet verebilir. İsimleriyle çağrıldığında tepki vermeyebilirler, fiziksel dokunuşlardan hoşlanmayabilirler. Yanlarında bir birey yokmuş gibi davranırlar. Herhangi bir uyaran olmadan, birden gülmeye ve ağlamaya başlayabilirler. Bir konuya takılıp sürekli ondan bahsetme gibi davranışlar sergileyebilirler (Korkmaz, 2003; 2005).

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların kendi kendine zarar verme gibi oldukça tehlikeli davranışları da bulunabilmektedir. Bir diğer adıyla otomütilasyon, ağır otizm spektrum bozukluğuna sahip olanlarda daha sık gözlenmektedir. Ayrıca küçük

yaştaki çocuklarda farkedilen bu davranış, ileriki zamanlarda azaltılabilir veya kaybolabilir. Saçını elleriyle çekme, başına hafifçe vurma gibi hafif özelliklerin dışında, dudaklarına ağır derecede ısırarak zarar verme, parmak ve ellerini ısırmaya yönelik girişimler ve kafasını tekrarlı bir şekilde bir yerlere vurma gibi yüksek düzeyde şiddet içeren hareketleri de bulunabilmektedirler (Korkmaz, 2005).

2.3.2. Otizm spektrum bozukluğuna sahip Çocukların Sosyal Yeterlilikleri

Okul öncesi dönemde sosyal yeterlilik, akranları ile etkili ve pozitif ilişki kurma, sosyal etkileşimlerde bulunma becerisini içermektedir. Guralnick'e (1993) göre, okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal yeterliliğinin gelişimi aynı zamanda çocukların bilişsel ve dil gelişimi gibi diğer gelişim alanları içinde oldukça önemlidir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, akranlarıyla sosyal etkileşimleri, iletişimleri ve başkalarının düşünce ve duygularını anlamalarını kısıtlayan bazı sınırlılıklara sahiptir (National Research Council, 2001). Bu sınırlılıklar, çocukların yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar tipik olarak karşılıklı sosyal etkileşimde niteliksel bozukluklar, tekrarlayan ve basmakalıp davranış, ilgi ve ya aktivite kalıplarına eğilim gösterirler (Amerikan Pskiyatri Birliği, 2000). Otizmin etkisi ile bu çocukların akranlarıyla oyun oynama başarısı ve girişimi sınırlı olabilir ve bu da tam olarak kaynaşmaya engel olabilmektedir. Kaynaştırma eğitimi, iletişim güçlüğü çeken çocuklara akranlarıyla sosyal etkileşim için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranları arasına dahil olmasında ve kaynaştırmanın başarılı olmasında en önemli anahtarlardan biri de akran ilişkileridir (Humphrey ve Symes, 2011). Ancak, otizmi olan çocuklar sosyal ipuçlarını anlayamamaları (Bass ve Mulick, 2007) nedeniyle akranları tarafından genellikle dışlandıkları ve reddedildikleri bilinmektedir.

2.4. Akran İlişkileri

Akran, aynı yaşta veya aynı gelişim düzeyinde bulunan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. İlişki ise iki bireyin etkileşim türlerinin hepsini kapsayan bir yapıdır. Bireyin aynı yaş döneminde veya aynı gelişim düzeyinde bulunan bireyler ile etkileşiminden ortaya çıkan süreç ise akran ilişkileridir (Berndt, 1997). Bu ilişkiler, kültürden, karakteristik seçimlerden, değerlerden, sosyal ve fiziksel çevreden etkilenir.

Çocuklar ilk olarak ebeveynleri ile ilişki kurarlar, bunu ise sınıftaki akranları ve öğretmenleri ile ilişkiler takip eder (Gülay, 2010). Gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan okul öncesi döneminde, çocukların akran ilişkileri çok fazla önem taşımaktadır. Bu dönem sosyal gelişim için ayrıca bir dönüm noktasıdır. Okul öncesi eğitimi sayesinde, çocuklar önceki yaşantılarından farklı olarak yeni bireylerle aynı ortamda bulunur ve onlarla etkileşime girer (Denham, 2007; Kowalski, Wyner, Masselos ve Lacey, 2005). Bu etkileşimler sayesinde oluşan tecrübeler, akranları ile ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır. Akran ilişkileri, başta sosyal gelişim olmak üzere bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimi önemli ölçüde etkilemektedir (Estell, Jones, Pearl vd., 2008; Rubin, Bukowski ve Bowker, 2015). Ayrıca akranlar sayesinde çocuklar kendilerini daha iyi tanımaya ve şekillendirmeye başlarlar. Bu ilişkiler sayesinde çocuklarda kendilik algısı oluşur, toplumsal rollere, konumlara, cinsel kimliklere uygun tutum ve davranış geliştirirler (Daugherty, Baldwin ve Rowley, 1998). Çocuklar bu ilişkiler ile empati yeteneklerini geliştirirler, uyum ve bir düzen içerisinde yaşamayı öğrenirler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003). Bunlara ek olarak toplumsal kurallara, değerlere karşı farkındalık geliştirirler ve başkalarının özgürlüğüne saygı duyma, paylaşım, işbirlikçi davranışlar, yardımlaşmayı, ifade etmeyi öğrenebilecekleri yaşantılar edinirler (Bradley, Flannagan ve Fuhrman, 2001; Green, Cillesen, Rechis vd., 2008).

Akran ilişkileri aynı zamanda duygusal gelişime de oldukça katkı sağlamaktadır. Zor durumlarda çocuklar diğer akranlarına destek olabilmekte ve bu sayede zor durumlar kolayca atlatılabilmektedir. Akran desteği sayesinde çocuklar zorbalık, saldırganlık gibi davranışlara maruz kalmazlar ve bu ise onların gelişimini doğrudan etkiler. Akranlar birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olduklarından, süreç içerisinde benzer davranışlar gösterebilirler. Başka bir deyişle, olumlu davranış sergileyen akranların içerisinde bulunan çocuk, onları model alarak olumlu davranışlar sergileyecektir. Şiddet içerisinde bulunan çocuk ise süreç içerisinde şiddete meyilli hale gelecektir (Gülay, 2008).

Akranların birbirleri ile ilişkileri, her türlü davranışı (olumlu, olumsuz) ve etkileşim biçimlerini kapsayan ilişki türüdür. Çocukların birbiri ile kurdukları akran ilişkilerinin, yetişkinler ile çift yönlü etki etme özelliği vardır. Yani yetişkinlerin davranış ve tutumları çocukların akran ilişkilerini etkileyebilirken, çocukların akran ilişkileri yetişkinleri etkileyebilir (Rodkin ve Hodges, 2003). Ayrıca bu ilişkileri etkileyen bir diğer unsur da gelişimsel özelliklerdir. Örneğin konuşma, iletişim kurma

becerisi ve olumlu sosyal davranış geliştirme çocukların akran kabulünü arttırır. Saldırgan ve anlaşmaya yönelik olmayan tutum ve davranışlar ise akran ilişkileri olumsuz etkileyebilmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Özellikle onaylama davranışı büyük bir toplumsal destek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca akranların birbirleri ile yardımlaşması, duygu ve düşüncelerin doğru şekilde aktarılması da ilişkileri pozitif yönde geliştirir (Ladd, 1996).

Akran ilişkileri çoğu zaman arkadaşlık ilişkileriyle karıştırılmaktadır. Akran ilişkisi çocuğun yaşıtı olduğu diğer çocuklarla gerçekleştirdiği tek taraflı bir ilişkiyken, arkadaşlık çift yönlüdür. Arkadaşlık ilişkileri yaşıtlarıyla veya farklı yaştaki bireylerle kurulan duygusal bağdır. Bireyler akran ilişkisinde sınıfta veya okul ortamında birliktelik sağlarlarken, arkadaşlıkta ise okuldan farklı ortamlarda da birlikte olma tercihi gösterirler. Arkadaş ilişkilerinde sevme, tercih etme, eğlenceli vakitler geçirme gibi bireylerin karşılıklı tercihte bulunması, samimiyet hissi sağlayan unsurlar öne çıkarken; akranlarla ilişkilerde sevilme- sevilmeme, kabul-ret, popüler olma veya ihmal edilme türlerinde ilişkileri belirleyici unsurlar öne çıkmaktadır. Her iki ilişki türü de sosyal gelişime katkı sağlar ve destekler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002; Gülay, 2010; Lindsey, 2002).

2.4.1. Akran İlişkilerinin Yapısı

Akran ilişkilerinin yapısı ve nitelikleri, her yaş için farklı seyir göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin yapısı; bulunulan sosyal çevre, bireysel özellikler ve çocukların birbirleri ile etkileşimleri aracılığıyla şekillenmektedir. Sosyal çevreyi akran ilişkileri, sınıftaki kurallar vb. durumlar oluştururken; bireysel özellikleri, çocukların sosyal beceri düzeyleri, saldırganlık ve sosyal davranışları gibi durumlar oluşturmaktadır. Akran ilişkileri üzerinde etkisi olan bu etmenlere ek olarak, akran desteği, güç dengesi-dengesizliği de bu ilişkilerin yapısında söz konusudur. Örneğin, zorbalık yapan bir çocuk ile, zorbalığa maruz kalan çocukla aralarında bir güç dengesizliğinden söz edilebilir. Sınıftaki akran gruplarının bu zorbalığa karşı tepki göstermemesi ve ya tepki göstererek destek sağlaması bu ilişkilerin ve zorbalığın gidişatını etkileyebilir (Song, 2006).

Rodkin ve Hodges (2003), akran ilişkilerinde etkili olan dikey ve yatay yapı unsurlarından bahsetmektedir. Dikey yapı; sosyal güç, sosyal konumdan oluşmaktadır. Sosyal güce sahip olan otoriter bir çocuğun bir diğer çocuğu kabul etmesi, o çocuğun

diğer akranlarıyla ilişkilerini etkilemektedir. Sosyal güce sahip olan çocuk, grup içerisinde en fazla sevilen sosyal bakımdan diğerlerinden üstün olabilirler. Fakat bazen, sevilmeyen ve sınıfta baskı kuran, korkuya neden olan çocuklar da yüksek sosyal güç sahibi olabilmektedir. Sosyal konum ise kendi içerisinde sosyal etki ve sosyal tercih şeklinde iki ayrı boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal konumda çocukların akranları tarafından sevilme düzeyi ön plana çıkmaktadır. Sosyal konum; popüler, reddedilen, tartışmalı, dışlanan ve ortalama çocuklar olarak beşe ayrılmaktadır. Popüler gruptaki çocukların, sosyal tercih düzeyi yüksektir ve çoğunlukla sevilirler. Bu çocukların sosyal etki düzeyleri de yüksektir. Reddedilen grupta bulunan çocukların, sosyal tercih düzeyleri düşüktür ve akranları arasında çoğunlukla sevilmezler. Tartışmalı grupta bulunan çocuklar, bazı çocukla tarafından sevilirken, bazı çocuklar tarafından sevilmezler. Bu çocukların sosyal etkisi yüksektir. Dışlanan grupta bulunan çocukların, sosyal etkisi düşüktür ve diğer akranları tarafından az düzeyde sevilirler ve ya sevilmezler. Ortalama grupta bulunan çocukların, sevilme-sevilmeme düzeyleri ortalamadır. Yatay yapıya baktığımızda ise; çoklu sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamlar olarak iki unsur görülmektedir. Akran ilişkileri de çoklu sosyal ilişkiler içerisinde yer almaktadır (Gülay, 2009; Rodkin ve Hodges, 2003).

Akran ilişkilerinin yapısına başka bir açıdan bakan Hartup'a göre (1989), okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri yatay ve dikey yapı türlerinden oluşmaktadır ve sosyal gelişimleri için ikisi de gereklidir. Yatay ilişki, çocukların aynı yaştaki akranlarıyla veya aynı gelişimsel dönemdeki arkadaşları ile kurdukları ilişkilerdir. Dikey ilişki ise çocukların öğretmenleriyle, ebeveynleriyle yani kendi yaşıtı olmayan büyükleri veya küçükleri ile kurdukları ilişki türüdür. Dikey ilişkilerde, çocuktan daha yüksek düzeyde sosyal güce sahip, deneyim ve yaşantı geçirmiş başka birisiyle veya bir yetişkin ile bağ kurulur. Yatay ilişkilerde ise, çocukla benzer özellikteki bir diğer çocuk ile bağ kurulur. Dikey ilişkiler, tamamlayıcıdır; yatay ilişkiler ise eşitleyici ve dengeleyicidir (Çetin ve diğerleri, 2003).

Cohen, Hsueh, Zhou ve arkadaşları (2006) ile Rubin ve arkadaşlarına (2015) göre akran ilişkileri, etkileşim, ilişki ve grup aşamalarından oluşan bir yapıdır. Bu üç aşama birbirlerini tamamlamakta olan süreçlerdir.

Etkileşim: Bir toplumsal çevrede yaşamını sürdüren bireylerin çift taraflı olarak birbirlerine gösterdikleri davranışların tümüdür. Bu aşama, akranları ile ilişkisindeki sosyal kabule etki etmektedir. Sosyallik bakımından ileri düzey olan çocuklar akran

kabulünü daha hızlı bir şekilde sağlar, düşük düzey olan çocuklar ise akran reddi ile karşı karşıya kalabilir. Böyle durumlarda akran kabulü için sosyal etkileşimin desteklenmesi önemlidir.

İlişki: İki çocuğun arasındaki paylaşılmış olan yaşantılar ve ileride de paylaşılmaya devam edilecek olan pozitif etkileşimlerdir. Genellikle bu çocuklar arasında önceden kurulan etkileşimler ilerideki etkileşimlerinin türünü de etkilemektedir.

Grup: Çocukların iki bireyden oluşan ilişkilerini genişleterek daha fazla bireye sahip olan gruplara katılmaları sürecidir. Bu süreçte çocuklar karakteristik olarak farklı özelliklere sahip olmalarına rağmen aynı ortamda çoklu ilişkiler geliştirirler. Bu sayede çocukların akran ilişkileri güçlenir ve deneyim kazanma fırsatına sahip olurlar.

2.4.2. Akran İlişki Türleri

2.4.2.1. Akran Kabulü

Bir çocuğun diğer çocuklarca kabul edilmesi, aslında bu çocuklar tarafından sevildiğini göstermektedir. Akranları tarafından kabul görme sonucunda akademik başarıda artış görülmektedir ve ortama uyumu kolaylaşmaktadır. İleri zamanlarda ise karakter oluşumu, insan psikolojisi bakımından yarar sağlamaktadır (Gülay,2010). Akranları tarafından kabul edilmeye etki eden faktörler; Sosyallik düzeyi, uyum davranışları, görünüş olarak çekici olma, prososyal davranış, popülarite, oyun becerileri, ahlaki anlayış, işbirliği yapma becerisi, yardımlaşma becerileri, ders başarısı, pozitif enerji, gelişimsel yeterlilik, empati kurabilme yeteneği, kural ve sorumlulukların bilincinde olma, iletişimsel yetenekler ve espri yeteneklerine sahip olma şeklinde sıralanabilir (Bradley vd., 2001; Polenski, 2001; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002).

2.4.2.2. Akran Reddi

Akran reddi, çocuğun diğer çocuklarca sevilmemesi veya düşük düzeyde sevilmesidir (Farmer, 2000). Akran reddine maruz kalan çocuklar, öz saygısı ve kendilik algısı bakımından zarara uğrayabilmektedirler (Yavuzer, 2000).Akran reddine sürekli maruz kalan çocuklar, giderek kendilerini kısır bir döngü içerisinde bulurlar. Reddedilme düzeyleri düzenli olarak artış gösterebilir ve bu nedenle bir süre sonra çocuklar kendilik algılarını buna göre oluştururlar, kendi sosyal konumlarını kabul eder ve ona göre davranış sergilemeye başlarlar. Sonuç olarak ise bu çocuklar kalıcı bir

yalnızlıkla baş etmek zorunda kalabilirler (Oden ve Asher, 1997). Ayrıca bu çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri riske girebilmekte, büyüdüklerinde ise çeşitli bağımlılıklarla ve sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Bowers, 1997).

2.4.2.3. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı, saldırgan davranışlar ile oluşan, çocukların birbirine bir sebep olmaksızın kötü davranışlar sergilemesidir. Bilerek ve kasten başkasına saldırgan davranış sergileme, tekrarlayıcı ve devamlı olması, güç dengesizliği olması durumunda akran zorbalığından bahsedilir (Smith, Catalano, Slee vd., 1999). Akran zorbalığı fiziksel, sözel ve dolaylı olmak üzere üçe ayrılır. Vurma, itme gibi temas içeren davranışlar fiziksel zorbalık; korkutma, susturma, tehdit etme, bağırma gibi davranışlar sözel zorbalık; arkadaşlık ilişkilerine zarar verme, dışlama ve görmemezlikten gelme gibi davranışlar ise dolaylı zorbalık olarak tanımlanır (Whithney ve Smith, 1993). Akran zorbalığına maruz kalan çocuklar yaşam boyunca bu zorbalığın etkileri altında kalabilmektedirler. Yalnızca maruz kalan çocuk değil, tanıklık eden ve zorbalığı yapan çocuklar da gelişimsel bakımdan kötü sonuçlar elde edebilmektedir (Pişkin, 2002).

2.4.3. Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler

Akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biride bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklara bir örnek olarak; iletişim kurarken kopukluklara neden olan çekingen davranışlar genellikle çocuğun etkileşimden korkması veya utanmasından, arkadaşları tarafından kabul edilmemesi ve bu nedenlerle yalnız oynamaktan kaynaklanmaktadır (Altınmakas, 2010; Gülay, 2010). Bireysel farklılıklar dışında aile de akran ilişkilerini etkilemektedir. Çünkü çocuklar sosyal ve toplumsal davranışları ilk olarak ailedeki bireylerden öğrenirler (Çağdaş, 1997). Ebeveynler ile çocuk arasındaki ilişki, çocuğun ileriki yaşamında diğer bireylerle kurduğu bağları ve pozitif tutumlarını etkilemektedir.

Kültür, akran ilişkilerinin bir parçasıdır. Ebeveynler, çocuk yetiştirirken onların yaşadıkları toplumun kültürüyle uyumlu davranışlar sergilemesini beklerler. Kültürün kapsadığı beklenti ve davranışlar, ahlaki değer ve inançlar, sosyal yaşama dair koşulların hepsi çocukların akranları ile ilişkilerinde, birbirine karşı davranışlarında etkili bir rol üstlenir (Gülay, 2010).

Akran ilişkilerinin geliştirilmesinde bir diğer önemli konu ise oyundur. Oyun, çocukların toplumsal hayata geçmelerine, sosyalleşmeye yardımcı önemli bir faaliyettir. Çocuğun akranlarıyla oyun oynaması, işbirliği, empati, bireysel farklılıkların bilincinde olma, paylaşım gibi nitelikleri elde etmesini sağlamaktadır. Akranları tarafından sevilen çocuklar, daha çok oyuna kabul edilecektir. Oyun ve akranların birbiri ile ilişkisi, birbirlerini etkileyen ve tamamlayıcı etki gösteren iki önemli parçadır (Gülay, 2010; Yavuzer, 2010).

2.4.4. Kaynaştırma Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkileri

Kaynaştırma programı uygulanan sınıflarda, hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar çeşitli fırsatlar edinirler. Kaynaştırma, toplumsal yaşama uyum sağlamayı ve gelişimsel açıdan ilerlemeyi, çeşitli becerileri kazanmayı sağlar. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, gelişimleri normal düzeyde olan akranlarını izleyerek onları model alırlar, taklit ederler, işbirlikçi ve paylaşımcı davranışlar edinirler. Aynı zamanda sosyal gelişimlerini ilerletecek fırsat ortamı edinirler. Normal gelişim seyreden çocuklar ise yardımlaşma, destek sağlama, engelli arkadaşına yol gösterme, sorumluluk alabilme gibi beceriler kazanırlar. Tüm bunlar sayesinde ise çocuğun özgüven duygusu gelişir, yaşamının ilerleyen yıllarında karşılaşacağı bireyler ile uygun etkileşim ve iletişim kurma gibi konularda tecrübesi artar (Darıca, 1992).

2.4.5. Akran Grupları

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, yaşamın ileriki yıllarında sağlıklı kişilerarası ilişki kurma bakımından akran grubunun işleyişinin önem taşıdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocuklukta yaşanan akranlarla ilgili yaşanan problemler, ilerde bireylerde çeşitli zorluklar ve psikososyal sorunlar ile ilişkilendirilmiştir. Akran kabulü ve akran reddi ise bu grupların ayrılmaz bir parçasıdır (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998)

2.4.5.1. Uzun Vadeli Sonuçlar

Araştırmalar çoğunlukla çocukluk dönemine odaklansa da, erken dönemdeki akran ilişkilerinin ve yaşantılarının çocuğun daha sonraki uyumunu, ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki etkilerini anlamak önem taşımaktadır. Sosyal statüler üzerinde yapılan uzun vadeli araştırmalar, erken dönemde yaşanılan akran reddinin üç önemli

uyum sorunu ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bunlar; akademik zorluk, içselleştirme sorunları (yalnızlık, düşük benlik algısı, depresyon) ve dışsallaştırma sorunlarıdır (saldırganlık, suçluluk vb.). Fakat bu uyumsal durumların statünün sonucu mu yoksa nedeni mi olduğu halen tartışılmaktadır.

Çocuğun akran grubu içerisindeki statüsü üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla akran reddine uğrayan çocuklara odaklanmıştır. Parker ve Asher (1987), bu akran reddine uğrayan çocuklar ile ilgili bir teorik süreç tanımlamıştır. Bu nedensel süreçte, olumsuz sosyal davranış, saldırganlık veya geri çekilme gibi davranış sergileyen çocuklar genellikle akran ilişkilerinde red ile karşı karşıya kalırlar. Akranları tarafından reddedilme, bu çocukları; sosyalleşme yaşantılarından ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik aktivitelerden mahrum bırakır ve onları olumsuz akran yaşantıları (zorbalığa kurban olma, çete gibi negatif ilişkilere dahil olma) ile risk grubuna taşır (Parker, Rubin, Price ve DeRosier, 1995).

2.4.5.2. Akademik Sonuçlar

Erken çocuklukta yaşanan akran reddi; ileride ders sırasında not tutmama, devamsızlık ve okula devam etmeme gibi zorluklarla ilişkilendirilmiştir (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl ve McDougall, 1996; McDougall, Hymel, Vaillancourt ve Mercer, 2001). Fakat bunlar uzun süreçler olması nedeniyle tam olarak bir ilişkilendirme söz konusu olamamaktadır. Yani, erken çocuklukta yaşanan akran reddi okulu bırakmayı öngörse dahi, bu çocukların okulu bıraktıkları anda reddedildiklerine dair bir kesin bir kanıt yoktur. Buradan çıkarılabilecek sonuç; sosyal davranışların akran reddi ile birlikte akademik zorluklara neden olabileceğidir. Özellikle hem saldırgan davranışlara maruz kalan hem de akran reddi gören çocukların okulu bırakma konusunda büyük risk altında olduğu söylenmektedir (Cairns, Cairns ve Neckerman, 1989; Kupersmidt ve Coie, 1990).

2.4.5.3. Dışsallaştırma Sorunları

Yapılan çalışmalar, çocuklukta akran reddine uğramanın veya az kabul görmenin daha sonraki yaşamda suçluluğa ve suç işlemeye doğrudan etkilediğini göstermektedir (Kupersmidt, Burchinal ve Patterson, 1995; Parker ve Asher, 1987). Ayrıca bunlara karşılık olarak; ileriki yaşamdaki saldırgan ve antisosyal davranışların nedeninin akranları tarafından red görmek yerine saldırgan olmayı tercih etmek

olduğunu öne süren çalışmalar da vardır (Kupersmidt vd., 1995; Kupersmidt, Coie, 1990) ve ek olarak bu dışsallaştırma sorunlarının saldırganlık ve reddilmenin bir kombinasyonu sonucu oluştuğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Coie, Terry, Lenox, Lochman ve Hyman, 1995). Paterson ve arkadaşları (1991), çocukların akran reddine uğradıklarında, dışsallaştırma sorunları riskinin arttığını (suçlama ve hakaret etme gibi) ve buna yönelik yanlış akran gruplarına katılma olasılıklarının yüksek olduğunu savunmaktadır.

2.4.5.4. İçselleştirme Sorunları

Yalnızlık ve depresyon, hem çekingen, geri çekilme davranışlarının hem de akran reddinin neden olduğu içselleştirme problemlerinin belirleyici faktörleridir. Boivin ve arkadaşları (1995, 1997), çekingen davranışların ve akran reddinin sonucunda depresyona giden yolda, bu çocukların sadece reddilmekle kalmayıp aynı zamanda akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirtmiştir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Balli (2020), okul öncesi dönemdeki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyal etkileşimleri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanısı olan 4-5 yaş grubundaki 99 çocuk ve ebeveynleri ile yapılan bu çalışmada, Denver 2 Gelişimsel Tarama testi, Çocuk Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Sosyal İletişim Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal etkileşim becerileri, ebeveyn tutumları ile davranışsal sorunlar arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmüştür.

Abbak Kaçar (2019), akran aracılı eğitim ile yapılan oyun etkinliklerinin okul öncesi sınıfındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun ve 17 normal gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerine, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sosyal kabulüne yansımasını incelemişlerdir. Katılımcıları 2 okul yönetiminden, 7 öğretmenden, 3 yardımcı personelden, 17 normal gelişim gösteren çocuk ve ebeveynlerinden, 1 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve ebeveynlerinden oluşan bir nitel araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada görüşme, gözlem, resimli sosyometri, araştırmacı günlüğü ile veri toplanmıştır. 4 aylık bu araştırmada, haftanın 4 günü akran aracılı eğitim ile oyun etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda,

ebeveynlerin ve okuldaki çalışan katılımcıların kaynaştırma programı konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu, yöneticilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma sırasında karşılaşılan problemlerde çözüm odaklı olmadıkları belirlenmiştir. Sınıftaki özel eğitime ihtiyacı olmayan çocukların ebeveynlerinin kaynaştırmaya karşı pozitif yaklaştıkları ve bu yaklaşımların çocukların ilişkilerine de etkisinin olduğu saptanmıştır. Yapılan etkinlikler sonucunda, çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı sosyal etkileşiminlerinde artış gözlenmiş, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun ise dil ve sosyal yeterliliklerinde pozitif yönde değişim olduğu saptanmıştır.

Tıkıroğlu (2019), normal gelişim gösteren çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamalar kullanmalarının, normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal etkileşim davranışlarına etkilerini araştırmıştır. Çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklara, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara karşı farkındalık ve sosyal etkileşim davranışları kazandırmak için bir akran eğitim paketi geliştirilmiştir. 5-6 yaş aralığında 6 normal gelişim gösteren çocuk ve 3 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun katılımcı olduğu bu uygulamalı araştırmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, geliştirilen akran aracılı müdahalenin sosyal etkileşim davranışlarının kazandırılması, kalıcı olması ve davranışları genelleme açısından etkili ve geçerli olduğu saptanmıştır.

Şirin (2019), arkadaş edinme programının okul öncesindeki normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma eğitimine devam eden çeşitli engelleri olan çocukları sosyal olarak kabul etme düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmayı, okul öncesi eğitime devam eden 64 deney ve 66 kontrol grubu çocuk ile yürütmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'dir. Haftanın 3 günü olmak üzere 6 hafta boyunca uygulanan arkadaş edinme programı sonucunda, çocukların özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara dair sosyal kabul artışı belirlenmiştir. Ayrıca işbirliği, etkileşim, sosyal bağımsızlık olgularında artış; çekingenlik ve kaygıda azalma belirlenmiştir.

Erdoğan (2019), akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğun dil ve oyun gelişimine etkisini incelemek amacıyla 7 yaşındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve 6 yaşındaki normal gelişim gösteren bir çocuk ile çoklu başlama düzeyi modeli ve nitel veriler kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, arkadaşlık süreci, hikaye anlatımı, tren inşa etme ve oynama, rol oynama becerileri için kontrol listesi, gözlemler ve görüşmeler ile veri toplanmıştır. Çalışma ev

ortamında uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, akran etkileşiminin; hikaye anlatımı, tren inşa etme ve oynama, rol oynama becerileri açısından yararlı olduğu ve bunların değişik ortamlarda da genellenebildiğini saptamışlardır. Ek olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların araştırmada hedeflenmeyen iletişim kazanımları elde ettikleri saptanmıştır.

Işık (2018),yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki kaynaştırma öğrencisi olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. 34 okul öncesi öğretmeninin katılımcı olduğu bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, ayrıca araştırma sonunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların bir kısmı bu çocukların bazı güçlüklere sebebiyet verdiğini söylemiştir. Diğer kısmı ise bu çocukların katkı sağladıklarını düşündüğünü aktarmıştır. Kaynaştırma sınıfında yaşanan güçlüklerin en aza indirilmesi için ise, fiziki ortam düzeni, öğrenci sayısının azaltılması, yardımcı eleman gerekliliği, gerekli eğitimlerin sağlanması gibi görüşler belirtilmiştir. Ayrıca bu çocukların sınıfa alınmaması gerektiği, kısa süreli alınması gerektiği gibi olumsuz görüşler de belirtilmiştir.

Metin, Şenol ve Yumuş (2015), gerçekleştirdikleri araştırmada okul öncesi sınıflarına kaynaştırılan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyometrik statülerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, beş farklı sınıfta olan, sınıfında otizm spektrum bozukluğuna sahip kaynaştırma öğrencisi olan 60-66 ay arasındaki 82 çocuktur. Bu çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara karşı farkındalıklarını, akran ilişkilerindeki statüsünü ve tercih edilip edilmediklerini öğrenmek amacıyla sosyometri tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların yüksek düzeyde arkadaş olarak tercih edilmediklerini, ayrıca sosyal konumlarına bakıldığında reddedildiklerini ve dışlandıklarını saptamışlardır.

Özgönenel (2012), otizm spektrum bozukluğuna sahip kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimin programının etkisini incelemiştir. Araştırmada, ilköğretim sınıflarında birinci kademede eğitim gören toplam 71 çocuk ile yapılan bu çalışmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanmıştır. Çocukların sosyal yeterlilikleri ve okula uyumlarını belirlemek için Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal kabulleri için Sosyometri ve Sosyal Kabul Ölçeği, Öğretmen Görüşme Formu

kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akran ilişkilerini geliştirme amacıyla hazırlanan programın, sosyal kabul, sosyal yeterlik ve uyum açısından etkili olduğu saptanmıştır.

Girli ve Atasoy (2012) kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen zihin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşlerini incelediği nitel tasarlanan araştırmada, dört, beş ve altıncı sınıfta olan 10 otizm tanılı çocuk ile görüşmeler yapmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve ses kaydı alınmıştır. Araştırma sonucunda, bu çocukların ortalama bir tane yakın arkadaşları olduğunu ve onunla ders aralarında bahçe veya sınıfta durdukları saptanmıştır. Bu çocukların hepsi çoğunlukla yalnız olduklarını belirtmişlerdir. Dışlandıklarını ve hoş olmayan davranışlar ile karşılaştıkları, özellikle sınıfta değil de okulun bahçesindeyken sözel şiddet veya kötü davranışlara maruz kaldıklarını söylemişlerdir.

2.5.2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Cook, Ogden ve Winstone (2016), özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıflarına devam eden 11 (11 ila 17 yaş aralığında) otizm spektrum bozukluğuna sahip erkek çocuk ve 9 anneyle gerçekleştirdikleri çalışmada, bu çocukların ve ebeveynlerin arkadaşlık ve zorbalık yaşantılarını araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanmışlardır. Sonuç olarak özellikle kaynaştırma sınıfında bulunan çocukların (6 çocuktan 4'ü) akran zorbalığına maruz kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, otizme ve okul kültürüne bağlı olarak benlik saygısı geliştirecek ve destekleyici arkadaşlıklar gibi faktörler olmadığı zaman, zihinsel sağlık sorunları, öğrenme ve arkadaşlık ilişkileri de dahil olmak üzere çeşitli olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma ortamlarının çocukları zorbalık riskine karşı korumak için daha az kaynaklara sahip olduğunu, bu nedenle olumsuz deneyimlerin artabileceği sonucuna varmışlardır.

Chang, Shih ve Kasari (2016), gerçekleştirdikleri araştırmada okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların arkadaşlık ilişkilerini ve öğretmenlerin bu ilişkileri geliştirmek amacıyla neler yaptığını incelemişlerdir. Kaynaştırma anaokuluna devam eden, 2-5 yaş arası otizm spektrum bozukluğuna sahip 31 çocukl, 25 öğretmen ve 31 ebeveynin katılımcı olduğu bu çalışmada, çocuklar bireysel olarak serbest oyun zamanlarında gözlemlenmiş, ayrıca bu çocuklara teşhis

değerlendirmesi amacıyla Otizm Teşhis Gözlem Ölçeği (ADOS), bilişsel değerlendirme amacıyla Erken Öğrenme Mullen Ölçeği (MSEL) ve dikkati ölçmek amacıyla Erken Sosyal İletişim Ölçeği (ESCS) uygulanmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlere ise arkadaşlık anketi uygulanmıştır. Gözlem sırasında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu çocukların %20'sinin sınıfta arkadaşı olduğu saptanmıştır. Bu çocukların genel olarak sınıfta yalnız oyun oynadıkları, ayrıca sınıfta arkadaşı bulunan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların, arkadaşı olmayan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara göre daha yüksek ortak dikkat becerisi kullandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ise bu çocuklara en çok davranış yöntemi stratejileri kullandıkları belirtilmiştir.

Fuller, Kasari, Chamberlain ve Locke (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ilkokul sınıflarındaki sosyal etkileşimlerini incelemişlerdir. 79 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ile 30 okulda yapılan bu çalışmada, her çocuğun arkadaşlık, akran reddi, akran kabulü ve sosyal katılımını ortaya koymak amacıyla anket doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar çoğunlukla akranları tarafından reddilmedikleri, fakat kabulün de az olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az arkadaşları olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların neredeyse yarısı sosyal olarak uyum sağlamış gözükmekle beraber, sınıflarındaki akran ilişkilerinde genellikle izole oldukları saptanmıştır. Bu saptanan verilerin, sınıf düzeyi yükseldikçe daha da göze çarpıcı olduğu belirtilmiştir.

Kasari, Locke, Gulsrud ve Rotheram-Fuller (2010), 1-5.sınıf aralığındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip 60 çocuğun sosyal ilişkilerini, arkadaşlıklarını incelemişler, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmışlardır. Katılımcıları otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, öğretmenler ve akranlardan oluşan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, Akran Etkileşimin Oyun Kapsamında Gözlemi (POPE), Arkadaşlık anketi ve Sosyal Ağ Merkezi Kodlama kullanmışladır. Sonuç olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sınıflardaki sosyal ağların çevresinde bulunduklarını, düşük kaliteli arkadaşlık geliştirdikleri ve daha az karşılıklı arkadaşlığa sahip olduklarını saptamışlardır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların kaynaştırma sınıflarında çoğunluğunun akran ilişkileriyle mücadele ederken, küçük bir yüzdesinin sosyal başarıya sahip olduğu görülmüştür.

Gutierrez, Hale, Gossens ve Sobrino (2007), okul öncesi sınıflarına kaynaştırılan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranlarıyla doğal olarak ortaya çıkan etkileşimleri, sosyal davranışlarını incelemişlerdir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip 3 çocukla yaptıkları bu çalışmada, serbest oyun zamanında gözlemler yapılmış ve kayıt edilmiştir. Sonuç olarak bu çocukların, akranları ile nadiren sosyal davranışlarda bulunduğunu ve sınıftaki yetişkin personelin bu sosyal etkileşimi ve davranışları genellikle kolaylaştırmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, seslenerek veya jest-mimik kullanarak sosyal etkileşim başlatamamış, daha çok fiziksel temas ile sosyal iletişim kurmaya çalışmışlardır. Diğer bir sonuç ise, bu çocukların yoğun bir şekilde (82-96%) zamanlarını oyuncaklarla geçirdikleridir.

Boutot ve Bryant (2005) yaptıkları çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların kaynaştırma sınıflarındaki sosyal entegrasyon yapısını (kabul etme, sosyal etki, sosyal ağ bağlantısı) incelemişlerdir. Katılımcılarının 2-5.sınıf aralığındaki 177 çocuk olduğu araştırmada, otizm seviyesi için Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği, akran değerlendirmesi için Davranış Değerlendirme Profil'i ve gözlem kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akranları tarafından kabul edildiklerini ve görünür olduklarını ayrıca akran gruplarına üye olduklarını saptamışlardır.

Charberlain, Kasari ve Fuller (2007), kaynaştırma sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal etkileşimleri incelemişlerdir. 2-5.sınıf aralığındaki 398 akran ve 17 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun katılımcı olduğu bu çalışmada, çocuklar arkadaşlık kalitesini, akran kabulünü, yalnızlığı ve sınıftaki sosyal ağları rapor etmişlerdir. Veri toplamada Asher, Hymel ve Renshaw (1984) tarafından geliştirilen Yalnızlık Ölçeği, Bukowski Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, Sosyometrik Akran Değerlendirmesi, ebeveynler ve öğretmenler ile akran ilişkileri hakkında görüşmeler, sınıf gözlemleri ve alan notları kullanmışlardır. Sonuç olarak ise otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar sosyal ağlara dahil olmasına rağmen, daha düşük kabul, arkadaşlık gördükleri ve sosyal ağların merkezinden uzakta oldukları görülmüş, fakat yüksek yalnızlık bildirmemişlerdir.

Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003), kaynaştırma öğrencisi olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar ile sınıf öğretmenleri arasındaki ilişkiyi ve aynı zamanda bu ilişkinin çocuğun sınıftaki problem davranışlarına ve sınıfın sosyal ortamına dahil edilmesine etkisini incelemişlerdir. İkinci ve üçüncü sınıfa giden 187

öğrenci ile 12 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada Pianta' ın 1992' de geliştirdiği Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği ve Swanson' un 1995' de geliştirdiği otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıftaki davranışlarını saptamak amacıyla sınıf öğretmeninin doldurduğu, Öğretmen ve Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği(SNAP-IV) kullanılmıştır. Ayrıca sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların sosyal kaynaşmaya olan algısını incelemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sınıf öğretmenleriyle çok boyutlu ilişkiler kurdukları ve bu ilişkilerin problem davranış göstermesi ve sınıfa dahil olma düzeyi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenleriyle olumlu ilişki içinde olan çocuklar akranları ile ilişkilerinde daha sosyal ve davranış problemlerinin daha az olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda incelenen araştırmalara genel olarak bakıldığında, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların akran etkileşimleri sayesinde sosyal ve dil yeterliliklerinde pozitif değişimler (Abbak Kaçar, 2019; Erdoğan, 2019; Tıkıroğlu, 2019) elde edebildiklerini, ancak genelde düşük kalitede arkadaşlık geliştirdikleri (Kasari, Locke, Gulsrud ve Fuller, 2010), sınıfta arkadaş olarak tercih edilmedikleri, akranları tarafından reddedildikleri (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015), yalnız oldukları (Chang, Shih ve Kasari, 2016; Fuller, Kasari, Chamberlain ve Locke, 2010; Girli ve Atasoy, 2012), çeşitli şiddet ve kötü davranışlara maruz kaldıkları (Cook, Ogden ve Winston, 2016; Girli ve Atasoy, 2012) ve genellikle oyuncaklarla vakit geçirdikleri (Gutierrez, Hale, Gossens ve Sobrino, 2007) görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam, katılımcılar, veri toplama araç ve yöntemleriyle beraber veri toplama süreci, veri analizi, geçerlilik ve güvenirlik, etik önlemler ve araştırmacının rolüne yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bir okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran ilişkilerinin akran kabulü, akran reddi ve zorbalığı açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel yöntemlerden betimsel durum çalışması olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

Merriam (2015)'e göre nitel araştırma, bireylerin yaşantı ve deneyimlere yükledikleri anlamları ve bu deneyimleri nasıl yorumladıklarını kavrama sürecidir. Nitel durum çalışmaları ise; belirli zaman içerisinde, sınırlı bir evrendeki durumları veya tek bir durumu; durumlara bağlı yaşantı, deneyim ve algıların tanımlanmasını içeren, çeşitli veri toplama araç ve yöntemlerinin(gözlem, görüşme, doküman, görsel araçlar, işitsel araçlar gibi) birlikte kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2009). Yin (1984), durum çalışmasını; deneysel nicel yöntemlerin açıklamada yeterli olamayacak kadar karmaşık ve oldukça fazla müdahaleye maruz kalan olayların açıklanması, tanımlanması ve keşfedilmesi için kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada da gerek davranışların karmaşık ve değişken yapısı, gerek kaynaştırma eğitiminin doğal ortamı, bu bağlamın anlamlandırılması, betimlenmesi ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların başlı başına özel bir durum temsil etmesi nedeniyle nitel yaklaşımlar tercih edilmiştir (Maxwell, 2008)

3.2. Katılımcılar

2019-2020 eğitim öğretim yılında, Adana İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda kaynaştırma eğitimi alan otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuk ve bu kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren 21 çocuk, bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okul ve sınıf, hem otizm

spektrum bozukluğuna sahip kaynaştırma çocuklarının zor bulunurluğu hem de ekonomik olarak uygun güzergahta olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir.

3.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuk

Çalışmamızın katılımcısı olan otizm spektrum bozukluğuna sahip kaynaştırma çocuğu, 2014 doğumlu bir kız çocuğudur. 2 buçuk yaşından beri kreş ve anaokullarına gitmektedir. Tanılaması 4 yaşında iken atipik otizm olarak belirlenmiştir ve bu yaşından beri hem özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine hem de anaokuluna devam etmektedir. Hafta içi 5 gün anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma olarak eğitim görmekte ayrıca haftada en az 2 saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim desteği almaktadır. 6 ay kadar da yüzme kursuna gitmiştir.

Katılımcının ifade edici dil becerileri düşük düzeydedir. Genel olarak tek ve ya iki kelime ile iletişim kurmaktadır, cümle kurmakta zorluk yaşamaktadır. Söyleneni ve mimikleri algılama, anlama gibi alıcı dil becerileri ise yüksek düzeydedir. Mimik ve jestleri algılama, duygu ve düşünceleri anlama becerisi orta seviyededir. İletişime geçildiğinde direk ekolali yapmamakla beraber, daha sonradan gecikmiş ekolali görülmektedir. Sınıfta sık sık kendi kendine konuşmakta ve ekolali göstermektedir. Sınıfta genellikle evde söylenen sözleri tekrarlamaktadır. Özellikle biri uyarıda bulunmuş veya sesini yükseltmiş ise gün boyu onu tekrarlamaktadır. Saçlarını savurma, ayağını yere vurma, sürekli ayna karşısına gitme, tırnak yeme, farklı sesler çıkarma ve yüzünde ağlama ifadesi yapma gibi takıntılı ve tekrarlayıcı davranışları görülmektedir. Fakat bunların sıklığı dönem dönem değişiklik göstermektedir.

3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ve Sınıf Ortamı

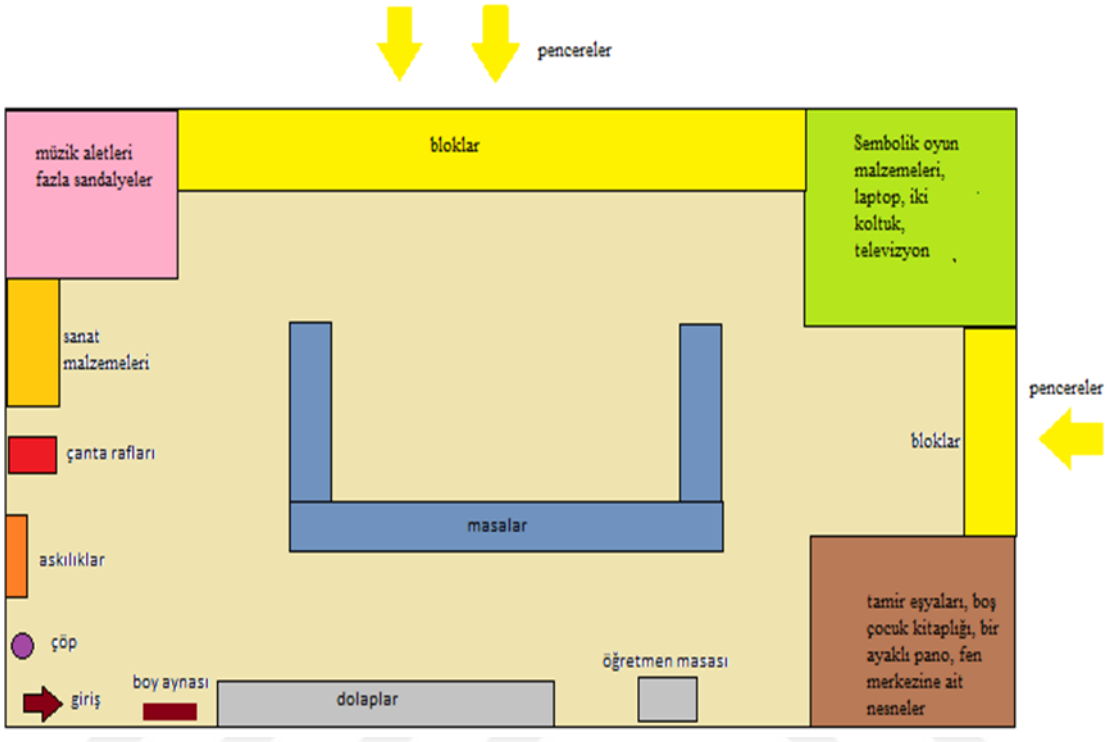
Araştırmanın yapıldığı okul öncesi sınıfında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk hariç 10 kız ve 12 erkek çocuk bulunmaktaydı. Ekim ayı itibariyle bir erkek çocuk sınıftan ayrılmıştır ve toplam mevcut otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk dışında 21 olmuştur. Sınıf 60-72 ay yaş grubundan oluşmaktadır. Çocukların bir kısmı, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk da dahil olmak üzere, bir önceki sene birlikte eğitim görmüşlerdir. Eğitim öğlen 12.30'da başlamakta ve 17.30'da sona ermektedir. Sınıfta bir öğretmen bulunmaktadır. Bir tane lise stajyeri haftanın bir günü sınıfa gelmektedir. Günlük eğitim akışı; güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı,

öğle yemeği, ikinci etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı şeklinde yapılmaktadır. Haftanın belirli günlerinde jimnastik, zeka oyunları ve satranç eğitim almaktadırlar. Çocukların hemen hemen hepsi birbirleri ile iletişim halindedir. Oyun zamanında erkekler genelde ikili ve ya üçlü gruplar halinde oynamaktadırlar. Çoğunlukla blok oyunları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Kızların ise sıklıkla dramatik oyun merkezinde vakit geçirdikleri gözlemlenmiştir. Erkek ve kız ayrımı olmasa da çocuklar genellikle kendi cinsiyle daha çok ilgilenmektedirler. Sınıftaki çocukların aileleri orta sosyo ekonomik seviyedir.

3.2.2.1. Sınıf Bağlamının Fiziksel Özellikleri

Sınıfın fiziksel özelliklerine bakıldığında, çocukların fiziksel özelliklerine uygun 7 adet mavi renkte masa ve turuncu, mavi, kırmızı, yeşil renkte 30 sandalye bulunmaktadır. Sınıf iki taraftan güneş almaktadır. Sınıf 45 metrekare civarındadır. Sınıf kapısından içeri girildiğinde solda çöp, çöpün yanında boy ölçeği ve çeşitli mimikler gösteren çocuk posteri, ardından çocukların askılıkları ve çantalarını koydukları kapaksız iki raflı bir dolap bulunmaktadır. Bu dolabın üstüne de çocuklar suluklarını koymaktadırlar. Kapının sağ yanında ise bir boy aynası, üzerinde çocukların yetişemeyeceği yükseklikte ecza dolabı bulunmaktadır. Aynanın yanında öğretmene ait dolaplar ve çocukların çeşitli kalemleri bulunmaktadır. Bir öğretmen masası ve bir adet tekerlekli öğretmen sandalyesi vardır. Hemen yanında ise tamir eşyaları, boş çocuk kitaplığı, bir ayaklı pano ve çocukların yetişemeyeceği yükseklikte raflar vardır. Bu raflarda ise fen merkezine ait nesneler bulunmaktadır. Bahsedilen kısmın ardından pencerelerin alt kısmında çeşitli blokların konulduğu açık üç katlı raflar bulunmakta, yanında ise dramatik oyun merkezi bulunmaktadır. Dramatik oyun merkezi sınıfın köşesine denk gelmektedir. İçerisinde iki küçük koltuk ve çeşitli sembolik oyuna dair nesneler vardır. Bu bölümün üst kısmında laptop ve büyük televizyon ekranı vardır. Dramatik oyun merkezinin diğer yanında da blok malzemeleri bulunan pencere boyu raflar bulunmaktadır. Ardında ise müzik merkezi bulunmaktadır fakat bu merkezde fazla sandalyeler bulunmaktadır. Çocukların yetişemeyeceği yükseklikte müzik aletleri vardır. Müzik merkezinin yanında ise sanat malzemelerinin konulduğu raflar bulunmaktadır. Masalar genellikle sınıfın ortasında u şeklinde sıralanmaktadır. Perdeler beyaz ve çizgi film karakterlerini içermektedir. Sınıf okulun ikinci katında bulunmaktadır. Yemekhane okulun zemin katındadır. Tuvaletler sınıfın dışındadır.

Çocuklar tuvalete gitmeden önce öğretmenlerine haber vermektedirler. Sınıfın yanında ise çeşitli zeka oyunlarının oynandığı açık camlı bir oda bulunmaktadır. Sınıf krokisi aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



*Şekil 1.*Araştırmanın yapıldığı sınıf ortamının krokisi

3.2.2.2. Öğretmen

Araştırma yapılan sınıfın öğretmeni, 1986 doğumlu ve kadındır. 12 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmen lisans eğitiminde kaynaştırma ile ilgili dersalmıştır ve kaynaştırma eğitimi yapılan bir ana sınıfında staj yapmıştır. Mezun olduktan sonra 7 ay özel eğitim verehabilitasyon merkezinde çalışmıştır. Burada farklı yaş grupları ve farklı yetersizlik alanlarındaki çocuklar ile çalışma şansı bulmuştur. Ayrıca okul öncesi sınıfında daha önce bir ağır derecede zihinsel engel ve otizm spektrum bozukluğuna sahip, bir mikrosefali, bir öğrenme güçlüğü olan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile kaynaştrma kapsamında çalışmış ve bu konuda tecrübeli bir öğretmendir. Ayrıca araştırmanın katılımcısı olan otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk, geçen senede aynı öğretmenin sınıfında eğitim görmüştür. Öğretmen kendisini kaynaştırma konusunda geliştirmek için sürekli gözlem yaptığını belirtmiştir. Özel sınıf düzenlemesine daha önce ihtiyaç duymadığını, sadece tehlikeli olabilecek materyalleri

kaldırdığını ifade etmiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun ailesinin istememesi nedeniyle çocuklara ve velilere otizimli çocuk hakkında bilgilendirme yapmamıştır. Daha çok çocuklara örnek olmaya çalıştığını ve diğer çocuklara otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu vurgulayarak "ona yardımcı olmamız gerek" gibi ifadeler kullanarak üstü kapalı bir şekilde destekleme yaptığını belirtmiştir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Yapılan araştırmada, ön yargı ve öznellik gibi durumları kontrol altına alabilmek amacıyla araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci rolünü benimsemiş ve çocukların arasına dahil olmamıştır. Eisenhart'e (2011) göre de, gözlem yapan kişi sınıftaki doğal ortama dahil olmadan, bu ortamı, katılımcıları, söylenenleri dikkatli bir şekilde izlemelidir. Ayrıca araştırmacı, bizzat veri toplama ve analiz aracıdır. Çocuklar iletişim kurmaya çalıştığında istekleri gidermeye çalışılmış ve katılımcı olmayan gözlemci rolü korunmaya çalışılmıştır. Çocuklara toplu bir bilgi verilmemiş, merak eden çocuklara 'gözlem yapıyorum' denilmiş ve çocuklar bunu sorgulamamıştır. Görüşmeler yapılmadan önce ise etkinlik yapılacağı bilgisi verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplamada Kullanılan Araç ve Yöntemler

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri sınıf içi gözlemler ve çocuklarla yapılacak olan görüşmelerdir.



*Şekil 2.*Veri Toplama sürecinin kronolojik sıralaması

3.4.1. Gözlem

Bu çalışmada çocukların akran ilişkilerine dair davranışlarını izlemek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniği, nitel araştırmaların çoğunlukla tercih ettiği bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım, Şimşek, 1999). Bu teknik ile, katılımcıların yaşantı, deneyim, davranış, düşünce ve duygular ile ilgili veriler toplanabilmektedir (Patton,2014). Nitel araştırmalarda, oldukça az yapılandırılmış gözlemler ile doğal ortamın ve akışın içinde sınıflandırmadan, bir gruptan veri toplanması tercih edilmektedir (Punch, 2014). Yapılan bu araştırmada, ilgili literatür taranmış ve daha önce yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular incelenmiş araştırma sorularına yönelik gözlemlenmesi muhtemel olan akran ilişkilerine dair sınıf içi davranışlar listelenmiştir. Bu sayede gözlem yaparken odaklanılması gereken kritik noktalar hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Adana İli Yüreğir İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda, bir tam zamanlı kaynaştırma sınıfında gözlemler yapılmıştır.

Araştırmanın yapılacağı okulda yönetim ve sınıftaki öğretmen ile önceden görüşmeler yapılıp gerekli bilgiler verilmiş ve gözlem tarihleri hakkında konuşulup karar verilmiştir. Gözlemler 2019 yılının Eylül, Ekim, Kasım ve Aralık aylarında yapılmıştır. Her ay üç kez çocuklar oyun etkinliklerinde gözlemlenmiştir. Her bir gözlem yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Dört ayda toplam 12 defa gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılırken araştırmacı odaklandığı davranış örüntülerini dikkatle gözlemlemiş ve sürekli olarak not almıştır. Aynı zamanda veri kaybını engellemek amacıyla süreç kamerayla da kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları, çocukların dikkatini çekmemesi ve doğal ortamı bozmaması açısından uzaktan çekim yapma özelliğine sahip bir makine kullanılarak çekilmiştir. Kamera kayıtlarında çocukların konuştuklarının anlaşılamaması riskine karşın gözlem notları da tutulmuştur. Gözlem yapılırken odak katılımcı otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve akranlarına karşı davranışları olmakla beraber, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla sözlü sözsüz iletişime geçen ve davranış gösteren tüm akranların verileri kayıt altına alınmıştır. Yapılan gözlemler düzenli olarak bilgisayar ortamına kaydedilerek de veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

3.4.2. Görüşme

Bir veri toplama yöntemi olan görüşme, bireylerin yaşantı ve deneyimlerini, bu yaşantı ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını çözümlemeye yardımcı olur.

Görüşmede odak noktalar bireylerin düşünceleri olmakla birlikte, bireylerin davranış ve düşünceler arasında bir nedensellik sağlanmasına yardımcı olur (Seidman, 1991). Bu yöntem ile katılımcıların iç dünyasına girilebilmekte ve olguları o kişinin bakış açısıyla inceleme fırsatı bulunmaktadır (Patton, 1987). Görüşme, araştırmanın yapıldığı bağlamda, odak durumla ilgili gerçek bilgilere, kavramlara, görüş ve deneyimlere, etkileşim, duygu ve anlamlandırmalara ulaşmada uygun bir veri toplama yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Mason, 1996). Karasar (2005), görüşmelerin farklı şekillerde gruplandırılabildiğini belirtmekle beraber, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin en yaygın kategoriler olduğunu söylemektedir.

Bu araştırmada çocuklarla yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde; sorular önceden hazırlanır, fakat esnektirler. Görüşme sırasında akışa göre değişiklik ve ya ek soru, yanıtları açıklama isteme gibi esneklikleri vardır. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem belli standartları hem de esnek olması sebebiyle nitel araştırmaların önemli bir parçasıdır (Abbas, 2000). Çocuklar ile gerçekleştirilen görüşmelerde teknik olarak çiz-anlat ve sosyometri kullanmıştır.

3.4.2.1. Çiz-Anlat Tekniği

Bu araştırmada çocukların akran ilişkilerini daha iyi algılayabilmek amacı ile çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Çiz-anlat, çocukların bir konu hakkında düşüncelerini, algılarını açığa çıkarmak amacıyla uygulanan veri toplama tekniklerinden biridir (Sewell, 2011). Bu teknik uygulanırken öncelikle çocukların bir olgu, olay, ortam veya durum ile ilgili resim çizmeleri ve bu çizimleri anlatmaları istenmektedir (Pridmore ve Bendelow, 1995).

Bu çalışmada öncelikle araştırmanın amaçlarına yönelik veri elde edebilmek için çocuklardan sınıfta, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun ve kendisinin olduğu bir resim çizmeleri istenmiştir. Bu amaçla çocuklara resim kağıdı ve boya kalemleri verilmiş ve her bir çocukla bireysel olarak çalışılmıştır. Çocuk resmini tamamladıktan sonra kendisinden resmini anlatması istenilmiş ve çizilen resim üzerinden akran ilişkilerine yönelik sorular sorulmuştur. Her bir çocuğa çizdiği resim üzerinden otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla ilişkilerini anlatan toplam dört soru sorulmuştur. Çocukların resim çizmeleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ise okulun sessiz ve boş bir odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı kullanılarak telefona kaydedilmiştir. Daha sonra bu veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı

metinler haline getirilmiştir. Araştırmada çiz anlat tekniğinin kullanılmasının temel amacı, çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla ilişkisini ve onun hakkındaki duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmesidir.

3.4.2.2. Sosyometri Tekniği

Sosyometri, akran ilişkilerini betimlemek için sık kullanılan bir teknik olmakla beraber, bir gruptaki bireylerin sosyal etkileşimlerinin örüntülerinin ve grup içerisindeki sosyal konumlarının ortaya konmasını sağlamaktadır (Morgan,1988). Bu teknik ilesınıftaki çocukların gruplarını belirleme ve düzenleme, sosyal yapıları geliştirme, çocukların sosyal ilişkilerini değerlendirme yapılabilmektedir (Tekindal, 2005). Sosyometrik teknikler, çocuğun sosyal etkisi ve tercihi ile ilgili bilgiler vermektedir. Çocuğun akranı tarafından sevilmesi ve sevilmemesinin sıklığı sosyal etkiyi belirlemektedir. Çocukların olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri ve göreceli sevgi ise sosyal tercihi belirler. Sosyal tercih ölçümleri çocukların sosyal konumlarının çeşidini saptamaktadır. Popüler, dışlanan (ihmal edilen), reddedilen, ortalama ve tartışmalı olarak beş ayrı sosyal konum çeşidi bulunmaktadır (Gülay, 2010). Çocukların bu ölçümleri sayesinde akran kabulü ve reddi hakkında yorumlama yapılabilmektedir. Yaşamın ilk zamanlarındaki sosyometrik statü, ileriki yıllar hakkında fikir vermektedir (Erwin, 1993).

Bu çalışmada Aday Gösterme Sosyometri Testi uygulanmıştır. Aday Gösterme Sosyometri Testinde çocukların olumlu ve olumsuz kriterlere dayalı olarak akranları arasında seçim yapması istenilmektedir. Bu tekniği, 20.yüzyılda Moreno geliştirmiş ve Marshall ve McCandless (1957) tarafından okul öncesindeki çocuklara uygun şekilde basitleştirmek amacıyla fotoğraf kullanarak uygulanması önerilmiştir.

Bu araştırmada da sınıftaki akran ilişkilerine yönelik çok yönlü bir bakış açısı kazanmak ve sınıf dinamiklerini ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğunun sınıftaki sosyal durumunu incelemek amacıyla resimli sosyometri tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma verileri Ekim ayının başında ve Ocak ayının başında olmak üzere iki kere uygulanmıştır. İlk verilerin Ekim ayında uygulanmasının temel amacı çocukların birbirlerine, öğretmene ve okula uyum sağlamaları için biraz zaman kazandırmak olmuştur.

Bu çalışmada Şahin'in (2015) yaptığı gibi çocuklara sınıftaki çocukların fotoğraflarının bulunduğu bir materyal gösterilmiş ve onlardan oyun oynamayı tercih

ettikleri 3 arkadaşına sırayla gülen yüz, daha sonra oyun oynamayı tercih etmediği veya sevmediği 3 arkadaşına üzülen yüz ifadesi içeren kart koymaları istenilmiştir. Bu amaçla, öncelikle sınıftaki tüm çocukların fotoğraflarının yer aldığı bir karton pano hazırlanmıştır. Uygulamalar okulun boş bir odasında bireysel görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Sınıftan alınan çocuk görüşmelerin yapılacağı odaya getirilmiş, kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Daha sonra çocuğa masanın üzerinde yer alan ve sınıftaki çocukların fotoğraflarının bulunduğu pano gösterilmiştir. Çocuklardan öncelikle, karton panodaki çocukların fotoğrafları gösterilerekisimlerini söylemeleri istenmiş ve çocukların sınıftaki her bir arkadaşını tanıyıp tanımadığından emin olunmak istenilmiştir. Daha sonra çocuğa araştırmacı tarafından hazırlanan üç gülen yüz kartı verilmiştir. Çocuklara "Oynamayı en çok sevdiğin bir arkadaşına bir gülen yüz koy" denilmiş ve sıra ile üç çocuğa bu kartı koymaları istenilmiştir. Böylece çocukların sınıfta sevdikleri üç çocuk belirlenmiştir ve araştırmacı tarafından bu çocukların isimleri not edilmiştir. Aynı işlemler üzgün yüz kartı ile de uygulanmıştır. Burada da çocuğa " Oynamayı hiç sevmediğin bir arkadaşına bir üzgün yüz koy" denilmiş ve sıra ile üç çocuğa bu kartı koymaları istenilmiştir. Çocuğun seçtiği üç akranın ismi sırasıyla araştırmacı tarafından not edilmiştir. Ayrıca bu sosyometri uygulamasında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa kart koyan çocuklara, "Neden onunla oynamayı seviyorsun? Anlatır mısın?, Arkadaşınla sınıfta birlikte neler yapıyorsunuz?" veya "Neden onunla oynamayı sevmiyorsun? Anlatır mısın?, Arkadaşın sınıfta neler yapıyor?" soruları yöneltilmiştir.

Elde edilen veriler, daha sonra bilgisayar ortamında z puanına dönüştürülmüş, çocukların sevilme (L) ve sevilmeme (D) puanları hesaplanmıştır. Z puanı ham puandan aritmetik ortalamanın çıkarılması ve bunların standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmiştir. Bu işlem hem sevilme hem de sevilmeme puanları için hesaplanmıştır. Ardından her çocuk için Sosyal Etki (SI) ve Sosyal Tercih (SP) puanı bulunmuştur. Sosyal tercih sevilme ve sevilmeme puanları arasındaki farkla, sosyal etki ise bunların toplamı ile hesaplanmıştır (Coie ve diğerleri, 1982, Akt: Kaya, 2005).Sosyal konum ve statü belirlenirken kullanılan ölçütler:

SP> 1,0; L>O, D<O ise popüler,
SP<-l,0; L<O, D>O ise reddedilen,
SI<-1,0; L<O, D<O ise ihmal edilen (dışlanan),
SI> 1,0; L>O, D>O tartışmalıdır.

SP (sosyal tercih) puanı -0,5 ile +0,5 ve SI (sosyal etki) puanı -0,5 ile +0,5 arasında ise ortalama sosyometrik statü grubudur. Bu sınıflama dahilinde hiçbir gruba girmeyen çocuklar da "Diğerleri" olarak gruplandırılmıştır (Kaya, 2005).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 480 dakikalık video kayıtları, gözlem notları, çocuklar tarafından çizilen 43 adet resim, sınıfın fiziksel ortamına dair fotoğraflar, sosyometri sırasında alınan notlar ve görüşmelerden elde edilen ve yazılı metinlere dönüştürülen verilerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından izlenilen video kayıtları ve çiz-anlat tekniğinin kullanıldığı görüşmeler yoluyla elde edilen sesli kayıtlar öncelikle bilgisayar ortamında yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu şekilde 71 sayfa yazılı metin elde edilmiştir. Sosyometri tekniğinin uygulandığında elde edilen veriler de bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bütün veriler tarihe göre sıralanmış ve düzenli şekilde kayıt altına alınmıştır. Veri toplama sürecinde iken, düzenli olarak elde edilen veriler çözümlenmiştir. Bu amaçla nitel veri çözümleme yöntemi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, gözlem ve görüşme ile toplanan verileri derin ve kapsamlı olarak analiz etmeye olanak sağlar. Bu analiz yönteminde asıl hedef, verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlar, ilişkiler ortaya çıkarmaktır. Bu kavramlar ve ilişkiler kategoriler ve temalar altında yorumlanmakta ve okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İlk olarak düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına geçirilen gözlem notları kodlanmıştır. Her gözlem yapıldıktan sonra ayrı ayrı kodlama yapılmış ve tarihi yazılarak ayrı bir dosyaya kaydedilmiştir. Bir aylık gözlemler bittikten sonra toplu olarak tekrar gözlemler okunmuş ve kodlar kontrol edilmiştir. Oluşturulan kod dosyaları ay ay ayrılmıştır. Her ay için ayrı içerik analizleri yapılmıştır. Ay sonunda kodlar toplu şekilde okunmuş ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod dosyaları incelenmiş ve aynı kategoride olabilecek kodlar birleştirilmiş ve bir yerde toplanmıştır. Kategorilere toplu şekilde bakılmış ve ana kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra ait oldukları temalara yerleştirilmiştir. Her ay sonunda önceki aya tekrar dönülmüş ve gerekli kontroller yapılmış ve okunmuştur. Süreç boyunca içerik analizi devam etmiştir.

Sosyometri tekniği ile toplanan verilerin analizinde ise bilgisayar programları kullanılmıştır. Öncelikle çocukların isimlerinin olduğu bir tablo oluşturulmuş ve çocukların seçtikleri akranlarına 1-2-3 şeklinde sıralama verilmiştir. Daha sonra bunlar toplanarak her çocuk için bir sevilme ve sevilmeme puanı oluşturulmuştur. Bu puanlar oluşturulduktan sonra analizler yapılarak z, sosyal tercih, sosyal etki puanları hesaplanmıştır. Sınıftaki çocuklarla yapılan görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir ve bulgular kısmında betimlemeler ile birlikte sunulmuştur. Bulgular sunulurken etik açıdan araştırmaya katılan çocukların isimleri kullanılmamış olup bunun yerine normal gelişim gösteren çocuklar N harfi ile numaralandırılmış, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ise X sembolü ile gösterilmiştir. Davranışın görüldüğü aylar Eylül (1), Ekim (2), Kasım (3) ve Aralık (4) şeklinde kodlanmıştır. Davranış sıklığı ise o kategorilere ait kodların görülme sayısı toplanıp elde edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik bilginin doğru olmasıyla; güvenirlik ise tutarlılıkla bağlantılıdır (Neuman, 2007). Whittemore ve diğerleri (2001) geçerlik ölçütlerini inandırıcı ve otantik olma, eleştirel olma ve bütünlüğün var olması gibi kriterler ile betimlemiştir. Ayrıca şeffaflık ve detaycı yaklaşım da önem arz etmektedir.

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik sağlaması amacıyla çeşitli önlemler alınmış ve uygulamalar yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın nitelikli olması önemli olmakla beraber; bir araştırmanın nitelikli olabilmesi için odaklanılan olgunun toplum yaşantısındaki problemlerin çözülmesine katkıda bulunması gerektiği bilinmektedir (Maxwell, 1992). Bu çalışmaya başlanırken bu kriter dikkate alınmış ve çalışmanın sağlayacağı katkılar listelenmiştir. Bir diğer konu ise nitel araştırmalarda titizliktir. Mays ve Pope (1995) nitel araştırmalarda titizliği, sistematik ve düzen içerisinde veri toplama ve analiz sürecinin tamamlanması olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada veriler özenle toplanıp sistematik bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve analiz edilmiştir.

Meriam (1995), nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanmasına yardımcı olması ve kontrollü öznellik amacıyla verileri çeşitlendirmenin ve farklı açılardan bakabilmenin üçgenleme uygulaması ile desteklenebileceğini belirtmiştir. Silverman (2015), veriler çeşitli tekniklerle toplandığında ve bulguların bir uyum içerisinde olduğunda, geçerliliğin sağlandığını belirtmiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip

çocuk bulunan okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmada da, üçgenleme amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri kullanmıştır. Bu yöntemler, çocuklarla çiz-anlat ve sosyometri teknikleri ile yapılan görüşmeler ve gözlemlerdir. Çeşitli veri toplama araçları kullanmak, verilerin karşılaştırılması ve doğrulanması açısından önemli destek sağlamaktadır (Creswell, 2014). Araştırmanın analiz sürecine de çeşitli araştırmacı ve değerlendiricileri dahil etmek, güvenirliği ve geçerliliği arttırmaktadır (Creswell, 2003). Bu amaçla, araştırmanın analiz sürecinde ek kodlayıcı olarak Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı'ndan bir öğretim elemanına başvurulmuştur. Gözlem verilerinden rastgele bir gözlem raporu seçilmiş ve ek kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Ardından, araştırmacının ve ek kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994) ek kodlayıcılar arası güvenirliliğin %80'e yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik, uzlaşılan kodların, uzlaşılmayan ve uzlaşılan kodların toplamına bölünmesi ile hesaplanmış ve %78,3 bulunmuştur. Ayrıca araştırmacının araştırma sürecine müdahalesiz şekilde yaklaşması, yönlendirmeden ve yorumlamadan süreci izlemesi ve betimlenmesi ile tanımlayıcı geçerlik sağlanmıştır. Araştırmanın amaçları belirlendikten sonra, amaç ve aranan yanıtları sağlayacak veri toplama araçlarının seçilmesiyle teknik geçerlik sağlanılmaya çalışılmıştır (Merriam, 2013). Bunlara ek olarak güvenirliği arttırmak amacıyla ses ve video kayıtları alınmış, katılımcılar ve ortam hakkında yoğun betimlemelere yer verilmiştir.

3.7. Etik Önlemler

Bu araştırmada ilk olarak Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden araştırma onayı ve sonra Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılmasına ilişkin onay alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılacağı okul müdürü ve sınıftaki öğretmen ile görüşülmüş, izinler alınmış ve araştırma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren çocukların ebeveynlerine Aydınlatılmış Onam Formu imzalatılmış ve bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, gizliliğin esas olduğu ve video kayıt, ses kayıtlarının kimseyle paylaşılmayacağına dair güvence sağlanmış, kimlik bilgileri hassasiyetle korunmuş, bulgularda katılımcılara kodlar verilerek isimleri gizlenmiştir. Gönüllülük dikkate alınmış olmakla beraber sınıftaki tüm çocukların ebeveynlerinden onay alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yapıldığı sınıfın öğretmenine de Gönüllü Katılımcı Onam Formu hazırlanmış ve imzalatılmıştır. Ek

olarak bulgular oluşturulduktan sonra katılımcılara, yarar sağlayacağı düşünülen bilgiler sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkilerinin akran kabulü, akran reddi ve zorbalığı açısından incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada hem otizmli çocuğun akranlarına karşı davranışları, hem de normal gelişim gösteren çocukların otizmli çocuğa karşı davranışları incelenmiş, ayrıca bu davranışların süreç içerisindeki değişimine bakılmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu okul başında ve ilerleyen süreçte nasıl tanımladıkları ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sosyal konumu incelenmiş ve araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

4.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akranları İle İlişkilerine Dair Gözlem Bulguları

Bu bölümde gözlemlerden elde edilen, araştırma sorularından birini oluşturan, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıfındaki akranlarına karşı akran kabulü, akran reddi ve akran zorbalığı davranışları ayrı ayrı incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında otizmli çocuğun akran ilişkilerine dair davranışları gözlenmiş ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Bu veriler içerik analizi ile kodlanarak, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran kabulü davranışları; akranlarına ilgi davranışları ve akranlarıyla birliktelik davranışları olmak üzere 2 tema altında toplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur

Tablo 1.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Kabulü Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
AKRANLARINA İLGİ DAVRANIŞLARI	Pasif İlgi Gösterme	Oyun oynayan arkadaşlarını yakından izleme	1, 2, 3, 4	64
		Oyun oynayan arkadaşlarını uzaktan izleme	1, 2, 3, 4	95
	Aktif İlgi Gösterme	Arkadaşının yanına gitme	1, 2, 3	13
		Arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma	1, 2, 3, 4	36
		Oyun oynayan arkadaşının yanına oturma	1,2	4
		Arkadaşına gülümseme	1, 2, 3, 4	37
		Arkadaşına fiziksel temas etme	2	5
		Arkadaşına öneride bulunma	3	2
		Arkadaşına soru yöneltme	4	4
AKRANLARIYLA BİRLİKTELİK DAVRANIŞLARI	Oyun Oynama Davranışları	Arkadaşlarıyla dramatik oyun sürdürme	1, 2, 3, 4	9
		Arkadaşıyla manipülatif oyun oynama	1, 2, 3	17
		Arkadaşlarıyla merkezlerde paralel oyun oynama	1, 2, 3, 4	15
		Tek başına materyal ile oynama	1, 2, 3, 4	71
	Materyal Etkileşimleri	Arkadaşlarına materyal gösterme ve hakkında konuşma	1, 2, 3, 4	26
		Arkadaşlarıyla materyal alışverişi yapma	1, 2, 3, 4	7
		Materyali arkadaşına dokundurma	2	3
		Arkadaşının materyalini inceleme	2, 3	7
		Arkadaşından materyal isteme	2	4

Tablo 1'de sınıf içi gözlemler ile elde edilen, otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerinden, akran kabulüne yönelik davranışlarına dair bulgular sunulmuştur. Tablo 1'e bakıldığında, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran kabulü davranışlarının akranlarına ilgi davranışları, akranlarıyla birliktelik davranışları olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Akranlarına ilgi davranışları pasif ve aktif ilgi gösterme olarak iki kategori altında toplanmıştır. Otizmli çocuğun pasif ilgi gösterme davranışları kategorisinde; oyun oynayan arkadaşlarını uzaktan ve yakından izleme olmak üzere iki alt kategori elde edilmiştir. 4 ayda yapılan gözlemlerin tamamında oyun oynayan arkadaşlarını

uzaktan izleme ve yakından izleme davranışları yoğun şekilde görülmüştür. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk, sınıf içerisinde çoğu vaktini oturarak uzaktan arkadaşlarını izlemekle (95) geçirmiştir. Bu alt kategorinin görülme sıklığının yüksek olmasının yanı sıra tek bir davranış kodu bazen yirmi dakikaya kadar sürmüştür.

Aktif ilgi gösterme davranışları kategorisinde ise arkadaşının yanına gitme, arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma, oyun oynayan arkadaşının yanına oturma, arkadaşına gülümseme, arkadaşına fiziksel temas etme, arkadaşına öneride bulunma ve arkadaşına soru yöneltme olmak üzere 7 ayrı alt kategori elde edilmiştir. Bu kategoride gözlemlerin yapıldığı ilk ay sadece, arkadaşının yanına gitme, arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma ve gülümseme davranışları gözlemlenmiştir. Diğer 4 alt kategori diğer aylarda gözlemlenmiştir. Arkadaşına gülümseme (37) davranışı aktif ilgi gösterme kategorisinde en çok görülen davranış olmuştur. Arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma 4 aylık gözlemlerin her ayında gözlemlenmiştir. Sözlü iletişim başlatma (36) genelde tek kelimeyle oluşmuştur ve devam ettirmede sorun yaşadığı görülmüştür. Bu sorun ya karşı tarafın cevap vermemesinden ya da çocuğun iletişimi devam ettirememesinden kaynaklanmıştır. Arkadaşına soru sorma ise alakasız konulardan oluşmaktadır. Örneğin durduk yere, arkadaşı resim yaparken yanına gelip, "Acıdı mı?" diye sormuştur. Bu durum, çocuğun daha önce yaşadıklarını-duyduklarını gecikmiş ekolali olarak gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Aktif ilgi gösterme davranışlarından örnek olarak;

X sandalyesini arkadaşının yanına taşıdı ve " Merhaba" dedi. Arkadaşı yanıt vermedi. X kendi kendine konuştu (anlaşılmayan). Arkadaşına gülümsedi ve arkadaşlarını izlemeye devam etti (13.09.2019).

Akranlarıyla birliktelik davranışları teması, oyun oynama davranışları ve materyal etkileşimleri olmak üzere iki ayrı kategori altında toplanmıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun oyun oynama davranışlarına bakıldığında, arkadaşlarıyla dramatik oyun sürdürme, arkadaşıyla manipülatif oyun oynama, arkadaşlarıyla merkezlerde paralel oyun oynama ve tek başına materyal ile oynama olmak üzere 4 ayrı alt kategori elde edildiği görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda, dramatik oyun sürdürme, arkadaşlarıyla merkezlerde paralel oyun oynama ve arkadaşıyla manipülatif oyun oynama davranışlarının kısa süreli olduğu ve verimsiz olduğu ortaya konmuştur. Tek başına materyalle oyun oynama (71) en çok görülen alt

kategori olmakla beraber diğerler oynama davranışlarına kıyasla daha uzun sürelidir. Ayrıca otizmli çocuk tek başına materyal ile oyun oynarken genellikle bir oyuncak bebek veya bloklarla oyun oynamayı tercih etmiştir. Bunlarda ise genellikle bebeğin kıyafetini çıkarıp giydirme ve ortası delikli blokları parmaklarına takma gibi tekrarlanan hareketler yapmıştır.

Bu kategoriye bir örnek;

X arkadaşının yanına gitti ve "ne yapıyorsun?" dedi. Arkadaşı X' in omzuna dokundu. Birlikte bloklarla oynadılar(1 dakika). X kalktı ve aynanın karşısına geçti ve kendine baktı(17.09.2019).

Bu örnekte de görüldüğü üzere, X etkileşim başlatabilmekte fakat devam ettirmekte zorluk yaşamaktadır. Kısa süreli birliktelikler gözlemlenmekte fakat sosyal iletişim çok çabuk kesintiye uğramaktadır. Bu kesintiye dair bir örnek daha;

X, erkek arkadaşının yanına bebek alıp geldi ve "hastaneye gittiler" dedi. Arkadaşı bir diğer arkadaşına döndü ve " X hastaneye gittiler diyor" dedi. X bebeği başka bir erkek arkadaşına getirdi ve değdirdi. Bir kız arkadaşı elinden bebeği aldı. X bunun üzerine erkek arkadaşının yanına gitti ve koluna dokundu. Arkadaşı tepki vermedi. X kollarını sıkıp köşede, ağzını açtı ve kendini sıktı (15.10.2019).

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi gözlemler sırasında sosyal iletişimdeki kesintilere otizmli çocuğun yanı sıra normal gelişim gösteren akranlarının da neden olabileceği belirlenmiştir. Ayrıca bu kesintilerden sonra otizmli çocuğun sinirlendiği, örnekte olduğu gibi kendini sıkma gibi davranışlar veya hemen sonra eliyle havada hareketler yapma gibi tekrarlayıcı davranışlar sergilediği görülmüştür.

Materyallerle etkileşimleri kategorisine bakıldığında ise; arkadaşlarına materyal gösterme ve materyal hakkında konuşma, arkadaşlarıyla materyal alışverişi yapma, materyali arkadaşına dokundurma, arkadaşının materyalini inceleme ve arkadaşından materyal isteme olmak üzere 5 alt kategori görülmektedir. Gözlemlerin ilk ayında sadece materyal gösterme ve materyal hakkında konuşma ve arkadaşlarıyla materyal alışverişi yapma alt kategorileri gözlemlenirken, sonraki aylarda diğer kategoriler bu iki kategoriye ek olarak gözlemlenmiştir.

Materyal etkileşimlerine dair bir örnek;

Öğretmen "hadi kalk oyun oyna kızım" dedi. X bunun üzerine blok merkezine gitti. Parmaklarına ortası delikli bloklar taktı ve bir erkek arkadaşına "bak" dedi ve gösterdi. Arkadaşı parmaklarından blokları çıkardı ve X' in eline geri verdi, sonra X evcilik merkezine gitti. Kız arkadaşları X' in eline bebek verdi. X güldü ve aldı. Ardından geri bir kız arkadaşının kucağına verip uzaktan evcilik oynayan arkadaşlarını izledi(15.10.2019).

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran reddine dair davranışlar akranlarına ilgisiz davranışlar ve akranlarıyla uyumsuz davranışlar olmak üzere 2 tema altında toplanmış ve tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Reddi Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
AKRANLARINA KARŞI İLGİSİZ DAVRANIŞLAR	Ortamdan Uzaklaşma Davranışları	Sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme	1, 2, 3, 4	42
		Tenha köşelerde saklanma	1	6
	Arkadaşlarından Uzaklaşma Davranışları	Arkadaşlarından uzağa oturma	1, 2, 3, 4	21
		Arkadaşının yanından uzaklaşma	1, 2, 3	9
		Fiziksel temas gösteren arkadaşından uzaklaşma	1, 2	3
AKRANLARIYLA UYUMSUZ DAVRANIŞLAR	Pasif Uyumsuz Davranışlar	Sözel iletişime cevap vermeme	1, 2, 3, 4	22
		Sözel iletişimi devam ettirmeme	1	3
		Öğretmenin yönergesini görmezden gelme	2, 3	7
		Arkadaşının oyuna davetine yanıt vermeme	3	2
	Otizme Bağlı Uyumsuz Davranışlar	Otizme bağlı uzun süre nesnelerle ilgilenme	1, 2, 3, 4	35
		Sınıfta uzun süre oturma	1, 2, 3, 4	49
		Sınıfta amaçsız dolaşma	1, 2, 3, 4	13
		Uygunsuz davranışlar sergileme	1, 2, 3, 4	9
		Kendi kendine konuşma	1, 2, 3, 4	98
		Kendiyle ilgilenme	3, 4	42
		Eliyle ağzını kapama	3	25
		Kendi kendine sus işareti yaparak kızma	2	2
		Tekrarlı olarak nesneyi gösterme	2	9
	Aktif Uyumsuz Davranışlar	Ağlama	1, 2, 3	24
		Öğretmenine arkadaşını şikayet etme	2	2

Tablo 2’ de otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun okul öncesi sınıfındaki akran ilişkilerinden akran reddine yönelik davranışları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran reddi davranışları akranlarına ilgisiz davranışlar ve akranlarıyla uyumsuz davranışlar olmak üzere 2 temada toplandığı görülmektedir.

Akranlarına karşı ilgisiz davranışlar teması, ortamdan uzaklaşma ve arkadaşlarından uzaklaşma davranışları olmak üzere 2 kategoride toplanmıştır. **Ortamdan uzaklaşma davranışları kategorisi altında**, sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme ve tenha köşelerde saklanma davranışı alt kategorileri elde edilmiştir. **Arkadaşlarından uzaklaşma** davranışları kategorisi altında ise, arkadaşlarından uzağa oturma, arkadaşının yanından uzaklaşma ve fiziksel temas gösteren arkadaşlarından uzaklaşma olarak 3 ayrı alt kategori elde edilmiştir.

Ortamdan uzaklaşma kategorisinden "tenha köşelerde saklanma" alt kategorisi sadece ilk ay görülmüş olup diğer aylarda gözlenmemiştir. Yine bu kategori kapsamındaki "sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme" 4 aylık gözlemlerin tamamında bulunmaktadır ve davranışın görülme sıklığı da yüksektir (42). Sınıfın tenha köşelerinde saklanma davranışına bir örnek aşağıda sunulmuştur;

X oturup bloklarla oynayan erkek arkadaşlarını izledi. Tırnak yedi. "Kimse de yok" dedi kendi kendine. Ayağını yere vurdu. Tekrar ayağını yere vurdu. Uzaktan blok oynayan arkadaşlarını izledi. Dolabın içine oturdu ve iç kısma doğru dönüp tırnaklarını yedi (17.09.2019).

Tenha köşelerde vakit geçirme davranışına dair bir örnek;

X tırnaklarını yedi ve köşeden oyun oynayan kızları izledi. Sınıfa baktı. Kendi kendine bağırdı. Köşeye geçip tırnak yedi (5 dk). Öğretmen 'X lütfen' dedi ve ellerini gösterdi. X "tamam" dedi. Çantaların oraya gitti. Bir kız geldi ve X' in omuzlarından tuttu ve 'X gelsene' dedi. X aynaya gitti ve kaşlarını çattı. Sulukların oraya gitti. Orada çantaların olduğu yere yaslandı. Sınıfa baktı. Aynaya baktı ve tırnak yedi. Çantaları elledi ve kendi kendine konuştu. "Çanta" dedi ve aynaya baktı. (06.11.2019)

Arkadaşlarından uzaklaşma davranışları kategorisinde bulunan " arkadaşlarından uzağa oturma" alt kategorisi 4 aylık gözlemlerin tamamında gözlemlenmiştir. "Arkadaşının yanından uzaklaşma" alt kategorisi son ay hariç tüm aylarda gözlemlenmiştir. Bu davranışlara bir örnek;

Bir kız X' in omzuna dokundu. X onun elini çekti. "Dinle" diye bağırdı. Koltuktan kalktı. Tırnak yedi ve sınıfta gezindi. Çantaların olduğu kısma gitti. Sınıfa

"efendim" diye bağırdı. Ayağını yere vurdu. "Dinle" dedi kendi kendine. Bir kız arkadaşı yanına geldi, X yanından uzaklaştı. Sınıfta dolanmaya başladı (20.09.2019).

Akranlarıyla uyumsuz davranışlar teması, pasif uyumsuz davranışlar, otizme bağlı uyumsuz davranışlar ve aktif uyumsuz davranışlar olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Pasif uyumsuz davranışları kategorisi; sözel iletişime cevap vermeme, sözel iletişimi devam ettirmeme, öğretmenin yönergesini görmezden gelme ve arkadaşının oyuna davetine yanıt vermeme olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmaktadır. Pasif uyumsuz davranışlar kategorisinde sadece sözel iletişime cevap vermeme, sözel iletişimi devam ettirmeme alt kategorileri ilk ay gözlemlenmiş olup, diğer 2 alt kategori ilk aydan sonra oluştuğu gözlemlenmiştir. Sözel iletişime cevap vermeme alt kategorisi 4 aylık gözlemlerin tamamında görülmekle beraber kategorinin en yoğun görülen alt kategorisi (22) olmuştur. Pasif uyumsuz davranışlara örnekler;

X çantaları elledi ve kendi kendine konuştu. "Çanta" dedi ve aynaya baktı. Sonra bir erkek arkadaşına "bu çanta" dedi. Arkadaşı "kimin?" dedi. X cevap vermedi. Aynada saçına baktı.(06.11.2019)

X evcilik merkezinde oyun oynayan kızlara uzaktan oturduğu yerden baktı. Tekrar başını masaya koydu. Bir kız arkadaşı yanına geldi ve "ne yapıyorsun?" dedi. X cevap vermedi. Başını tekrar masaya koydu.(20.09.2019)

Otizme bağlı uyumsuz davranışlar ana kategorisi ise otizme bağlı uzun süre nesnelerle ilgilenme, sınıfta uzun süre oturma, sınıfta amaçsız dolaşma, uygunsuz davranışlar sergileme, kendi kendine konuşma, kendiyle ilgilenme, eliyle ağzını kapama, kendi kendine sus işareti yaparak kızma ve tekrarlı olarak nesneyi gösterme davranışları olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygunsuz davranışlar sergileme kategorisi, burnunu karıştırma, eteğini açma, oyuncağı eteğinin altına koyma, göbeğini açma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Otizme bağlı uyumsuz davranışlardan; otizme bağlı uzun süre nesnelerle ilgilenme, sınıfta uzun süre oturma, sınıfta amaçsız dolaşma, kendi kendine konuşma ve uygunsuz davranışlar sergileme kategorileri 4 ay boyunca devam etmiş ve yoğun şekilde gözlemlenmiştir. Diğer kategoriler ise (kendiyle ilgilenme, eliyle ağzını kapama, kendi kendine sus işareti yaparak kızma, tekrarlı olarak nesneyi

gösterme) ilk ayda gözlenmezken, diğer aylarda ortaya çıkmışlardır. Ayrıca bu kategoride en yoğun alt kategori davranışının kendi kendine konuşma (98) olduğu görülmüştür.

Otizme bağlı uyumsuz davranışlar kategorisinden gözlem alıntıları;

...X sınıfın ortasında gezindi. Eliyle ağzını kapattı. Tırnak yedi. Panoyu göstererek "bak bak" diye bağırdı. Ağzını eliyle kapattı (15.10.2019).

...X uzaktan arkadaşlarını izliyordu. Kız arkadaşı yanından gitti. X kendi kendine sus işareti yaptı. Uzaktan blok oynayan arkadaşlarını izlemeye devam etti. Uzun süre izlemeye devam etti.(01.11.2019)

Aktif uyumsuz davranışlar ise ağlama ve öğretmenine arkadaşını şikayet etme alt kategorilerinden oluşmaktadır. Ağlama davranışı ilk üç ay gözlemlenmiş olup son ay görülmemiştir. Öğretmenine arkadaşını şikayet etme ise yalnızca 2.ayda gözlemlenmiştir.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran zorbalığına dair davranışlar otizme bağlı ve doğrudan olmak üzere 2 kategori altında toplanmış ve tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Zorbalığı Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
AKRANLARA KARŞI ZORBALIK DAVRANIŞLARI	Otizme Bağlı Zorbalık Davranışları	Ayağını yere vurma	1, 2, 3, 4	12
		Kendine zarar verme	1, 2, 3, 4	119
		Kendi kendine bağırma	1, 2, 3, 4	21
		Yüzüne ağlama ifadesi yaparak arkadaşını korkutma	2, 3	13
		Arkadaşına sus işareti yaparak kızma	3	6
		Sınıfa bağırma	1, 4	5
	Doğrudan Zorbalık Davranışları	İzinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama	1	3
		Arkadaşına fiziksel şiddet uygulama	2, 3	7
		Arkadaşına sözel şiddet uygulama	2, 3, 4	9
		Arkadaşına vuruyormuş gibi yapma	2	4
		Arkadaşına materyal fırlatma	2	3
		Arkadaşına suç atma	2	3
		Nesnelere zarar verme	3, 4	16
		Arkadaşına rahatsız edici yaklaşma	3	8
		Arkadaşının materyaline zarar verme	2	2

Tablo 3'de otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi sınıfındaki akranlarına karşı akran zorbalığı davranışları, gözlemlerden elde edilen veriler ile sunulmuştur. Tabloya bakıldığında zorbalık davranışları otizme bağlı ve doğrudan zorbalık olmak üzere 2 kategori altında toplanmıştır. Tablo incelendiğinde ilk ay sadece ayağını yere vurma, kendine zarar verme, kendi kendine bağırma, izinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama ve sınıfa bağırma olmak üzere 5 alt kategori görülürken, süreç içerisinde bunlara ek olarak tablodaki diğer 10 davranış görülmeye başlanmıştır. Ayrıca tabloda en dikkat çeken, kendine zarar verme (119) alt kategorisinin diğerlerine kıyasla çok daha fazla görülmesi olmuştur. Kendine zarar verme davranışı genelde tırnaklarını yeme, ısırma gibi kodlardan oluşmaktadır.

Otizme bağlı zorbalık davranışları; ayağını yere vurma, kendine zarar verme, kendi kendine bağırma, yüzüne ağlama ifadesi yaparak arkadaşını korkutma, arkadaşına sus işareti yaparak kızma ve sınıfa bağırma alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Bunlardan ayağını yere vurma, kendine zarar verme, kendi kendine bağırma ve sınıfa bağırma davranışları ilk ayda görülmeye başlarken; yüzüne ağlama ifadesi yaparak arkadaşını korkutma ve arkadaşına sus işareti yaparak kızma 2.ve 3.aylarda görülmeye başlanmıştır. Ayrıca kendine zarar verme ve kendi kendine bağırma davranışı gözlem yapılan tüm aylarda gözlemlenmiştir. Kendine zarar verme davranışı ilk ay diğer aylara göre daha yoğun gözlemlenmiştir. Otizme bağlı zorbalık davranışlarına dair gözlem alıntıları aşağıda sunulmuştur;

X köşeye geçip oturdu ve omuz silkti. Sonra oradan kalktı ve bloklarla oynayan erkek arkadaşlarını izlemeye başladı. Tırnaklarını yedi. "Kimse de yok" dedi kendi kendine. Ayağını yere vurdu. X tekrar ayağını yere vurdu (17.09.2019).

X başını masaya koydu. Ağlama ifadesiyle yanındaki arkadaşına baktı. Sonra evcilik merkezinde oynayan arkadaşlarını uzaktan izledi (16.10.2019).

X tırnaklarını yedi ve köşeden oyun oynayan kızları izledi ve sınıfa bakındı. Kendi kendine bağırdı ve tekrar köşeye geçip 5 dakika tırnak yedi (06.11.2019).

Doğrudan zorbalık davranışları; izinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama, arkadaşına fiziksel şiddet uygulama, arkadaşına vuruyormuş gibi yapma, arkadaşına materyal fırlatma, arkadaşına suç atma, nesnelere zarar verme, arkadaşına rahatsız edici yaklaşma ve arkadaşının materyaline zarar verme alt kategorilerinden oluşmaktadır. Doğrudan zorbalık davranışlarında en sık görülen kategori nesnelere zarar verme (16) davranışı olmakla beraber bu davranışın üçüncü ay itibariyle başladığı görülmüştür. Fiziksel şiddet davranışına dair bir örnek;

X durduk yere bir erkek arkadaşına gidip tokat attı. Tekrar attı. Arkadaşı bir şey demedi, tepki vermedi. Öğretmen X' e "ne yaptın özür dile" dedi. Öğretmen X'e sarıldı "hadi özür dile" dedi. X arkadaşına özür diye mırıldandı sonra gidip başka bir çocuğa vurdu. Aynaya bakarak ağladı (15.10.2019).

Nesnelere zarar verme davranışı sandalyeye vurma, kapıya vurma gibi davranışları içerirken, arkadaşının materyaline zarar verme davranışı resim kağıdını karalama gibi davranışları içermektedir. Arkadaşına rahatsız edici yaklaşma davranışı ise genelde yüzüne ağlama ifadesi yaparak, ağzını açıp arkadaşının yüzüne yaklaştırma davranışından oluşmaktadır. Doğrudan zorbalık davranışları kategorisinde bulunan

izinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama hariç tüm davranışlar ilk ay gözlemlerinde bulunmamaktadır. Bu da zorbalık davranışlarının süreç içerisinde çeşitlendiğini göstermektedir. Aşağıdaki örnekte arkadaşına rahatsız edici yaklaşma ve doğrudan zorbalık davranışlarında bulunan sözel şiddet uygulama davranışı göze çarpmaktadır:

X aynada ağlama ifadesi yaparak kendine baktı. Bir arkadaşına gidip yüzüne bakarak ağlama ifadesi yaptı. Çocuk korktu ve kalktı. Öğretmen çocuğa "tedirgin olma" dedi. Çocuk yerine oturmaya çalıştı ama X onun yolunu kesti. Ağzını açarak yaklaştı. Çocuk tepki vermedi, sonra kalktı. X arkadaşına yaklaşıp "senin ağzını kırarım" dedi (15.10.2019).

4.2. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Akran İle İlişkilerine Dair Gözlem Bulguları

Bu bölümde gözlemlerden elde edilen, araştırma sorularından ikincisini oluşturan, okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran kabulü, akran reddi ve akran zorbalığı davranışları ayrı ayrı incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran kabulü davranışları; otizmli çocuğa ilgi davranışları ve otizmli çocukla uyumlu davranışlar olmak üzere 2 tema altında toplanmış ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Akran Kabulü Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
OTİZMLİ ÇOCUĞA İLGİ DAVRANIŞLARI	Pasif İlgi Gösterme	Otizmli Çocuğa Yaklaşma	1, 2, 3, 4	48
		Otizmli Çocuğu İzleme	1, 2, 4	15
		Arkadaşlarıyla çocuk hakkında konuşma	1, 2	7
		Gülümseme	2, 3, 4	8
		Şiddeti görmezden gelme	2	9
		Otizmli çocuğun yanına oturma	3	10
	Aktif İlgi Gösterme	Oyuna davet etme	1, 2, 3, 4	28
		Sözlü iletişim başlatma	1, 2, 3, 4	21
		Fiziksel temasta bulunma	1, 2, 3, 4	45
		Otizmli çocuğa oyun kurgulama	2	12
		Otizmli çocuğu yanına çağırma	2, 3, 4	10
		Otizmli çocuğa öneride bulunma	2	6
		Otizmli çocuğa soru yöneltme	2, 3, 4	12
		Otizmli çocuğu diğer arkadaşlarına yönlendirme	2	2
		Otizmli çocuğun oyununa dahil olma	3	5
OTİZMLİ ÇOCUKLA UYUMLU DAVRANIŞLAR	Yardımlaşma Davranışları	Otizmli çocuğa materyal verme	2, 3	18
		Otizmli çocuğun öz bakım becerilerine yardım etme	2	7
		Otizmli çocuğu yönlendirme	1, 2, 3, 4	9
		Otizmli çocuğa nesnelerle ilgili açıklama yapma	2, 4	3
		Çocuğun hakkını savunma	4	8
		Çocuğa akademik yardım etme	4	4
		Yaşanan problemi çözme çabası	2	2

Tablo 4'de okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı gözlemlenen akran kabulü davranışları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, otizmli çocuğa karşı ilgili davranışları ve otizmli çocukla uyumlu davranışlar olmak üzere iki tema olduğu görülmektedir.

Otizmli çocuğa ilgi davranışları teması; pasif ilgi gösterme ve aktif ilgi gösterme olmak üzere 2 kategoriden oluşmaktadır. Pasif ilgi gösterme davranışları; otizmli çocuğa yaklaşma, otizmli çocuğu izleme, arkadaşlarıyla çocuk hakkında konuşma, gülümseme, şiddeti görmezden gelme ve otizmli çocuğun yanına oturma olmak üzere 6 alt kategoriden oluşmaktadır. Bu davranışlardan otizmli çocuğa yaklaşma davranışı (48) en çok görülen davranış olmakla beraber, 4 ay boyunca gözlemlenmiştir. Ayrıca buna ek olarak otizmli çocuğu izleme, arkadaşlarıyla çocuk hakkında konuşma

ilk ay görülmüş olup; diğer üç davranış (gülümseme, şiddeti görmezden gelme, otizmli çocuğun yanına oturma) birinci aydan sonra gözlenmeye başlanmıştır. Otizmli çocuğa ilgi davranışlarına dair gözlem alıntıları aşağıda sunulmuştur:

Bir erkek çocuk "X" dedi ve yanına geldi. Birlikte aynaya baktılar (15.10.2019)

X, arkadaşına ismiyle seslendi "bak" dedi ve kalemi gösterdi, ardından arkadaşına vurdu ve tokat attı. Arkadaşı tepki vermedi(16.10.2019)

Aktif ilgi gösterme davranışları ise oyuna davet etme, sözlü iletişim başlatma, fiziksel temasta bulunma, otizmli çocuğa oyun kurgulama, otizmli çocuğu yanına çağırma, otizmli çocuğa öneride bulunma, otizmli çocuğa soru yöneltme, otizmli çocuğu diğer arkadaşlarına yönlendirme, otizmli çocuğun oyununa dahil olma davranışlarından oluşmaktadır. Aktif ilgi gösterme davranışlarından sadece 3'ü (oyuna davet etme, sözlü iletişim başlatma, fiziksel temasta bulunma) ilk ay görülmüş ve diğer tüm aylarda düzenli şekilde görülmüşlerdir. Diğer 6 davranış ise ilk aydan sonra ortaya çıkmıştır. Bu kategoride dikkat çeken, fiziksel temasta bulunma (45) alt kategorisinin en çok görülen davranış olmasıdır. Aktif ilgi gösterme davranışlarına dair örnekler aşağıda sunulmuştur;

Bir kız arkadaşı X' in saçlarıyla oynadı. Saçlarını okşadı. X arkadaşına baktı. Arkadaşı saçlarıyla oynamaya devam etti. Elleriyle tarıyormuş gibi yaptı ve sonra gitti (05.12.2019).

X uzaktan sınıfı izliyordu. Bir kız arkadaşı geldi ve X' in önce kucağına, sonra yanına oturdu. X' in elleriyle oynadı. X önce gülümsedi ve sonra sınıfı izledi. Arkadaşıyla el ele sınıfı izlediler. El ele oturmaya devam ettiler. Kız arkadaşı 'X gel' dedi ve ayağa kalktılar (27.11.2019).

Otizmli çocukla uyumlu davranışlar teması altında ise yardımlaşma davranışları olmak üzere tek kategori yer almaktadır. Yardımlaşma davranışları, otizmli çocuğa materyal verme, otizmli çocuğun öz bakım becerilerine yardım etme, otizmli çocuğu yönlendirme, otizmli çocuğa nesnelerle ilgili açıklama yapma, çocuğun hakkını savunma, çocuğa akademik yardım etme ve yaşanan problemi çözme çabası davranışları olmak üzere 7 alt kategoriden oluşmaktadır. Bu davranışlardan otizmli çocuğu yönlendirme tüm aylarda gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuğun hakkını savunma ve çocuğa

akademik yardım etme gibi pro sosyal davranışlar 4.ay itibariyle görülmüştür. Uyumlu davranışlara dair gözlem alıntıları:

...Arkadaşı X' in çorabını aldı. "Ben sana giydireceğim tamam mı"dedi. X ayağını uzattı. Bir kız arkadaşı daha geldi ve " X ben seni tanıyorum aynı sınıftaydık" dedi. Diğer kız da "biz aynı sınıftaydık" dedi (13.09.2019).

...Bu sefer kız arkadaşıyla beraber abeküsle sayı saydılar. Kız arkadaşı "bu kaç?" dedi. X "beş" dedi. Birlikte parmaklarıyla saydılar. Kız arkadaşı "bu kaç?" dedi. X "sekiz" dedi (05.12.2019)

Bu çocukların otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa karşı akran reddi davranışları otizmli çocuğa karşı ilgisiz davranışlar ve otizmli çocukla uyumsuz davranışlar olmak üzere 2 tema altında toplanmış ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Akran Reddi Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
OTİZMLİ ÇOCUĞA KARŞI İLGİSİZ DAVRANIŞLAR	Tepkisizlik	Çocuğun iletişimine yanıt vermeme	1, 2, 3, 4	22
		Çocuğun yaptıklarına tepki vermeme	1, 2, 3, 4	16
		Otizmli çocuğa bakmama	3	6
	Uzaklaşma	Çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma	1, 2, 3, 4	29
		Çocuğu uzaklaştırmaya çalışma	2, 3	10
		Arkadaşını otizmli çocuktan uzaklaştırma	2	2
OTİZMLİ ÇOCUKLA UYUMSUZ DAVRANIŞLAR	Kabullenmeme Davranışları	Engel olma	2	3
		Garip bulma	2	7
		Küçümseme	4	4
		Materyal paylaşmama	2, 3	8

Tablo 5'de okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa yönelik akran reddi davranışlarına ilişkin, gözlem bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, bu çocukların akran reddi davranışları otizmli çocuğa karşı ilgisiz davranışlar ve otizmli çocukla uyumsuz davranışlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Tablo incelendiğinde 3

davranışın (çocuğun iletişimine yanıt vermeme, çocuğun yaptıklarına tepki vermeme, çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma) ilk aydan itibaren gözlendiği; diğer 7 davranışın ise sonraki aylarda görülmeye başlandığı saptanmıştır. En çok görülen akran reddi davranışının ise çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma (29) olduğu görülmüştür.

Normal gelişim gösteren çocukların **otizmli çocuğa karşı ilgisiz davranışları**; tepkisizlik ve uzaklaşma olarak iki kategoriden oluşmaktadır. Tepkisizlik kategorisinde; çocuğun iletişimine yanıt vermeme (22) en sık görülen alt kategori olmuştur ve ek olarak çocuğun yaptıklarına tepki vermeme, otizmli çocuğa bakmama alt kategorileri bulunmaktadır.

Uzaklaşma kategorisinde ise çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma, çocuğu uzaklaştırmaya çalışma, arkadaşını otizmli çocuktan uzaklaştırma davranışları görülmektedir. Uzaklaşma kategorisine dair gözlem alıntıları aşağıda sunulmuştur;

X arkadaşlarını izliyordu sonra gidip arkadaşının göbeğine dokundu, ardından alnına dokundu. Arkadaşı ondan uzaklaştı ve tepki vermedi. X arkadaşına anlaşılmayan şeyler söyledi. Arkadaşı cevap vermedi, bunun üzerine X sınıfın ortasında gezinmeye başladı. Eliyle ağzını kapatarak gezdi (15.10.2019).

...Arkadaşları "X bunları tak" dediler. Birlikte blok oynadılar ve blokları birlikte taktılar. Diğer kız arkadaşı X ile oynayan kıza "hadi gel ordan" dedi. Kız ise cevap olarak " X' e bir şey yapıyorum" dedi (01.11.2019).

Otizmli çocukla uyumsuz davranışlar ise kabullenmeme olmak üzere tek kategoride toplanmıştır. Bu kategori çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu aralarından biri olarak görmedikleri, onunla uyum içerisinde olamadıkları davranışları içermektedir. Engel olma, garip bulma, küçümseme ve materyal paylaşmama alt kategorileri elde edilmiştir. Bu kategorideki davranışlar ilk ay hiç gözlemlenmemiştir. 2.ay itibariyle davranışlar görülmeye başlanmıştır.

Engel olma davranışına dair bir örnek;

...X kalktı ve uzun kule yapan kız arkadaşlarının yanına gitti. Kız arkadaşı X' i eliyle durdurdu. X uzaktan bloğun üst kısmına doğru baktı (01.11.2019).

Garip bulma davranışına dair bir örnek;

... X tekrar arkadaşına durduk yere "bir daha duymayacağım" dedi. Arkadaşı cevap vermedi. Diğer arkadaşlarıyla bakışıp X' e güldüler. "Tuvalete karışma" dedi bir diğer arkadaşına X. Arkadaşı "tuvalete karışma diyor" dedi diğer arkadaşlarına ve dudaklarını büzdüler (15.10.2019).

Sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların akran zorbalığı davranışları otizmli çocuğa karşı zorbalık davranışları teması altında toplanmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Akran Zorbalığı Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
OTİZMLİ ÇOCUĞA KARŞI ZORBALIK DAVRANIŞLARI	Dolaylı Saldırgan Davranışlar	Materyali izinsiz alma	1, 2, 4	10
		Kaşlarını çatma	2	4
		Çocuğun oyununu bozma	4	5
		Suça teşvik etme	2	2
		Suç atma	3, 4	4
	Doğrudan Saldırgan Davranışlar	Sözel şiddet uygulama	1, 2, 3, 4	21
		Alay etme	1, 2	24
		Tehdit etme	2	4
		Fiziksel şiddet uygulama	2, 3, 4	9

Tablo 6'da normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa karşı akran zorbalığı davranışlarına dair bulgular sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, otizmli çocuğa karşı zorbalık davranışları olarak tek bir tema görülmektedir. Bu tema altında ise dolaylı saldırgan davranışlar ve doğrudan saldırgan davranışlar olmak üzere 2 kategori bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde, materyali izinsiz alma, sözel şiddet uygulama ve alay etme davranışları 1.aydan itibaren gözlenmiş, diğer 6 davranış ise sonraki aylarda görülmeye başlanmıştır. Bu davranışlardan en dikkat çeken, alay etme (24) kategorisinin ilk iki ay en sık görülen davranış olduğu ve bunu sözel şiddet uygulama davranışının takip ettiği (21) olmuştur. Ayrıca sözel şiddet uygulama davranışı 4 ay boyunca gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların az etkileşimde bulunması dikkate alındığında bu davranış sıklıklarının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Dolaylı saldırgan davranışlar; materyali izinsiz alma, kaşlarını çatma, çocuğun oyununu bozma, suça teşvik etme ve suç atma alt kategorilerden oluşmaktadır. Bu

davranışlardan çocuğun oyununu bozma davranışı sadece 4.ayda gözlemlenmiştir. İlk ay bu kategoriden sadece materyali izinsiz alma davranışı gözlenmiştir. Dolaylı saldırgan davranışlara dair bir gözlem alıntısı aşağıda sunulmuştur:

Arkadaşı ona yaklaşarak blok oyunu oynadı. X' e ismiyle seslendi. X ona döndü ve arkadaşını izledi. Sonra blok oyunu oynayan erkek arkadaşlarını izledi. Uzun süre izlemeye devam etti. Bir kız arkadaşı X 'in yanına geldi ve sandalyesini kaldırarak zorla X' i ayağa kaldırdı. Blok oynayan erkeklerin yanına götürdü ve 'boz' diyerek çocukların yaptığı bloğu gösterdi. X baktı ve arkadaşının dediğini yapmadı. Geri sandalye alıp oturdu. (01.11.2019)

Doğrudan saldırgan davranışlar ise sözel şiddet uygulama, alay etme, tehdit etme ve fiziksel şiddet uygulama alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu davranışlardan sözel şiddet uygulama tüm gözlem yapılan aylarda gözlemlenirken; fiziksel şiddet uygulama ilk ay görülmemiş olmasına rağmen 2.aydan itibaren diğer aylarda da gözlemlenmiştir. Ayrıca sözel şiddet uygulamanın (21) fiziksel şiddet uygulamaya kıyasla (9) daha fazla olduğu görülmüştür. Doğrudan saldırgan davranışlar kategorisine dair örnekler aşağıda sunulmuştur:

X' in okuldaki ilk günüydü. Tüm çocuklar sınıfta oturuyorlardı. X sınıfa ağlayarak girdi. Çocuklar " X geliyor" dediler. Daha sonra " Çıldırmış, kafayı yemiş" dediler. X ağlarken askıdaki çantayı düşürdü. Bunun üzerine oturan arkadaşları güldüler ve "düşürdü" dediler (13.09.2019)

Bir erkek arkadaşı X' i inceledi ve uzun uzun bakıştılar. X ağlama ifadesi yaptı. Sonra erkek çocuk diğer arkadaşlarının yanına gelip "X bana böyle yaptı" dedi ve konuştular. Sonra erkek çocuk X' in elindeki bebeği aldı ve vermedi. X "o benim bebeğim" dedi. "Bırakır mısın onu" dedi. Çocuk bebeği verdi. Sonra bebeğin iç çamaşırını erkek çocuk aldı. X masanın altına girdi. Erkek çocuk oyuncak bebek ile X' in poposuna vurdu ve X ağladı diye dalga geçtiler. Bebeği veriyormuş gibi yapıp vermedi (15.10.2019)

4.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Süreç İçinde Tanımlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun bulunduğu okul öncesi kaynaştırma sınıfında normal gelişim gösteren çocuklar ile çiz-anlat tekniği kullanılarak yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur. Çiz-anlat tekniği kullanılarak yapılan görüşmeler, 22 çocuk ile 04.10.2019 ve bir çocuğun sınıftan ayrılmasıyla 21 çocuk ile 08.01.2020 tarihlerinde uygulanmıştır.

Tablo 7'de 04.10.2019 ve 08.01.2020 tarihinde yapılmış olan Çiz-anlat tekniği kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen, normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı kabul tanımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 7.

Çocukların Okul Başındaki Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Kabul Tanımlarına Dair Bulgular

KABUL ETMEYE YÖNELİK TANIMLAR	İLK GÖRÜŞMELER	İKİNCİ GÖRÜŞMELER
OLUMLU MEKAN TANIMLARI		
Eğlenceli Mekan Tanımları	Park temasında çizim yapma Havuz temasında çizim yapma	Kar temasında çizim yapma Tatil temasında çizim yapma
Aile Mekanı Tanımları	Otizmli çocuğu aile bireyleri ile çizme Otizmli çocuğu ev ortamında çizme	Otizmli çocukla evi olduğunu söyleme Otizmli Çocuğun Evinde Çizim Yapma
OLUMLU OYUN TANIMLARI		
Beraber Oyun Oynama	Beraber oyun oynadıklarını belirtme Beraber oynadıkları oyunu ayrıntılı tanımlama	Beraber oyun oynadıklarını belirtme Beraber oynadıkları oyunu ayrıntılı tanımlama
Birlikte Bulunma	Ortamda Beraber Olduklarını Belirtme	Ortamda beraber olduklarını belirtme Eğlence ortamlarına gittiklerini belirtme
Otizmli Çocuğun Oyun-Etkinlik Davranışları	Otizmli çocuğun oyun oynadığını belirtme Otizmli çocuğun materyal ile oynadığını belirtme	Otizmli çocuğun oyun oynadığını belirtme Otizmli çocuğun materyal ile oynadığını belirtme, Otizmli çocuğun ödev yaptığını belirtme Otizmli çocuğun sanat etkinliği yaptığını belirtme
DESTEKLEME TANIMLARI		
Materyal Paylaşımı	Otizmli çocuğun materyal verdiğini belirtme	

	Otizmli çocuğa materyal yaptığını belirtme Otizmli çocuğa materyal verdiğini belirtme	-
Yardımlaşma	Öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme Oyunlara dahil ettiğini belirtme	Öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme Oyunlara dahil ettiğini belirtme Ödevlerine yardımcı olduğunu belirtme
DUYGU TANIMLARI		
Fiziksel Özellik Tanımları	Güzel olduğunu söyleme Tatlı olduğunu söyleme	Güzel olduğunu söyleme Tatlı olduğunu söyleme
Fiziksel Temas	El ele tutuşma, Saçıyla oynama	El ele tutuşma
Pozitif His Vurgulamaları	Sevdiğini belirtme Arkadaşı olduğunu belirtme Olumlu karakteristik vurgulamalar yapma	Sevdiğini belirtme Arkadaşı olduğunu belirtme Olumlu karakteristik vurgulamalar yapma

Tablo 7'de normal gelişim gösteren çocuklarınotizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı kabul tanımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde kabul etmeye yönelik algıların olumlu mekan tanımları, olumlu oyun tanımları, destekleme tanımları ve duygu tanımları olmak üzere 4 temadan oluştuğu görülmektedir.

Olumlu mekan tanımları, ilk görüşmelerde eğlenceli mekan tanımları ve aile mekanı tanımları olmak üzere iki ayrı kategoriye ayrılmıştır. Eğlenceli mekan tanımları, park temasında çizim yapmak ve havuz temasında çizim yapmak olarak iki alt kategoriden oluşmaktadır. Aile mekanı tanımları, otizmli çocuğu aile bireyleri ile çizme, otizmli çocuğu ev ortamında çizme olarak yine iki alt kategoriden oluşmaktadır.

İkinci görüşmelerde ise, eğlenceli mekan tanımları; kar temasında çizim yapma tatil temasında çizim yapma olarak iki alt kategoriden oluşmaktadır. Çocukların bu mekanları ilk yapılan görüşmeye göre değişiklik göstermiştir. Olumlu mekan tanımları kategorisindeki aile mekanı tanımları ise otizmli çocukla evi olduğunu söyleme ve otizmli çocuğun evinde çizim yapma olarak iki alt kategoriden oluşmuştur. İlk yapılan görüşmelerde çocuklar otizmli çocuğu aile bireyleriyle çizerken, ikinci yapılan görüşmede aile bireyleriyle çizim görülmemiştir.

Olumlu oyun tanımları, ilk görüşmelerde; beraber oyun oynama, birlikte bulunma, otizmli çocuğun oyun davranışları olarak 3 ayrı ana kategoriden oluşmaktadır. Beraber oyun oynama, beraber oyun oynadıklarını belirtme ve beraber oynadıkları oyunu ayrıntılı tanımlama olmak üzere iki alt kategoriden oluşturulmuştur. Birlikte

bulunma, ortamda beraber olduklarını belirtme olarak tek bir alt kategoriden oluşmuştur. Otizmli çocuğun oyun davranışları ise, otizmli çocuğun oyun oynadığını belirtme, otizmli çocuğun materyal ile oynadığı belirtme olarak iki alt kategoriden oluşturulmuştur. Olumlu oyun tanımlarına dair ilk görüşmelerden alıntı aşağıda sunulmuştur;

N8:"Bazen oyuncaklarla oynuyoruz. X resim yaparken karalıyor ama. Başka, canı ip atlamak istiyor atlıyoruz onunla. X ile beraber evcilik köşesinde oynuyoruz. Bazen dışarıda karşılaşıyoruz. Annemle annesi konuşuyor bende X ile dışarıda oynuyorum."

İkinci görüşmelerde ise, **olumlu oyun tanımları**; beraber oyun oynama, birlikte bulunma ve otizmli çocuğun oyun-etkinlik davranışları olmak üzere 3 kategoriden oluşmaktadır. Beraber oyun oynama kategorisi ilk yapılan görüşmelerin bulguları ile değişiklik göstermemektedir. Birlikte bulunma kategorisi; ortamda beraber olduklarını belirtme ve eğlence ortamlarına gittiklerini belirtme olarak 2 alt kategoriden oluşmaktadır. İlk görüşme bulgularında beraber olduklarını belirtme alt kategorisi bulunurken, eğlence ortamlarına gittiklerini belirtme bulunmamaktadır. Otizmli çocuğun oyun-etkinlik davranışları kategorisi; otizmli çocuğun oyun oynadığını belirtme, otizmli çocuğun materyal ile oynadığını belirtme, otizmli çocuğun ödev yaptığını belirtme ve otizmli çocuğun sanat etkinliği yaptığını belirtme olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmaktadır. İlk görüşmelere kıyasla, ikinci yapılan görüşmeler sonucunda otizmli çocuğun ödev yaptığını belirtme ve otizmli çocuğun sanat etkinliği yaptığını belirtme alt kategorileri ek olarak söylendiği görülmektedir. Olumlu oyun tanımlarına dair ikinci görüşmelerden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

N14:"Resim yapıyor. Ödev yapıyor. Oyunlar oynuyoruz. Oyuncakla oynuyoruz. Gezdiriyorum onu. Çünkü X oynuyor, ama toplamaya yardım ediyorum.

Destekleme tanımları, ilk görüşmelerde materyal paylaşımı ve yardımlaşma olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Materyal paylaşımı kategorisi; otizmli çocuğun materyal verdiğini belirtme, otizmli çocuğa materyal yaptığını belirtme, otizmli çocuğa materyal verdiğini belirtme olarak 3 alt kategoriden oluşmuştur. Yardımlaşma kategorisi ise öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme ve oyunlara

dahil ettiğini belirtme olarak 2 alt kategoriden oluşmuştur. Aşağıdaki örnekte ilk görüşmelerin yardımlaşma kategorisine ait alıntı yer almaktadır;

N1:"Güzel oynuyor. Mesela benden geliyor suluğunu açabilir miyim diyor. Ben onun suluğunun kapağını açıyorum.

İkinci görüşmelerde ise **destekleneme tanımları**, yardımlaşma olarak tek kategoriden oluşmaktadır. İlk görüşmelerde bu temada materyal paylaşımı kategorisi görülürken, ikinci yapılan görüşmelerin bulgularında bu kategoriye dair verilere rastlanılmamıştır. Yardımlaşma kategorisinde; öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme, oyunlara dahil ettiğini belirtme ilk görüşme bulguları ile aynı olup; ödevlerine yardımcı olduğunu belirtmenin bu kategoriye yeni eklenen verilerden olduğu görülmektedir. Oyuna dahil etme davranışına dair ikinci görüşme verilerinden bir örnek:

N5:"Oyuncak oynamıyor. Ama ben çağırıyorum geliyor oynuyor. Çünkü oynamıyor bende çağırdım o zaman oynuyor."

Duygu tanımları; ilk görüşmelerde; fiziksel özellik tanımları, fiziksel temas ve pozitif his vurgulamaları olmak üzere 3 ana kategoriden oluşmuştur. Fiziksel özellik tanımları; güzel olduğunu söyleme, tatlı olduğunu söyleme olarak 2 alt kategoriden; Fiziksel temas kategorisi; el ele tutuşma, saçıyla oynama olarak 2 alt kategoriden ve son olarak pozitif his vurgulamaları kategorisi; sevdiğini belirtme, arkadaşı olduğunu belirtme ve olumlu karakteristik vurgulamalar yapma olmak üzere 3 alt kategoriden oluşturulmuştur. Olumlu karakteristik vurgulamalar yapma alt kategorisi şımarık olmadığını belirtme, uslu olduğunu belirtme gibi kodlardan oluşmaktadır. Duygu tanımlarına dair ilk görüşme örnekleri aşağıda sunulmuştur;

N21:"Güzel bir kız. İyi kalpli. Mesela diğer kızlarla oyun oynuyor. Legolarla oynuyor ev yapıyor. Öğretmen ona seslendiğinde hemen bakıyor."

N13:" X biraz tatlı. Ben de tatlıyım ikimizde tatlıyız."

N10:"X böyle bazen suluğumuzu alıyor. Al diyor. Çantamı getiriyor bazen bana. Her şeyini seviyorum. Çünkü yaramazlık yaptıkça daha çok seviyorum şımarık oluyor."

Duygu tanımları teması ikinci görüşmelerde ise; fiziksel özellik tanımları, fiziksel temas ve pozitif his vurgulamaları olmak üzere 3 ana kategoriden oluşmuş olup ilk görüşme verileri ile aynı kategorilerdir. Ayrıntılı incelediğimizde, fiziksel özellik tanımları ilk görüşmelerde olduğu gibi güzel olduğunu söyleme ve tatlı olduğunu söyleme olmak üzere 2 alt kategoriden oluşmuştur. Fiziksel temas kategorisi, el ele tutuşma alt kategorisinden oluşmaktadır. İlk görüşme verilerinde bu kategoride saçıyla oynama alt kategorisi de görülürken, ikinci görüşme verilerinde bu kategoriye dair bulgulara rastlanılmamıştır. Pozitif his vurgulamaları ana kategorisinde; sevdiğini belirtme, arkadaşı olduğunu belirtme ve olumlu karakteristik vurgulamalar yapma olmak üzere 3 alt kategori görülmektedir. Bu kategori de ilk görüşmelerden elde edilen bulgular ile eşdeğer görülmektedir. Aşağıda verilen ikinci görüşme verisinde olumlu duygu tanımları görülmektedir:

*N3:"**İyi**. Bir kızdığında ağlıyor. Oyun saatinde benimle oynuyor. Kızlarla oynuyor. Bazen onunla oynuyorum. Kızların oynadığı oyunun aynısından, bazen yerinde durmuyor. **Bazen de uslu duruyor.** Öğretmenin **sözünden çıkmıyor** bazen. Bazen de çıkıyor ama."*

Tablo 8'de normal gelişim gösteren çocuklar ile yapılmış olan görüşmelerden elde edilen ret tanımlarına dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 8.

Çocukların Okul Başındaki Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğa Karşı Ret Tanımlarına Dair Bulgular

RET ETMEYE YÖNELİK TANIMLAR	İLK GÖRÜŞMELER	İKİNCİ GÖRÜŞMELER
UYUMSUZLUĞA DAİR TANIMLAR		
Birlikte Olmama Durumları	Resimde kendini çizmeme Görünmez olduğunu söyleme Bağımsız çizim yapma	Resimde kendini çizmeme Resimde otizmli çocuğu çizmeme Konudan bağımsız çizim yapma
Fikri olmama	-	Sevme Nedenini Bilmeme Otizmli Çocukla İlgili Konuşmama
Uzaklaştırma Tanımları	Araçlar ile çocuğu uzaklaştırma Araçlar ile çocuğa zarar verme Otizmli çocuğun yanında durmadığını belirtme	Araçlar ile çocuğu uzaklaştırma Mekandan kendini uzaklaştırma Olay örgüsü içerisinde otizmli çocuğu uzaklaştırma Otizmli çocuğun yanında durmadığını belirtme
Şikayet Tanımları	Sınıf kurallarına uymadığını belirtme Ağladığını belirtme Fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme	Sınıf kurallarına uymadığını belirtme Oyuncak ve oyun oynamadığını belirtme Sadece bir oyuncakla oynadığını belirtme, yerinde durmadığını belirtme Sınıfa zarar verdiğini belirtme Sınıfla uyumlu etkinlikler yapmadığını belirtme Ağladığını belirtme Fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme
OLUMSUZ DUYGU TANIMLARI		
Küçük Olduğunu Düşünme	Otizmli çocuktan büyük olduğunu belirtme Otizmli çocuğun küçük olduğunu belirtme, Otizmli çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme	Otizmli çocuğun küçük olduğunu belirtme Otizmli çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme otizmli çocuğun olayla ilgili deneyimi olmadığını belirtme
Yetersizlik Belirtme	Otizmli çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme Otizmli çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme Otizmli çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme	Otizmli çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme Otizmli çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme Otizmli çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme Otizmli çocuğun öz bakımını yapamadığını belirtme
OLUMSUZ EYLEM TANIMLARI		
Durağan Eylemler	Sadece oturduğunu belirtme Bir şey yapmadığını belirtme	Sadece oturduğunu belirtme, Bir şey yapmadığını belirtme Hiç sesini çıkarmadığını belirtme Yavaş hareket ettiğini belirtme

Tablo 8'de çiz-anlat tekniğiyle çocuklarla görüşme yapılarak toplanan verilerden, normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran reddine dair tanımlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde reddetmeye yönelik tanımların; uyumsuzluğa dair tanımlar, olumsuz duygu tanımları ve olumsuz eylem tanımları olmak üzere 3 temadan oluştuğu görülmektedir.

Uyumsuzluğa dair tanımlar; ilk görüşme verileri incelendiğinde; birlikte olmama durumları, uzaklaştırma tanımları ve şikayet tanımları olmak üzere 3 kategoriden oluşmaktadır. Birlikte olmama durumları; resimde kendini çizmeme, görünmez olduğunu söyleme, bağımsız çizim yapma olmak üzere 3 alt kategoriden oluşmaktadır. Uzaklaştırma tanımları da; araçlar ile çocuğu uzaklaştırma, araçlar ile çocuğa zarar verme, otizmli çocuğun yanında durmadığını belirtme olarak 3 alt kategoriden oluşmaktadır. Son olarak şikayet tanımları; sınıf kurallarına uymadığını belirtme, ağladığını belirtme, fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme kategorilerinden oluşmaktadır. Aşağıda ilk görüşmelerdeki uyumsuzluğa dair tanımları içeren örnekler sunulmuştur:

N20 : " X uzaktan kumandalı araba sürüyor. Meteor taşı arabasına geliyor. Uçurtma yaptım. Elektrik direği de onu kuruyor. Ben kendimi çizmedim"
N4: "Ben orda oyun oynuyorum arabaların orada. Araba çarpıyor bana. Sonra araba gidiyor. Ben ölüyorum öldüm."

İkinci görüşmelerde ise **uyumsuzluğa dair tanımlar** temasının; birlikte olmama durumları, fikirsizlik, uzaklaştırma tanımları ve şikayet tanımları olmak üzere 4 ana kategoriden oluştuğu görülmektedir. İlk görüşmelere kıyasla bu tema altında 'fikri olmama' adlı yeni bir kategori oluştuğu görülmektedir. İkinci görüşmelerdeki uyumsuzluğa dair tanımlar temasının kategorileri incelendiğinde;

İkinci görüşmelerde **birlikte olmama durumları**; resimde kendini çizmeme, resimde otizmli çocuğu çizmeme, bağımsız çizim yapma olmak üzere 3 alt kategoriden oluşturulmuştur. Önceki yapılan görüşmelerde, bu kategoride; resimde kendini çizmeme, bağımsız çizim yapma ve görünmez olduğunu söyleme alt kategorileri bulunmaktaydı. İkinci yapılan çiz-anlat tekniğiyle görüşmede tablo 8'de görüldüğü gibi tekrar resimde kendini çizmeme ve bağımsız çizim yapma kategorileri görülmüş, ek

olarak resimde otizmli çocuğu çizmeme kategorisi belirtilmiş, görünmez olduğunu söyleme alt kategorisine ise rastlanılmamıştır. İkinci görüşmelerden elde edilen fikirsizlik kategorisinin; sevme nedeninin bilmeme ve otizmli çocukla ilgili konuşmama olmak üzere 2 alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. İlk yapılan görüşmelerin bulgularında bu kategori bulunmamaktadır.

İkinci görüşmelerdeki uzaklaştırma tanımları; araçlar ile çocuğu uzaklaştırma, mekandan kendini uzaklaştırma, olay örgüsü içerisinde otizmli çocuğu uzaklaştırma, otizmli çocuğun yanında durmadığını belirtme olmak üzere 4 alt kategoriden oluşmaktadır. Önceki yapılan görüşme bulgularına kıyasla, bu kategoride araçlar ile çocuğu uzaklaştırma, otizmli çocuğun yanında durmadığını belirtme alt kategorileri son yapılan görüşmelerde de görülmüştür. İlk yapılan görüşmelerdeki araçlar ile çocuğa zarar verme alt kategorisi ise ikinci yapılan görüşmelerde bulunmamaktadır. Mekandan kendini uzaklaştırma ve olay örgüsü içerisinde otizmli çocuğu uzaklaştırma alt kategorileri ise ilk yapılan görüşme bulgularında yokken, ikinci yapılan görüşmeler sonucunda görülmüştür. İkinci yapılan görüşme verilerindeki uzaklaştırma tanımlarına örnekler:

N9: "Geziyorum. Gidiyorum. X kapıda. Uyuyor"

N20: "X otobüse gidiyor. Otobüste denize gidiyor. Kendimi çizmedim. Çizmek istemedim."

İkinci yapılan görüşmelerdeki şikayet tanımları; sınıf kurallarına uymadığını belirtme, oyuncak ve oyun oynamadığını belirtme, sadece bir oyuncakla oynadığını belirtme, yerinde durmadığını belirtme, sınıfa zarar verdiğini belirtme, sınıfla uyumlu etkinlikler yapmadığını belirtme, ağladığını belirtme ve fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme alt kategorilerinden oluşmaktadır. Şikayet tanımlarının ilk yapılan görüşmelere kıyasla oldukça çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. İkinci görüşme verilerinden bu kategoriye dair alıntılar:

N6:" N ona vuruyor. X de ağlıyor. Çünkü yaramaz diye vuruyor."

N8:"X bazen oyuncaklarla oynamıyor oturuyor sadece bir de boyama yapmıyor.

Olumsuz duygu tanımları, ilk yapılan görüşmeler dahilinde; küçük olduğunu düşünme ve yetersiz belirtme olmak üzere 2 ana kategoriden oluşmaktadır. Küçük

olduğunu düşünme kategorisinde; otizmli çocuktan büyük olduğunu belirtme, otizmli çocuğun küçük olduğunu belirtme ve otizmli çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme alt kategorileri bulunmaktadır. Yetersizlik belirtme kategorisinde ise; otizmli çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme, otizmli çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme ve otizmli çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme alt kategorileri bulunmaktadır. Olumsuz duygu tanımlarına dair ilk görüşme alıntıları:

N20:"X böyle küçük. Ne yaptığını bilmiyor. Yağmur yağınca araba gelince falan kenara çekilmeyi bilmiyor."

N3:"X bazen saçımla oynuyor. Geliyor bazen yanıma. ***Dediğimi az bir şey anlıyor.*** *X onu yerine bırak diyorum bırakıyor bazen bazen de geri alıyor. Hiçbir şey yapmıyor bu kadar. Güzel biri. Seviyorum onu ben"*

N11:"Sınıfta oyun oynuyor. Sonra çişi geldiğinde tuvalete kendi gidiyor. Suyunu da kendi içebiliyor. Öyle şeyler yapabiliyor. ***Küçük biri."***

N3: "X bana bebek veriyor. Bana veriyor. Ben ondan büyük olduğum için az bir şey konuşabiliyorum."

İkinci görüşmeler sonucunda elde edilen **olumsuz duygu tanımları** teması ise; küçük olduğunu düşünme ve yetersizlik belirtme olarak iki ana kategoriden oluşmaktadır. Küçük olduğunu düşünme kategorisi; otizmli çocuğun küçük olduğunu belirtme, otizmli çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme ve otizmli çocuğun olayla ilgili deneyiminin olmadığını belirtme olmak üzere 3 alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. Daha önceki yapılan görüşmelerde bu kategorinin altında otizmli çocuğun küçük olduğunu belirtme ve otizmli çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme alt kategorileri bulunmaktadır. Olayla ilgili deneyiminin olmadığını belirtme ise ilk görüşme verilerinde bulunmamaktayken, ikinci görüşme verilerde bulunmaktadır.

İkinci görüşmelerdeki yetersizlik belirtme kategorisi; otizmli çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme, otizmli çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme, otizmli çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme ve otizmli çocuğun öz bakımını yapamadığını belirtme alt kategorilerinden oluşmaktadır. İlk görüşmelere kıyasla otizmli çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme, otizmli çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme, otizmli çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme alt kategorileri sabit kalmış, otizmli çocuğun öz bakımını yapamadığını belirtme alt

kategorisi ise ikinci yapılan görüşmelerde eklenmiştir. Bu kategoriye dair ikinci görüşmelerden alıntılar:

N20:"Sınıfta sadece oturuyor. Bir şey yapmayı bilmiyor ya o yüzden. Oyuncak oynayamıyor ödev yapamıyor. Başka bir şey yapmıyor. X benle oynayamıyor."

N11:"Boyama yapamıyor karalıyor. Yemek yiyemiyor. Meyve suyunu açamıyor. Daha küçük olduğu için olabilir. Bazen oturuyor bazen de kalkıp dolaşıyor."

İlk görüşmelerde olumsuz eylem tanımları; durağan eylemler olmak üzere tek ana kategoride, sadece oturduğunu belirtme ve bir şey yapmadığını belirtme olmak üzere 2 alt kategoriden oluşmaktadır. **İkinci görüşmelerde** ise durağan eylemler ana kategorisi; sadece oturduğunu belirtme, bir şey yapmadığını belirtme, hiç sesini çıkarmadığını belirtme ve yavaş hareket ettiğini belirtme alt kategorilerden oluşturulmuştur. Bunlardan sadece oturduğunu belirtme ve bir şey yapmadığını belirtme alt kategorileri ilk yapılan görüşmelerde de rastlanılmış; hiç sesini çıkarmadığını ve yavaş hareket ettiğini belirtme alt kategorileri ise sadece ikinci yapılan görüşmelerde saptanmıştır. Olumsuz eylem tanımlarına bir örnek aşağıdaki gibidir:

N15:"Mesela, bir öğretmen veya birisi kızınca ağlıyor sonra öğretmen bağırmayınca susuyor. Sonra da hiç sesini çıkartmıyor. Ve herkese bakarak oturuyor. Sonra da istediği zaman biz onu evcilik köşesine alıyoruz. Yemeğe gidince de sandalyeyi yavaş yavaş alıyor yavaş yavaş da oturuyor sonra da yemiyor. Sonrada biz yedirtiyoruz ya da öğretmen yedirtiyor. X yemeği tutmak ve yemek istemiyor."

4.4. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Konumuna Dair Bulgular

Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmada, beşinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla sosyometri tekniği uygulanmıştır. Ekim ayının başında ve Ocak ayının başında olmak üzere iki kere otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun bulunduğu sınıfta resimli sosyometri tekniği uygulaması yapılmıştır. Bu araştırmada sosyometri kullanılmasının amacı, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sosyal konumu ve statüsünün zamana bağlı olarak ~~nasıl~~ değişim gösterip göstermediğinedair

veri elde edebilmektir. Normal gelişim gösteren çocuklar n(sayı) şeklinde ifade edilmiş olup otizm spektrum bozukluğa sahip çocuk X olarak ifade edilmiştir.

Tablo 9.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Sınıf İçerisindeki Sosyal Konumuna Dair Ön test- Son test Bilgileri

Sosyal Statü	**Ön test**	**Son test**
Popüler	n1, n10, n15, n19	n1, n8, n11, n15, n18
Reddedilen	n2, n7, n21	n2, n7, n9, n12, n13, n17
İhmal edilen (dışlanan)	n4, n14, n16	n3, n13, n14, **X**
Tartışmalı	n5	n5, n21
Ortalama	n9, n11, n20, n3, n17, n8	n6, n19
Diğer	n6, n12, n13, n22,n18, **X**	n4, n20, n10, n16

Tablo 9'da okul öncesi kaynaştırma sınıfında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun ~~ki~~ sosyal statüsüne dair bulgular sunulmuştur. Tablo 9'a bakıldığında otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun (X) ilk yapılan sosyometri testinde akranları tarafından hiçbir sosyal grupta yer verilmediği ve bu nedenle "Diğer" kategorisinde ele alındığı görülmektedir. Son yapılan sosyometri testinde ise otizmli çocuğun " İhmal edilen-Dışlanan" grupta yer aldığı belirlenmiştir.

Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun dönem başında gerçekleştirilen ilk sosyometride Sosyal Konum (SP) puanı -0,08734 iken, son test sosyometride bu puanın 0,295331963 olduğu görülmüştür. Sosyal Etki puanı ise (SI) -0,83009 iken, son test sosyometri uygulamasında bu puan -1,58721 olarak saptanmıştır. Öntest sosyometri uygulamasında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğunun ismini söyleyen sadece üç çocuk (n5, n17 ve n21) olduğu saptanmıştır. Bu çocuklardan biri (n5) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa üzgün yüz koymayı tercih ederken; diğer iki çocuk (n17 ve n21) gülen yüz koymayı tercih etmiştir.

Üzgün yüz ifadesi koyan çocuk (n5) " Oynamayı hiç sevmediğin bir arkadaşına bir üzgün yüz koy" sorusuna yanıt olarak ilk tercihinde otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuğun ismini söylemiştir. Neden üzgün yüzü ona koyduğu sorulduğunda ise bir sebebi olmadığını belirtmiştir. Neden onunla oynamayı sevmediği sorulduğunda ise *" Bebeği kucakla diyor, çünkü sürekli oyuncak veriyor"* demiştir.

Gülen yüz ifadesi koyan arkadaşlarından biri (n17), ikinci tercihi olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu seçmiştir. Neden onunla oynamayı sevdiği ve neler

oynadığı sorulduğunda *" O benim arkadaşım, Çünkü benimle her zaman oynuyor. Oyun oynuyoruz, evcilik oynuyoruz. X' in yanına oturuyorum bazen "* yanıtını vermiştir.

Gülen yüz ifadesi koyan diğer arkadaşı (n21) ise son tercihi olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu seçmiştir. Neden onunla oynamayı sevdiği ve neler oynadığı sorulduğunda *" Çünkü arkadaşım olmasını istiyorum, çünkü kardeşim var o da kız ama büyümediği için X' i seçiyorum. Sınıfa gelirken X' i karşılıyorum, bu kadar"* demiştir.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk arkadaşları tarafından ikinci ve üçüncü derecede olumlu tercih olarak belirtilmiştir fakat olumsuz seçim yapan arkadaşı birinci derecede tercihte bulunmuştur. İlk sosyometri testinde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk arkadaşları tarafından birinci derecede oyun oynamak için tercih edilmemiştir.

Güz döneminin sonunda gerçekleştirilen ikinci sosyometri uygulamasında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun ismini söyleyen sadece iki çocuklar (n13 ve yine n21) olduğu belirlenmiştir. İkinci uygulamada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa üzgün yüz ifadesi koymayı tercih eden hiçbir arkadaşı bulunmazken diğer iki arkadaşı (n13 ve n21) gülen yüz ifadesi koymayı tercih etmişlerdir.

Gülen yüz koyan arkadaşlarından biri (n13) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu ikinci tercihi olarak belirtmiştir. Neden onunla oynamayı sevdiği ve neler oynadığı sorulduğunda *" Çünkü onunla oyun oynuyoruz. Ödev yapıyoruz, yardım ediyorum. Arkadaşlarımla yardım ediyoruz. "* demiştir.

Gülen yüz koyan arkadaşlarından bir diğeri ise (n21) gülen yüz koyduğu arkadaşlarından son yani üçüncü tercihi olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu belirtmiştir. Neden onunla oynamayı sevdiği ve neler oynadığı sorulduğunda *" X' i seviyorum, çünkü o çok güzel diye. Sınıftaki en güzel kızlardan biri, sınıfta oyun oynuyorum resim yapıyorum. Evcilik köşesinde oynuyoruz."* demiştir.

Dönem sonunda gerçekleştirilen ikinci sosyometri testine bakıldığında, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu oyun arkadaşı olarak tercih etme düzeyleri ilk uygulama ile benzerlik göstermiş ve normal gelişim gösteren çocuklar onunla ikinci, üçüncü tercihleri olarak oynamaya tercih etmişlerdir. Dönem sürecinde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk hiçbir arkadaşı tarafından birinci dereceden oyun arkadaşı olarak tercih edilmemiştir. Ayrıca ilk uygulanan sosyometri testinde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olumsuz olarak birinci tercihinde belirten bir arkadaşı bulunurken, son yapılan sosyometri testinde olumsuz tercih yapan arkadaşı

bulunmamıştır. Dönem başında yapılan sosyometri testi uygulamasında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk hiçbir sosyal kategoriye girmemiştir ancak son yapılan sosyometri testinde otizmli çocuğun dışlanan-ihmal edilen grupta yer aldığı dikkat çekmektedir. Genel olarak bakıldığında ise otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun arkadaşları tarafından tercih edilme düzeyinin oldukça az olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkilerinin incelenmesidir.

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen verilere dair bulgular 4 başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkileri akran kabulü, reddi ve zorbalık davranışları temel alınarak incelenmiştir. Bu davranışlar eğitim öğretimin okul başında ve güz döneminin sonunda olmak üzere süreçsel olarak değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

5.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akranları İle İlişkilerine Dair Tartışma ve Yorum

Atipik otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ve araştırmaya dahil edilen çocuğun akran kabulüne dair oldukça çeşitli davranışlarının olduğu gözlenmiştir. Akranlarına ilgi gösterme davranışları (arkadaşlarını izleme, yanına gitme, sözlü iletişim başlatma, arkadaşlarının yanına oturma, gülümseme vb.) ve akranlarıyla birliktelik davranışları (çeşitli oyun oynama davranışları ve materyal etkileşimleri) gözlemlenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da, erken çocuklukta uygulanmakta olan kaynaştırma eğitimlerinde, özel gereksinimli olan çocukların ve sınıftaki diğer çocukların pozitif tutumlar sergileyebildikleri, etkileşimde bulunabildikleri belirtilmiştir (Sasso, Rude, 1988; Goldstein, English, Shafer, Kaczmarek, 1997). Gözlemlenen otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun da pozitif tutumlar ve davranışlar sergileyebildiği ve çeşitli etkileşimlerde bulunabildiği görülmüştür.

Yapılan araştırmada gözlemlerin tümünde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun yoğun ve uzun süreli şekilde pasif ilgi gösterme davranışları gösterdiği saptanmıştır. Bunlar oyun oynayan arkadaşlarını yakından izleme ve oyun oynayan arkadaşlarını uzaktan izleme davranışlarıdır. Metin de (1989), özel gereksinimli çocuklarda en çok görülen davranışın, izleme-bakma olduğunu saptamıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun otizmin doğası nedeniyle yalnız kalmayı tercih ederken, bir diğer yandan sosyal bir ortamda bulunması nedeniyle izleme davranışı sergileyerek pasif de olsa çevresine ilgi gösterdiği düşünülmüştür.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun çok çeşitli (arkadaşının yanına gitme, arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma, oyun oynayan arkadaşının yanına oturma, arkadaşına gülümseme, arkadaşına fiziksel temas etme, arkadaşına öneride bulunma ve arkadaşına soru yöneltme aktif ilgi gösterme davranışları) aktif ilgi davranışları gösterdiği belirlenmiştir. Ancak çocuğunilk ay sadece arkadaşının yanına gitme, arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma ve gülümseme davranışları gösterirken ilerleyen süreçlerde bu kategorideki diğer davranışları gösterdiği gözlenmiştir. Bu da otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun süreç içerisinde sosyal becerisinin arttığını göstermektedir. Bilindiği gibi sosyal becerilerin artması akran ilişkilerinde uyum açısından da kritik bir öneme sahiptir ve bu becerilerin artması çocukların çoğu davranış problemlerinin engellenmesinde önemlidir (Warger, Rutherford, 1996). Bu nedenle, mevcut çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun süreç içinde sosyal becerilerinin artması, paralel olarak olumlu akran ilişkilerine de olumlu yansımış, akranlarına olan ilgisinin de artmasına sebep olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk her ne kadar sözlü iletişim başlatma davranışı gösterse de; bu sözlü iletişimde devamlılık sağlanamadığı yani sözlü iletişimi sürdüremediği gözlenmiştir. Hem akranların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa cevap vermemeleri hem de akranların cevap verdiği durumlarda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun iletişimi devam ettirmemesi nedeniyle sözlü iletişimlerinde kesiklikler yaşanmasına neden olmuştur. Sabornie ve Beard (1990), bu çocukların diğer normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla sosyal becerilerinin kısıtlı olduğunu ve bu durumun etkileşimlerde birçok probleme neden olduğunu belirtmişlerdir. Guralnick (1990) ise, iletişim becerilerindeki sınırlılığın, sosyal etkileşimlerde azalmaya yol açtığını saptamıştır. Ayrıca iletişim kesikliklerine bağlı olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu bu durumdan olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. İletişimi sürdürememe davranışının ardından otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun kendini sıkma gibi bazı öfke davranışları gösterdiği ve bazı tekrarlayıcı hareketler yaptığı belirlenmiştir. Tekrarlayıcı davranışların, çocuğun endişe veya sıkıntı hissettiği zamanlarda daha yoğun görüldüğü bilinmektedir (Wing, 1996). Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların, sosyal olarak reddedildiklerin farkında oldukları, bu farkındalığın ise hem davranışsal hem de duygusal sıkıntıya neden olduğu bilinmektedir (Bullock, 1988; Ochs, Kremer, Solomon ve Sirota, 2001). Bu çalışmada da gözlemlenen iletişim kesikliklerinden dolayı otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun

reddedildiğini hissetmesi, kendini sıkma ve tekrarlayıcı davranışlar gibi tutumlar sergilemesine neden olmuş olabilir.

Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk, akranlarıyla dramatik oyun sürdürme, manipülatiflerle oyun oynama, merkezlerde paralel oyun oynama ve tek başına oyun oynama davranışları göstermiştir. Bunlardan dramatik oyun sürdürme, arkadaşlarıyla merkezlerde paralel oyun oynama ve tek başına materyal ile oynama gözlemlerin tümünde süreç boyunca gözlenmiştir. Ayrıca tek başına materyal ile oynamada genellikle bir materyal ile vakit geçirme davranışı (bebek ve ya blok tercih etmiştir); diğer oynama davranışlarına karşın daha uzun süreli gözlemlenmiştir. Tek başına materyal ile oynama davranışında farklı durumlar gözlenmemiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ya bir bebeği eline alıp kıyafetlerini giydirip çıkarmış ya da ortası delikli blokları parmaklarına takarak oyun oynamıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların, deneyim kazanmak ve haz almak için oyun oynamadıkları; bunlar yerine rutinler kapsamında, sürekli aynı eylemleri yaparak, yenilikten uzak durarak oyun oynadıkları ve bu sayede güven duygusu oluşturuldukları ifade edilmektedir (Kira-Sicile, 2004). Bu nedenle, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sergilediği ortası delikli blokları parmaklarına takma ve bebeğin kıyafetlerini giydirip çıkarma davranışları otizmin doğasına yordanmıştır. Bununla birlikte otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akranlarıyla daha çok etkileşim gerektiren dramatik oyun ve manipülatiflerle oyun oynama davranışlarının daha kısa süreli ve verimsiz olduğu gözlenmiştir. Fakat bu davranışların görülüyor olması geliştirilebilir pozitif bir bulgu olarak yorumlanmıştır. İlgili literatürde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların, diğer yetersizlik yaşayan çocuklara ve normal gelişim gösteren çocuklara oranla dramatik oyunlarda daha fazla sorunlar yaşadıkları (Charman, Swettenham, Cohen vd., 1997; Kenworthy, Black, Wallace vd., 2005; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998) ve de genellikle dramatik oyunlar oynamadıkları veya oynasa bile düşük kalitede olduğu (Sherratt, 2002) bildirilmektedir. Ayrıca bu oyunlarda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların düşük sosyal etkileşim gösterdikleri, nesnelere bağlanma gibi davranışlar sergiledikleri ve oyun içerisinde esneklik, yaratıcılık, akıcı olma gibi kriterleri gözlemenin güç olduğu saptanmıştır (Jarrold, 2003).

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun arkadaşlarıyla materyal alışverişi yapma davranışları gösterdiği, ancak süreç içinde diğer aylarda bunlara ek olarak materyali arkadaşına dokundurma, arkadaşının materyalini inceleme ve arkadaşından materyal isteme davranışları da gösterdiği belirlenmiştir. Bu da akran kabulüne dair

davranışların zaman içerisinde çeşitlendiğine ve akranlarıyla etkileşimin arttığına dair bir bulgu olarak yorumlanmıştır. İmrak ve Sığırtmaç (2010), kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceledikleri çalışmada, down sendromlu çocukların materyal ile ilgili "talep etme davranışı" gösterdiklerini ve bu davranışların hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlik gösteren çocuklarda nadir görüldüğünü, fakat yetersizlik gösteren çocukların daha çok talep etme davranışı sergilediğini belirlemişlerdir.

Mevcut çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran kabulü davranışları gibi akran reddi ve akran zorbalığı davranışlarının da oldukça fazla olduğu görülmüştür. İlgili literatürde akranları tarafından reddedilen çocukların saldırgan davranışlarının ve öfke krizlerine eğilimlerinin fazla olduğu bildirilmektedir (Campell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2005). Yapılan bu çalışmada da otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun hem sosyal yetersizlik hissi hem de reddedilme duygusu nedeniyle süreç içerisinde akran reddi ve zorbalığı davranışlarının artış gösterdiği gözlenmiştir. Tümsüreç boyunca sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme gibi akran reddi davranışı gözlenmiştir. Ayrıca süreç boyunca yoğun olarak arkadaşlarından uzağa oturma davranışı da gözlemlenmiştir. Pasif uyumsuz davranışlar kategorisinde sözel iletişime cevap vermeme, sözel iletişimi devam ettirmeme davranışları ilk gözlem ayından itibaren süreç boyunca devam eden davranışlardır. Hay ve arkadaşları (2004), otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların iletişim becerilerindeki aksaklıkların (iletişim başlatamama ve iletişimi devam ettirememe, yöneltilen iletişime tepki verememe gibi) akranları tarafından reddedilmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Ayrıca mevcut çalışmada pasif uyumsuz davranışlar kategorisinde bulunan öğretmenin yönergesini görmezden gelme ve arkadaşının oyuna davetine yanıt vermeme davranışları, ilk ay görülmemekle birlikte daha sonraki aylarda ortaya çıkmıştır. Otizme bağlı uyumsuz davranışlar (otizme bağlı uzun süre nesnelerle ilgilenme, sınıfta uzun süre oturma, sınıfta amaçsız dolaşma, topluma uygun olmayan davranışlar sergileme, kendi kendine konuşma, kendiyle ilgilenme, eliyle ağzını kapama, kendi kendine sus işareti yaparak kızma ve tekrarlı olarak nesneyi gösterme) süreçte en çok gözlemlenen davranışlar arasında olmuştur. Otizme bağlı uzun süre nesnelerle ilgilenme, sınıfta uzun süre oturma, sınıfta amaçsız dolaşma, kendi kendine konuşma ve otizme bağlı topluma uygun olmayan davranışlar sergileme kategorileri güz dönemi boyunca 4 ay devam etmiş ve yoğun şekilde gözlemlenmiştir. Kendiyle ilgilenme, eliyle ağzını kapama, kendi kendine sus işareti yaparak kızma, tekrarlı olarak nesneyi gösterme davranışları ise ilk ay görülmemiş, diğer aylarda ortaya çıkmıştır. Bu

davranışların süreç içerisinde çeşitlenmesi, çocuğun sınıf tarafından reddedilmesi sonucu tetiklenmiş olabilir.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akranlarına karşı zorbalık davranışları incelendiğinde ilk ay sadece ayağını yere vurma, kendine zarar verme, kendi kendine bağırma, izinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama ve sınıfa bağırma olmak üzere farklı kategorilerde davranış gözlemlenmiştir. Ancak süreç içerisinde bunlara ek olarak 10 farklı kategoride davranış daha görülmeye başlanmıştır. Ayrıca kendine zarar verme ve kendi kendine bağırma davranışı gözlem yapılan tüm aylarda gözlemlenmiştir. Kendine zarar verme davranışı ilk ay diğer aylara göre daha yoğun gözlemlenmiştir. Doğrudan zorbalık davranışlarında, izinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama sadece ilk ayda görülmüş olup; diğer davranışlar (fiziksel şiddet, sözel şiddet, vuruyormuş gibi yapma, materyal fırlatma, arkadaşına suç atma, nesnelere zarar verme, arkadaşına rahatsız edici yaklaşma, arkadaşının materyaline zarar verme) daha sonraki aylarda görülmeye başlanmıştır. Zaman içerisinde akranlarına karşı fiziksel ve sözel şiddet davranışları oluştuğu saptanmıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun artan oranda öfke, saldırgan ve uyumsuz davranışlar gibi zorbalık davranışlarında artış olması akranlarından yeterli ilgi görmemesinden kaynaklanmış olabilir. Kapçı (2004), akran ilişkilerindeki olumsuzlukların çocuklarda öfke, içe kapanma, şiddet gibi problem davranışlara neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmaya paralel olarak, Kabasakal, Girli, Okun ve arkadaşları (2008) , ilköğretim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, diğer akranlarına kıyasla daha çok saldırganlık gösterdikleri saptamışlardır.

5.2. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuk İle Akran İlişkilerine Dair Tartışma ve Yorum

Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı davranışlarına dair bulgular incelendiğinde, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa yönelik akran kabulü davranışlarının, akran reddi ve zorbalığı davranışlarına oranla daha çeşitli olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim, çocuklar arasında kurulan etkileşim ve arkadaş ilişkilerinin oluşmasında kritik bir role sahiptir (Guralnick, 2001). Mevcut çalışmada, akranları tarafından otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa yaklaşma davranışı tüm gözlemlerde yoğun olarak

görülmüştür. Ayrıca ilk aylarda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu izleme, arkadaşlarıyla otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk hakkında konuşma davranışları da gözlenmiş olup; diğer üç davranış (gülümseme, şiddeti görmezden gelme, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun yanına oturma) birinci aydan sonra ortaya çıkmıştır. Oyuna davet etme, sözlü iletişim başlatma, fiziksel temasta bulunma gibi aktif ilgi gösterme davranışları ise ilk ay görülmüş ve diğer tüm aylarda düzenli olarak devam etmiştir. Fiziksel temasta bulunmanın, en çok görülen davranışlar arasında olduğu görülmüştür. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa oyun kurgulama, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu yanına çağırma, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa öneride bulunma, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa soru yöneltme, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu diğer arkadaşlarına yönlendirme, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun oyununa dahil olma gibi diğer 6 davranış ise ilk aydan sonra ortaya çıkmıştır. Bu da akranların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı zaman içerisinde ilgi gösterdiğini ve kabule yönelik davranışlarında artışa neden olduğunu göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde de özel eğitim ihtiyacı olan çocukların bulunduğu sınıftaki akranların, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla oyun oynama eğilimi gösterdikleri ve buna yönelik olumlu tutum, davranış sergiledikleri belirlenmiştir (Dyson, 2005; Odom, Hoyson ve Strain, 1985). Normal gelişim gösteren akranların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla uyumlu davranışları incelendiğinde, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa materyal verme, öz bakım becerilerine yardım etme, yönlendirme, nesnelerle ilgili açıklama yapma, çocuğun hakkını savunma, çocuğa akademik yardım etme, yaşanan problemi çözme çabası gibi bir dizi yardımlaşma davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu davranışlara dördüncü ayda itibaren çocuğun hakkını savunma ve çocuğa akademik olarak yardım etme gibi prososyal davranışların da eklendiği saptanmıştır. Barrafato (1998), yaptığı çalışmada hem özel eğitime ihtiyacı olan çocukların hem de sınıfındaki normal gelişim gösteren akranlarının, kaynaştırma programı sayesinde sosyal alanlarda gelişmeler edindikleri saptamıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran reddi ve akran zorbalığı davranışları incelendiğinde, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akranlarına karşı akran reddi davranışlarından daha az çeşitlilikte olduğu belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran reddi davranışlarında, ilk aydan itibaren 3 davranış (çocuğun iletişimine yanıt vermeme, çocuğun yaptıklarına tepki vermeme,

çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma) gözlenmiştir. Sonraki aylarda ise otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa bakmama, çocuğu uzaklaştırmaya çalışma, arkadaşını otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuktan uzaklaştırma, engel olma, garip bulma, küçümseme, materyal paylaşmama gibi diğer davranışların görülmeye başlandığı saptanmıştır. Akran reddi altında en çok görülen davranışın çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma olduğu ve bunu çocuğun iletişimine yanıt vermemenin takip ettiği görülmüştür. Engel olma, garip bulma, küçümseme ve materyal paylaşmama davranışları ilk ayda görülmezden, süreç içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular davranışların zamanla farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sınıftaki diğer çocuklar tarafından genellikle görmezden gelme davranışına maruz kaldıkları görülmektedir (Çulhaoğlu İmrak, 2009; Kabasakal vd., 2008; Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014). Bu çalışmada da yoğun şekilde tepki vermeme, yanıt vermeme ve uzaklaşma davranışları görülmüş, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun bu şekilde akranları tarafından görmezden gelindiği saptanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran zorbalığı davranışlarında 1.aydan itibaren materyali izinsiz alma, sözel şiddet uygulama ve alay etme davranışları gözlenmiştir. Sonraki aylarda ise otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa karşı kaşlarını çatma, çocuğun oyununu bozma, suça teşvik etme, suç atma, tehdit etme, fiziksel şiddet uygulama gibi diğer davranışlar gözlenmeye başlanmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı alay etme en çok görülen zorbalık davranışı olmuş ve bunu sözel şiddet uygulama davranışları takip etmiştir. Fiziksel şiddet uygulama ilk ay görülmemiş olmakla birlikte ileriki süreçte gözlemlenmiştir. Akranların sözel şiddet uygulama davranışının fiziksel şiddete kıyasla daha çok görüldüğü saptamıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukta sözel şiddet davranışı ilk ay görülmezken, normal gelişim gösteren akranlarda ilk ayda görülmeye başlanmıştır. Hem otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukta hem de akranların da fiziksel şiddet ilk ay ortaya çıkmazken sonraki aylarda görülmüştür. Pivik, McComas ve Laflamme (2002), özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sınıftaki akranlarınca zorbalığa uğradıklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada da normal gelişim gösteren çocukların özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı sosyal ve sözel zorbalığın fiziksel zorbalığa kıyasla daha fazla sergiledikleri gözlemlenmiştir (Son, 2011). Bu çalışmada da sözel zorbalığın fiziksel zorbalıktan daha fazla olduğu görülmektedir.

5.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Süreç İçinde Tanımlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklar otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı olumlu tanımlar belirtmişlerdir. Diamond ve Hestenes (1996) yaptıkları çalışma sonucunda, çocukların özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa karşı olumlu tanımlar söylemelerine karşın, çeşitli davranışların bu tanımlarla tutarlı olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı yaptıkları bu olumlu tanımlar yaptıkları ancak bu olumlu tanımlarla tutarsız davranışlar da gösterdikleri görülmüştür.

Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı akran reddi tanımlarında ise daha büyük farklar göze çarpmıştır. Dönem başında ve sonunda gerçekleştirilen çiz anlat tekniğinin kullanıldığı görüşmelerde normal gelişim gösteren çocukların bazıları çizdikleri resimlerde kendilerine veya otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa yer vermemişlerdir. Bunun nedeninin normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla ilgili bazı şikayetlerde (sınıf kurallarına uymadığını belirtme, oyuncak ve oyun oynamadığını belirtme, sadece bir oyuncakla oynadığını belirtme, yerinde durmadığını belirtme, sınıfa zarar verdiğini belirtme, sınıfla uyumlu etkinlikler yapmadığını belirtme, ağladığını belirtme ve fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme) bulunmaları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar her iki görüşmede de otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun küçük olduğunu belirtmişlerdir. Son görüşmede olayla ilgili deneyiminin olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun en temel nedeni, normal gelişim gösteren çocuklar otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun özel gereksiniminden haberdar olmamalarıdır. Bu nedenle onun sınırlı becerilere sahip olmasını, yaşının küçük olduğu düşüncesi ile ilişkilendirmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi çocuklarının özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kendilerinden farklı göründüklerine ve davranışlarının bir kısmını anlamlandırabildiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Diamond, Furgy ve Blass, 1993; Diamond, Hestenes, 1996). Bu çalışmada da çocukların farklılıkları algıladığı, fakat tam bir tanımlama yapamadıkları, genelde kendilerinden küçük olduğunu düşündükleri ifade ettikleri görülmüştür.

Normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu yetersiz görmelerinin altında yatan sebebin de onu yaşça kendilerinden küçük görmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu durumun en iyi göstergesi son yapılan görüşmelerde normal gelişim gösteren çocuklar otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun öz bakımını yapamadığını belirtmeleridir. Yapılan daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralel olarak, mevcut çalışmada normal gelişim gösteren çocuklar da, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun bazı becerilerden yoksun oldukları ve bir şeyleri yapma konusunda kendilerine muhtaç olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır (Swadener, 1989). Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı olumlu tutum, davranış ve algı olmasına rağmen; bu bireylere acıma, tercih etmeme gibi olumsuz tutumlar da bulundukları bilinmektedir (Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2011).

Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu tanımlarken onun hiç sesini çıkarmadığı ve yavaş hareket ettiğini belirtmeleri de normal gelişim gösteren çocukların, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklardaki farklılığı algılamada zorlandıklarını göstermektedir. Normal gelişim gösteren çocukların daha önce yaşantılarının özel gereksinimli bireylerin olmaması, bu çocuklar arasında yaşanan çatışma ve uyumsuzlukların temel nedenleri olarak vurgulanmaktadır (Walker, Berthelsen, 2007). Bu uyumsuzluklar ve anlamlandırma sorunları nedeniyle bu çocuklar arasındaki sosyal etkileşimlerin daha az ve düşük düzeyde gerçekleştiği belirtilmektedir. (Gimenez, 2001).

5.4.Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Konumuna Dair Tartışma ve Yorum

Dönem başında ve sonunda uygulanan sosyometri testinde otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun okul başında akranları tarafından hiçbir sosyal grupta yer verilmediği, dönem sonunda ise "İhmal edilen- dışlanan" kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. İlk yapılan sosyometri testinde bir çocuk otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla oynamaktan hoşlanmadığını belirtirken ikinci testte oynamaktan hoşlanmadığını belirten çocuk olmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların diğer akranlarınca görmezden gelme ve dışlanmaya maruz kaldığı bilinmektedir (Çulhaoğlu İmrak, 2009; Eratay, Pınar, 2006; Karadağ vd., 2014). Kaynaştırma sınıfındaki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, sınıf ortamında tercih

edilme düzeyinin az olduğu ve bunun sosyal becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Baydık, Bakkaloğlu, 2009; Sucuoğlu, Özokçu, 2005). Yapılan bu çalışmada da otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun tercih edilme düzeyinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkilerinin incelenmesi ile elde edilensonuç ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıf içerisinde akran kabulüne dair davranışlarının oldukça çeşitli olduğu, pozitif tutumlar ve davranışlar sergileyebildiği ve akranlarıyla çeşitli etkileşimlerde bulunabildiği saptanmıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun, dönem boyunca yoğun ve uzun süreli olarak arkadaşlarını izleme davranışı gösterdiği gözlenmiştir. Okulun başlangıcında otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk arkadaşının yanına gitme, sözlü iletişim başlatma, gülümseme davranışı gösterirken, süreç içerisinde fiziksel temas etme, öneride bulunma ve soru yöneltme davranışları da göstermeye başlamıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk, sözlü iletişim başlatma davranışı göstermesine rağmen, bu iletişimde devamlılık sağlanamadığı ve kesiklikler yaşandığı gözlenmiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun genellikle aynı nesneyle oyun oynamayı tercih ettiği görülmüş, akranlarıyla etkileşim gerektiren diğer oynama davranışlarının (dramatik oyun, manipülatiflerle oyun) ise kısa süreli ve verimsiz olduğu saptanmıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akranlarıyla materyal ile ilgili etkileşimlerinin dönem başına göre artış gösterdiği saptanmıştır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun akran kabulü davranışlarının çok olmasına rağmen, aynı zamanda akran reddi ve zorbalığı davranışları da yoğun olarak görülmüştür.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme ve arkadaşlarından uzağa oturma davranışları gözlemler boyunca yoğun şekilde görülmüş, otizme bağlı uyumsuz davranışlar, süreçte sık gözlemlenen davranışlar arasında olmuştur. Kendiyle ilgilenme, eliyle ağzını kapama, kendi kendine sus işareti yaparak kızma, tekrarlı olarak nesneyi gösterme davranışları ilk ay bulunmazken, diğer aylarda ortaya çıkmıştır. Otizme bağlı zorbalık davranışlarında kendine zarar verme en çok görülen davranış kategorisi olmuştur. Sınıfta fiziksel şiddet dönem başında gözlenmezken, diğer aylarda ortaya çıkmıştır. Sözel şiddet ise dönem başında otizm

spektrum bozukluğuna sahip çocukta görülmezken, normal gelişim gösteren akranları tarafından ilk aydan itibaren uygulanmıştır.

Sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa karşı oyuna davet etme, sözlü iletişim başlatma, fiziksel temasta bulunma davranışlarını tüm aylarda sergilemiş; diğer aylarda ise otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa oyun kurgulama, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu yanına çağırma, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa öneride bulunma, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa soru yöneltme, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu diğer arkadaşlarına yönlendirme, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun oyununa dahil olma davranışları oluşmuştur. Kısaca kabule yönelik davranışlarda artış görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuklarda süreç içerisinde prososyal davranışlar geliştiği saptanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların akran reddi davranışlarında tepkisizlik ve uzaklaşma davranışları dikkat çekmiş, küçümseme, garip bulma gibi davranışlar ise ilk aydan sonra oluşmaya başlamıştır. Normal gelişim gösteren çocukların akran zorbalığında en çok görülen davranışlar alay etme ve sözel şiddet uygulama davranışları olmuştur. Sözel şiddet uygulama dönem başı da dahil olmak üzere yoğun şekilde görülmüş, fiziksel şiddet aynı otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk gibi ilk aydan sonra görülmeye başlamıştır. Normal gelişim gösteren çocukların kabule yönelik tanımları süreç içerisinde fazla değişikliğe uğramamış, akran reddine yönelik tanımlarda ise büyük farklar gözlenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklarla görüşmelerde otizm spektrum bozukluğuna sahip arkadaşlarını küçük görme ve yetersiz görme tanımları dikkat çekmiş, çocuklar otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun kendilerinden küçük yaşta olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların akran kabulü tanımları ile davranışları arasında tutarsızlık gözlenmiştir.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun, okulun başında arkadaşlar arasındaki sosyal gruplardan hiçbirine girmedikleri ve diğer kategorisinde yer aldığı süreç sonunda ise dışlanan-ihmal edilen çocuk kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun hiçbir arkadaşı tarafından birinci derecede tercih edilmediği görülmüştür.

6.2. Öneriler

Yapılan bu çalışma otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren akranlarıyla ilişkilerini inceleyerek, literatüre katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu anlamda mevcut çalışma da önemli sonuçlara ulaşılmış ve alan yazına önemli katkılar sunulmuştur. Bununla birlikte bu çalışmada bazı sınırlılıklar da mevcuttur. Bu bölümde, sınırlılıklar ve edinilen bilgiler kapsamında ileriki araştırmalara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

Mevcut çalışma sadece bir otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla yürütülmüş olup gelecek çalışmalarda daha fazla otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukla çalışılabilir. Ayrıca özel gereksinimli daha farklı gruplarda yer alan çocuklarla da çalışmalar yürütülebilir.

Ayrıca mevcut araştırmada normal gelişim gösteren çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu tanımlamaları incelenmiştir. İleriki çalışmalarda okul öncesi çocuklarının yetersizlik gösteren çocuklara yönelik algılarına ilişkin daha geniş çaplı araştırmalar dayapılabilir.

Yapılan bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklara otizm spektrum bozukluğuna sahip arkadaşları hakkında herhangi bir bilgi verilmemiş, ailesi ve öğretmen tarafından gizli tutulması tercih edilmiştir. Bu durumun çocukların otizm spektrum bozukluğuna sahip arkadaşlarına karşı farklı tanımlar geliştirmesine neden olduğu belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda kaynaştırma konusunda bilgilendirilmiş çocuklar ile bilgi verilmemiş çocukların yetersizlik gösteren akranlarına karşı görüşleri incelenip karşılaştırılabilir.

6.2.2. Eğitimcilere yönelik öneriler

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için akran ilişkileri oldukça fazla önem taşımaktadır. Akran ilişkilerinin geliştirilmesi, olumlu yönde seyretmesi için okul öncesi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler, gerek model olarak gerekse farklı bireylere ilişkin bakış açısı alma etkinlikleri planlayarak birlikte etkileşim halinde olabilecekleri etkinlikler sağlayarak, ebeveyn ve çocukları bilgilendirerek kaynaştırma eğitimindeki akran tutumlarına katkı sağlayabilirler. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların yetersizlik gösteren çocuklara acımak yerine onları bir birey olarak

ele almaları, “yapamaz, beceremez” gibi söylemlerden uzaklaşmaları, sürekli yardım etmek yerine “kendin yapabilirsin” ve ya “böyle yapabilirsin” diyerek Vygotsky’ın da dediği gibi iskele sistemi kurmaları sağlanabilir. Bu durum özel gereksinimli çocukların yeterliliklerini kullanabilmelerine fırsat yaratılabilir. Öğretmenlerin akran ilişkilerine yönelik daha dikkatli gözlemler yapmaları, sınıftaki gidişatı inceleyebilmeleri ve gerektiğinde çeşitli müdahaleler yapabilecek yeterliliğe gelmesi amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Akran ilişkilerinin çocuğun ileriki yaşamını oldukça fazla etkilediği bilinmekte, bu nedenle sınıf içerisinde artan akran reddi ve zorbalığı davranışları dikkate alınmalı ve bunlara yönelik önlemler alınmalıdır. Hem yetersizlik gösteren çocukların hem de normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitiminden olabildiğince verimle ayrılması, olumlu kazanımlar elde etmesi için yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenlere çeşitli eğitimler planlanmalı, gerekirse politikalar gözden geçirilmeli, okul öncesi sınıflarındaki özel eğitim hizmetleri daha kontrol edilebilir ve geliştirilebilir hale getirilmeli, ailelere çeşitli eğitimler düzenlenmeli ve çocuklar için gerekli sınıf içi çalışmalar yapılmalı ve bunlar gibi önlemler ile pozitif bir sınıf ortamı oluşturulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ahme1toğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. *Education in the 21st century: Theory and practice*, 278-296. *47*(2), 223.

Ainscow, M. (2013). Making sense of inclusive education. *Trinity Education Papers: Examining theory and practice in inclusive education*, *2*(2), 2-11.

Akçakın, M. (2001). *Otizm el kitabı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. *Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Yayınları*, *1018*, 197-207.

Akduman, G. G. (2010). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. GU Balat (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 1-19, Ankara, Pegem Akademi.

Akmese, P., & Acarlar, F. (2016). Using Narrative to Investigate Language Skills of Children Who Are Deaf and with Hard of Hearing. *Educational Research and Reviews*, *11*(15), 1367-1381.

Aksoy, F. (2018). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? Ondokuz *Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 91-105.

Aksoy, F. (2018). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *10*(1), 110.

Aksoy, Ö. E. (2019). *4-6 yaş otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının çocukların sosyal beceri ve problem davranış üzerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Allen, M. L., Hartley, C., Cain, K. (2015). Do iPads promote symbolic understanding and word learning in children with autism?. *Frontiers in Psychology*, *6*, 138.

Alptekin, S. (2010), *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabule etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altınmakas, B. (2010). Çekingenlik ve saldırganlığa karşı atılganlık. *Eğitimde Yansımalar Dergisi*, (28), 4-5.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic criteria from dsM-iV-tr*. American Psychiatric Pub.

Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması.* Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Artan, İ., Uyanık-Bayat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1),* 65-80.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child development*, 1456-1464.

Ashley, G. J. (1979) *Mainstreaming: One Step Forward, Two Steps Back, Educating Exceptional Children.* Dushkin Publishing Group, Inc. Connecticut.

Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, *4*(1), 85-100.

Bal, S., Avcı, N. (1999). Okulöncesi dönemdeki engelli çocukların normal okulöncesi eğitim kurumlarına entegrasyonu. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(1), 22-27.

Balçik, B., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *45*(1).

Balli, (2020). *Okul öncesi özel gereksinimli çocuklarda sosyal etkileşim becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during centertime activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 619–625.

Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the early childhood level: Supports contributing to its success,* Doctoral dissertation, Concordia University.

Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, *44*(7), 727-735.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45.

Batu, S., & Yükselen, A. (2015). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. *N. Metin, Aİ Yükselen (Editör) Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim*, 329-350.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development, 71*(2), 447-456.

Bayar, A., Özaşkin, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 10*(3).

Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(2), 401-447.

Baykoç-Dönmez, N., Avcı N., & Aslan, N. (1998). Engelli ve engelsiz çocuğa sahip anne babaların engellilere ve entegrasyona ilişkin düşünceleri. *Destek Dergisi, 1*(1), 25- 33

Baysal-Metin, E.N. (1989). *Okul öncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Berndt, T. J. (1997). *Child Development*. USA: Brown & Bencmark Publishers.

Beyazkürk, D., Anliak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 2*6, 13-26.

Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of mind: The Vygostskian approach to early childhood education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33*, 135–145.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*, 765–785.

Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 14-23.

Bowers, T. (1997). Supporting special needs in the mainstream classroom: children's perceptions of the adult role. *Child: care, health and development*, *23*(3), 217-232.

Boyd, B. A., & Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54*(4), 211-219.

Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J. M., McKenney, E. L., & Mancil, G. R. (2008). Descriptive analysis of classroom setting events on the social behaviors of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 186-197.

Bradley, L. A., Flannagan, D., & Fuhrman, R. (2001). Judgment biases and characteristics of friendships of Mexican American and Anglo-American girls and boys. *The Journal of Early Adolescence*, *21*(4), 405-424.

Brinker, R. P., & Thorpe, M. E. (1984). Evaluation of the integration of severely handicapped students in regular education and community settings. *ETS Research Report Series*, *1984*(1), 234.

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational researcher*, *5*(9), 5-15.

Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, *71*(6), 733.

Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, 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.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, *37*(4), 550.

Bullock, C. C. (1988). Interpretive lines of action of mentally retarded children in mainstreamed play settings. Studies in Symbolic Interaction: *A Research Annual, 9,* 145–174.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental psychology*, *25*(2), 320.

Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, *17*(3), 296-316.

Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: An exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *17*(3), 281-298.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *28*(4), 369-379.

Campbell, M., Locascio, J. J., Choroco, M. C., Spencer, E. K., Malone, R. P., Kafantaris, V., & Overall, J. E. (1990). Stereotypies and tardive dyskinesia: abnormal movements in autistic children. *Psychopharmacology Bulletin*, *26*(2), 260–266

Chamberlain, B, Kasari, C and Rotheram-Fuller, E (2007) Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37* (2) 230–242

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, *37*(2), 230-242.

Chang, Y. C., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior?. *Autism*, *20*(1), 65-74.

Chang, Y. C., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior?. *Autism*, *20*(1), 65-74.

Chang, Y. C., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior?. *Autism*, *20*(1), 65-74.

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental psychology*, *33*(5), 781.

Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H., & Floyd, R. (2006). "Respect, Liking, and Peer Social Competence in China and the United Stated." *New Directions for Child and Adolescent Development, Vol. 2006*(114), 53–66.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, *7*(4), 697-713.

Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, *43*(3), 250-271.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches.* London and Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage publications.

Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and psychopathology*, *7*(2), 313-322.

Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri,* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak, D.A. (2003). *Çocuklarda Sosyal Beceri*, İstanbul: Epsilon Yay.

Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi.* ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, *3*(1), 38-65.

Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi, *I. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 183-185.*

Darıca, N., Abidoğdu, Ü., Gümüşcü, Ş. (2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar.* 4.Baskı. Özgür Yayınları, İstanbul.

Daugherty, S. R., Baldwin Jr, D. C., & Rowley, B. D. (1998). *Learning, satisfaction, and mistreatment during medical internship: a national survey of working conditions. Jama, 279(15*), 1194-1199.

Dean, M., Adams, G. F., & Kasari, C. (2013). How narrative difficulties build peer rejection: A discourse analysis of a girl with autism and her female peers. *Discourse Studies*, *15*(2), 147-166.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, *11*(1), 1.

Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(4), 458-475.

Diamond, K. E., & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, *32*(3), 163-177.

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.

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.

Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13(13),* 71-78.

Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2* (3), 99-108.

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.

Eğitim Reformu Girişimi. (2010). Eğitim İzleme Raporu 2010. http://erg.sabanciuniv.edu adresinden edinilmiştir.

Eisenhart, M., & Jurow, A. S. (2011). Teaching qualitative research. *The SAGE handbook of qualitative research*, 699-714.

Eratay, E., & PINAR, E. S. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(13), 24-47.

Erdoğan, F. K. (2019). *Akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin dil ve oyun gelişimine etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Konya.

Erol, İ. (2012). *Engellerin ötesinde: kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarının etnografik analizi,* Yüksek lisans tezi, Çanakkale.

Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* , Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. John Wiley & Sons.

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.*

Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: Understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 21*(4), 194-208.

Favazza, P., Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., & van Lulling, L. (2016). The Making Friends program: Supporting acceptance in your K-2 classroom. *Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.*

Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and Social Acceptance of Portuguese Children With Disabilities: The Role of Classroom Quality, Individual Skills, and Dosage. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(3), 183-195.

Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and Social Acceptance of Portuguese Children With Disabilities: The Role of Classroom Quality, Individual Skills, and Dosage. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(3), 183-195.

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.

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

Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(5), 926-940.

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.

Gimenez, M. E. (2001). Marxism, and class, gender, and race: Rethinking the trilogy. *Race, Gender & Class*, 23-33.

Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(3), 990-1006.

Girli, A., & Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 16-30.*

Ghani, M. Z., & Ahmad, C. A. (2012).Teachers' perceptions towards the implementation of inclusive education in Penang, Malaysia. *Journal of Social Science and Humanities, 20(4), 961-972*

Goldstein, H, Kaczmarek, L, Pennington, R and Shafer, K (1992) Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis 25* (2) 289–305.

Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25(2), 265-280*

Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(1), 33-48.

Green, V. A., Cillesen, A. H. N., Rechis, R., Patterson, M. M. and Hughes, J. M. (2008). Social Problem Solving and Strategy Use in Young Children, *The Journal of Genetic Psychology*, *169*, 1, 92-112.

Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, *14*(1), 3-14.

Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, *13*(3), 344-371.

Guralnick, M. J. (2001). *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Paul H. Brookes Publishing Company, PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 1556-1572.

Gutierrez Jr, A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., & Sobrino-Sánchez, V. (2007). Evaluating the Social Behavior of Preschool Children with Autism in an

Inclusive Playground Setting. *International journal of special education*, *22*(3), 26-30.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(36), 1-10.

Gürkan, T. (2000*). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi.* Yaşar. (Ed.). Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Güven, D., & Diken, I. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *15*(01), 19-38.

Güzel-Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. *Özel eğitime giriş* (51-83).Ankara: Gündüz Education and Publishing.

Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, *17*(2), 148-166.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, *44*(2), 120.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, *45*(1), 84-108.

Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: a practical guide*. Sage.

Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Psychology Press.

Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, *15*(4), 397-419.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *19*(3), 200-214.

Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). *Academic failure and school dropout: The influence of peers.* Cambridge University Press, 313–345.

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.*

Işık, S. (2018), *Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Toros Ünivesitesi, Mersin.

Jamero, J. L. F. (2019). Social constructivism and play of children with autism for inclusive early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *11*(2), 154-167.

Jamıeson, J. D. (1984). 'Attitudes of educators toward the handicapped'. *In: Jones, R. L. (Ed.) Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice.The Council for Exceptional Children,* 206–222.

Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, *7*(4), 379-390.

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).

Kaçar, B., (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: akran aracılı eğitim,* Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., ... & Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of applied behavior analysis*, *25*(2), 281-288.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, *2*(3), 217-250.

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 1-13.

Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(31), 191-215.

Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: bir meta-analiz örneği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *7*(3).

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Serisi, 5(2), 1-13.*

Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *4*(02), 55-76.

Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(5), 533-544.

Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(3), 133– 143.

Kaya, A.(2005), "Farklı Sosyometrik Statülerdeki İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Benlik Kavramı ve Yalnızlık Düzeyleri", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 23*(3).

Kayaoğlu, H., & Görür, Ö. (2008). *Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir.* Epos Yayınları, Ankara.

Kenworthy, L. E., Black, D. O., Wallace, G. L., Ahluvalia, T., Wagner, A. E., & Sirian, L. M. (2005). Disorganization: The forgotten executive dysfunction in high-functioning autism (HFA) spectrum disorders. *Developmental neuropsychology*, *28*(3), 809-827.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*(86), 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (1-14). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması*, İstanbul: YA-PA.

Kira-Sicile, C. (2004). Autism spectrum disorders: the complete guide to understanding autism, Asperger's syndrome, pervasive developmental disorder and other ASDs. *New York: A Perigee Book*.

Koagel, L. K. , Koagel R. L. , Frea W.D., Freeden, R.M. (2001) Identifying Early Intervention Targets for Children With Autism in Inclusive School Settings, *Behavior Modification 25(*5), 745-761.

Korkmaz, B. (2000). *Pediatrik Davranış Nörolojisi,* İstanbul: Emek Matbaacılık.

Korkmaz, B. (2003). Otizm. *Farklı gelişen çocuklar içinde*, 81-114.

Korkmaz, B. (2005). *Yağmur çocuklar: otizm nedir?*. 8. Gün Özel Eğitim Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi.

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., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, *61*(5), 1350-1362.

Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, *7*(4), 825-843.

Küçüker, S., Erdoğan, N. I., & Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*, 163-177.

Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, *32*(6), 1008.

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child development*, 986-992.

Laushey, K. M., & 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.

Lewy, A. L., & Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of abnormal child psychology*, *20*(6), 555-566.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of autism and developmental disorders*, *28*(6), 487-497.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, *32*(3), 145-156.

Lord, C., Hopkins, M.,(1986), The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders,16*(3), 249–262.

Mallory, B. L., & New, R. S. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *The Journal of Special Education*, *28*(3), 322-337.

Mason, Jennifer (1996). *Qualitative Researching.* London: Sage.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, *2*, 214-253.

Mays, N., & Pope, C. (1995). Qualitative research: rigour and qualitative research. *Bmj*, *311*(6997), 109-112.

McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child development*, 139-147.

Mccandless, J. (2007). *Otizmi şimdi yen*. Çeviri: Yeşim Özkardeşler Şallı. Prestif Yayınları, İstanbul.

McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. *Interpersonal rejection*, 213-247.

McGee, G. G., Feldman, R. S., & Morrier, M. J. (1997). Benchmarks of social treatment for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(4), 353-364.

Menteş, H. S., & Arnas, Y. A. (2019).Okul Öncesi Kurumuna Kaynaştırılan Otizm spektrum bozukluğuna sahip Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi, *Proceeding book*, 146.

Merriam, S. B. (2013). *A guide to qualitative research design and practice.* Trans. Turan, S.). Ankara: Nobel Publishing.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara, Turkey: Nobel.

Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*,*1*.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB - Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 19.09.2017 tarihli genelge.

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, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Birlikte başarırız. *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı,* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, MEB. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017). Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden alınmıştır.

Morgan, David L. (1988), *Focus Groups as Qualitative Research,* Beverly Hills, CA: Sage.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. Sage.

Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, *20*(1), 115-128.

Murphy, G. H., Beadle-Brown, J., Wing, L., Gould, J., Shah, A., & Holmes, N. (2005). Chronicity of challenging behaviours in people with severe intellectual disabilities and/or autism: A total population sample. *Journal of autism and developmental disorders*, *35*(4), 405-418.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academies Press.

Neuman, L. W. (2007). *Social research methods, 6/E*. Pearson Education India.

Nurse, A. (2001). *A question of inclusion*. In Abbott, L. and Nutbrown, C. (Eds.). Experiencing Reggio Emila: Implications for pre-school provision. Philadelphia: Open University Press.

Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted physical activity quarterly*, *27*(2), 127-142.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development, 10*(3), 399-419.

Oden, S., Asher, S.R. (1997). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.

Odluyurt, S. (2012). Okul Öncesi Kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması,* 139-171.

Odom, L S., Deciyan, M., lenkins. R.J., (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers*: Developmental impact on nonhandicapped children. Exceptional Children, 5(1),* 41-48

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, *20*(1), 20-27.

Odom, S. L., Hoyson, M. ve Strain, P. S. (1985). Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: cross-setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Anaiysis,1,* 3–16.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, *4(*1), 17-49.

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.

Ogelman, H. G., & Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarinin akran ilişkileri ve sosyal konumlarinin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayici etkisi (Boylamsal Çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 453-163.

Orhan. M. (2010), *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Eskişehir.

Ozgur, I. (2004). *Engelli cocuklar ve egitimi: Ozel egitim* [Disabled children and their education: Special education]. Adana: Karahan Kitabevi.

Özbaba, N. (2000), *Okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı*

tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi: yalnızlık ülkesine yolculuk*. İnkılap Kitabevi

Özgür, İ. (2011*). İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.

Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*, Doktora tezi , Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, M. O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, 7. Baskı, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, *102*(3), 357.

Parker, J. G., & Rubin, K. H. Price, JM, DeRosier, ME (1995). *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, *2*, 96-161.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage publications.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Payne, A A (2010) Successful reintegration into a special school. *Good Autism Pratice, 11*(1) 16–22.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *2*(2), 531-562.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, *69*(1), 97-107.

Polenski, T. A. (2001*). Child characteristics an relations in the family as predictors of peer relationships.* Unpublished Doctoral Thesis. University of Pittsburgh: USA.

Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Health images: exploring children's beliefs using the draw and write technique. *Health Education Journal*, *54*(4), 473-488.

Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. Sage.

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.

Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(2), 149-166.

Reszka, S. S., Odom, S. L., & Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, *34*(1), 40-56.

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, *33*(2), 123-130.

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists ans school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400.

Rotheram-Fuller, E J (2006) *Age-related changes in the social inclusion of children with autism in general education classrooms*, Dissertation Abstracts International, 66 (7-A) 2493.

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(11), 1227-1234.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-48.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. N. Eisenberg, Trans.In: Handbook of child psychology. III. *Social, emotional, and personality development*, 3, 619-700.

Sabornie, E. J., & Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, *23*(1), 35-38.

Sali, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *43*(2), 195.

Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*, Pegem Ankara.

Sasso, G., & Rude, H. A. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in mental Retardation*, 18-23.

Seidman, I. E. (1991). *Interview as qualitative research. a guide for researchers in education and the social studies*.New York, NY: Teachers College.

Sever, F. D. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerinin etkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sevinç, M. (2004), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayınevi.

Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: a critical appraisal of 'draw-and-write'as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education, 34*(2), 175-191.

Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, *6*(2), 169-179.

Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., ... & Robinson, B. F. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the society for research in child development*, 139.

Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. Sage.

Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology*, *20*(4), 545-564.

Smith, A. L. (2006). Youth peer relationships in sport. In: S. Jowett & D. Lavallee, eds. *Social Psychology in Sport*, 41– 54.

Smith, P. K., Catalano, R., Slee, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.

Son, E. (2011). *Peer victimization of children with disabilities: Examining prevalence and early risk and protective factors among a national sample of children receiving special education services*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.

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.

Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional children*, *51*(2), 102-111.

Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students?. *Educational leadership*, *52*(4), 36-40.

Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları-Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları,* Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* [Inclusion in elemantary schools]. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(01), 41-65.

Swadener, E.B. (1989). Race, gender, and exceptionality: Peer interactions in two child care centers. *Educational Policy*, *3*(4), 371-387.

Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, *12*(1), 40-57.

Şirin T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "arkadaş edinme" programının etkisi*, Doktora tezi, Edirne.

Tekindal, S. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme*, C. Öztürk, ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem A Yayınları, Ankara.

Tıkıroğlu, Ç. (2019). *Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri*, Doktora tezi, Eskişehir.

Tuş, Ö., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *35*, 151-165.

Türk, N. (2011). *İlk öğretim okullarında okuyan kaynaştırma öğrencileriyle ilgili sosyolojik bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Uçar, C. (2008). *Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Gelişimine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Walker, S., & Berthelsen, D. C. (2007). Exploring gender differences in literacy and mathematical understandings in the early years of school: Can differences be explained by behaviours in the classroom?.*In Proceedings 2007 Longitudinal Study of Australian Children Research Conference*, Melbourne.

Walker, S., & Berthelsen, D. (2008). Children with autistic spectrum disorder in early childhood education programs: A social constructivist perspective on inclusion. *International Journal of Early Childhood, 40*(1), 33-51.

Warger, C. L. & Rutherford, R. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach.* Washington: Foundation for Exceptional Innovations.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1513–1531.

White, S. W., Koenig, K., & Scahill, L. (2010). Group social skills instruction for adolescents with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(4), 209–219

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993).A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research, 35(1*), 3-25.

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research, 11*(4), 522-537.

Wing, L. (1996). *Otizm El Rehberi*, Çev. Kunt, S., Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı.

Wolfberg, P. J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M., & Odom, S. L. (1999). "Can I play with you?" Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(2), 69-84.

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.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional children*, *64*(2), 181-195.

Vakfı, T. O. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) şimdi ne olacak. *İstanbul, TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, 14-9.

Yaralı, K. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, D. N., Akman, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarınkaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 1-24.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi,* 4 (1), 39-48.

Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: A study among students with austim spectrum disorder in ınclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research, 3(*12), 1001-1007.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. (1984). *Case study research.* Beverly Hills.

Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education, 43*(6), 630 - 640.

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2011). Children's Friendship Development: A Comparative Study. *Early Childhood Research & Practice*, *13*(1), 1.

Zembat, R. (2005), *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Toplantı Tutanağı
Toplantı Tarihi: 03 Ekim 2019, saat 12.00
Toplantı Yeri: İşletme Bölümü Toplantı Salonu

Eğitim Fakültesi Dekanlığı Okul Öncesi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'ın danışmanı bulunduğu Y. Lisans öğrencisi Hazel Sıla MENTEŞ tarafından hazırlanan "Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bir Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran İlişkileri" başlıklı Y. Lisans çalışmasını Adana İlindeki ana okullarında yapacağı çalışmalarına "etik komisyon raporu " hazırlanmasına esas olmak üzere çalışmanın içerik ve yöntem kapsamında "etik komisyon raporu" hazırlanmasına esas olmak üzere görüş hazırlayan Prof. Dr. Mehmet BİLGİN' nin raporu incelendi.

Sonuçta; çalışmanın etik açıdan bir sakınca taşımadığı, "Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" hükümlerine uygun olduğu kanaatine varılarak, bu belgenin "Etik Kurul Onay Belgesi" olarak verilmesine, toplantıya katılan üyelerimizin oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Serap ÇABUK(Kurul Başkanı)

Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK(Kurul Başkan Yar.)

Prof. Dr. Hatice SOFU

Prof. Dr. Mustafa APAYDIN

Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ

Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR

Prof. Dr. Meral ATICI

EK 2. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu

Sevgili anne ve babalar,

Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta Danışmanım Prof. Dr. Yaşare Aktaş Arnas ile birlikte "okul öncesi çocuklarda akran ilişkileri" konusunda bir çalışma yürütmekteyiz. Çalışma kapsamında zaman zaman çocuğunuzun sınıfına giderek sınıf gözlemleri yapacağım, bazen de çocuklar ile sohbet ederek onlara arkadaşlıkları hakkında sorular soracağım. Görüşmeler sırasında video kayıt ve ses kayıt cihazı kullanacağım. Çalışmadan elde edeceğim veriler sadece bilimsel bir çalışmada kullanılacak olup hiç kimse ile paylaşılmayacağı gibi, çocukların isimleri, görüntüleri de kullanılmayacaktır.

Sizlerden ricamız, çocuğunuzun da araştırmaya katılmasını isteyip istemediğinize dair aşağıdaki onam formunu işaretleyerek sınıf öğretmeninize göndermenizdir. Desteklerinize için şimdiden çok teşekkür ederim.

Hazel Sıla Menteş
Çukurova Üniversitesi
Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek lisans öğrencisi.

……../……/2019

Çocuğum .....'nın da yukarıda belirtilen araştırmaya;

Katılmasına izin veriyorum ☐

Katılmasına izin vermiyorum ☐

Veli Adı-Soyadı.....

İmza .....

EK 3. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bukapsamda "Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bir Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran İlişkileri" başlıklı araştırma Prof. Dr. Yaşare Aktaş Arnas' ın danışmanlığı yaptığı yüksek lisans öğrencisi Hazel Sıla Menteş tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu formu onaylamanız**, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma gereği siz öğretmenler ile görüşmeler yapılması, bu görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi gerekmektedir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının
Adı-Soyadı:
e-posta:

İmzası:

EK 4. Çiz-anlat tekniği Görüşme Formu

Çocuklara “Sınıfta neler yapıyorsun? Sınıfta senin ve …… arkadaşının olduğu bir resim çizer misin?” denilir ve resim çizdirilir. Çizilen resimler üzerinden çocuklara sorular sorulur.

1. Şuanbu resimde ne yapıyorsun? Anlatır mısın?
2. ……(OSB’li çocuk) arkadaşın ne yapıyor? Neden?
3. ……(OSB’li çocuk) onunla oynamayı seviyor musun? Seviyorsan veya sevmiyorsan neden?
4. Bana …. (OSB’li çocuk) nu anlatır mısın?

EK 5. Sosyometri Uygulaması ve Görüşme Formu

Sosyometri testinin amacı çocukların sınıf içerisindeki sosyal konumunu belirlemektir. Bu amaçla çocukların fotoğraflarının olduğu bir materyal hazırlanır ve masaya konulur. Çocukların sınıftan teker teker çağırılarak bireysel uygulama yapılır. Çocuğa üç adet gülen yüz ifadesi verilir. 'Oynamayı en çok sevdiğin arkadaşına bir gülen yüz ver' denilir. Daha sonra 'Oynamayı sevdiğin başka bir arkadaşına gülen yüz ver' denilir. Aynı işlem üzgün yüz ifadesi ile birlikte oynamayı sevmediği arkadaşları için de uygulanır.

Bu etkinlikte otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu seçen bir akran olduğunda aşağıdaki sorular sorulacaktır:

1.Neden onunla oynamayı seviyorsun? Anlatır mısın?
2.…… arkadaşınla sınıfta birlikte neler yapıyorsunuz?
Veya
1.Neden onunla oynamayı sevmiyorsun? Anlatır mısın?
2.…… arkadaşın sınıfta neler yapıyor?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Hazel Sıla Menteş
Doğum Tarihi: 24.09.1996
Doğum Yeri: Leicestershire / İngiltere
Yabancı Dil: İngilizce
E-Posta Adresi: silamentees@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2018-2020: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
2014-2018: Lisans, Anadolu Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

İŞ DENEYİMİ

Adana Altınel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Okul Öncesi Öğretmenliği
Milli Eğitim Bakanlığı- Ücretli Okul Öncesi Öğretmenliği