



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı / Okulöncesi Eğitimi Programı

**OKULÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÖZEL GEREKSİNİMLİ
VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN AKRAN
İLİŞKİLERİ VE AKRAN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Gülşah YÜCE

Danışman
Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2015

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı / Okulöncesi Eğitimi Programı

**OKULÖNCESİ EğİTİME DEVAM EDEN ÖZEL GEREKSİNİMLİ
VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN AKRAN
İLİŞKİLERİ VE AKRAN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Gülşah YÜCE

Danışman
Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2015



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 05/03/2015 tarih ve 2015-97/3 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 26.03.2015 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Gülşah YÜCE'nin Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Belirlenmesi konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

ÜYE :Yrd. Doç. Dr. Mustafa BİLGEN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

26.03.2015

Gülşah YÜCE

ÖZET

Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Belirlenmesi

Gülşah YÜCE

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar, akranlarıyla etkileşime geçmekte ve uzun süre bir arada olma fırsatı bulmaktadırlar. Bu etkileşim ve birliktelik, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerinin başlaması ve geliştirilmesi açısından da önemli olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Burdur ve Isparta il merkezleri ile Manisa ili Soma ilçesindeki resmi anaokullarında ve ilköğretime bağlı anasınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan 60 özel gereksinimli ve 60 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeği, Kochenderfer ve Ladd (2002) tarafından geliştirilen Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 16.0'a girilerek, t-Testi, Mann Whitney U ve İki Faktörlü ANOVA tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerinden yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirme, akranlara karşı korkulu kaygılı olma, asosyal davranış geliştirme, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran İlişkisi, Akran Şiddeti (Zorbalığı), Kaynaştırma, Okulöncesi Eğitim, Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuk

ABSTRACT

Peer Relationships and the Level of Peer Victimization Among Children with Special Needs who Receive Special Education and Children with Normal Development

Gülşah YÜCE

Children who attend to pre-school education institutions have the opportunity to interact with their peers and to be with them for long hours. This interaction is crucial with regards to the emergence and development of relations between children with special needs and children with normal development.

The aim of this study is to determine the peer relationships and the level of peer victimization among children with special needs who receive special education and children with normal development. The study group consists of 60 children with special needs and 60 children with normal development who attended inclusion programs during the 2012-2013 and 2013-2014 academic periods in the nursery classes of official kindergartens and primary schools in the Soma district of Manisa, in Burdur and in Isparta. The data were collected with the Child Behavior Scale developed by Ladd and Profilet (1996), the Peer Victimization Scale developed by Kochenderfer and Ladd (2002) and Personal Information Forms developed by the researcher. The data were analyzed with the SPSS 16.0 software, t-Test, Mann Whitney U and two-way ANOVA techniques.

According to the study results there is a significant relationship between developing social behaviors to receive social assistance, feelings of fear and anxiety against peers, developing asocial behaviors, being excluded by peers and hyperactivity of children with special needs who receive special education and children with normal development; but there are no significant relationships between the levels of aggressiveness and peer violence.

Key Words: Peer Relationship, Peer Volience (Bullying), Inclusion, Pre-school Education, Special Education, Child with Special Needs

ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR

Çocuklukta kapıların açıldığı ve geleceğin içeri girdiği önemli zamanlar vardır. Okulöncesi dönem bu zamanların büyük bir kısmını oluşturur. Bu dönemde çocuğun ailesinin dışında hayatına dahil edeceği akranları, onlarla arasındaki ilişkileri çocuğun ileriki yıllarda kuracağı dostukların da temelini oluşturur. Bu çalışma ile çocukların akranları ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri belirlenerek okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının gelişimine katkıda bulunulmak istenmiştir.

Araştırma süresince benden değerli bilgilerini esirgemeyen, bana yol gösteren, beni yüreklendiren değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ' a teşekkürlerim sonsuzdur.

Tez çalışmam süresince, güler yüzüyle değerli bilgilerini esirgemeyen, en zor zamanlarımda desteği ve anlayışıyla çalışmanın analizlerinde bana yardımcı olan sevgili hocam Doç. Dr. Kamile DEMİR' e, yüksek lisans eğitimim süresince akademik gelişimime katkıda bulunan Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR'a, değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince yardımlarını, desteklerini esirgemeyen, okul idarecilerime, öğretmen arkadaşlarıma, velilerime, öğrencilerime ve çok değerli dostlarıma teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Hayatım boyunca her zaman beni destekleyen, hep yanımda olan canım anneme, babama ve kardeşime, umutsuzluğa düştüğümde daima beni cesaretlendiren, fedakârlıklarda bulunan eşime ve ailesine ayrıca bu süreçte beni üzmediği için kısa süre sonra aramıza katılacak olan canım kızıma çok teşekkür ediyorum.

Gülşah YÜCE

2015

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	iv
ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
SİMGELER / KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Alt Amaçlar	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
2.1.Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1.Okulöncesi Eğitim.....	10
2.1.1.1. Okulöncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	13
2.1.1.2. Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	14
2.1.2. Özel Eğitim	15
2.1.2.1.Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim	19
2.1.2.2. Özel Eğitim Ortamları	21
2.1.2.3. Ayrıştırma Eğitimi	21
2.1.2.4.Kaynaştırma Eğitimi	23
2.1.2.4.1. Dünya'da Kaynaştırma Eğitimi	23
2.1.2.4.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi	24
2.1.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı.....	25
2.1.2.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri	27
2.1.2.5.1. Sınıftan Ayrılmadan Sağlanan Destek Hizmetler	27
2.1.2.5.1.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı.....	28

2.1.2.5.1.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı.....	28
2.1.2.5.1.3. Sınıf İçi Yardım/Yardımcı Öğretmenle Genel Eğitim Sınıfı .	28
2.1.2.5.2. Sınıf Dışında Alınan Destek Hizmetler	29
2.1.2.5.2.1. Kaynak Oda Eğitimi (Destek Eğitim Odası)	29
2.1.2.5.2.2. Gezici Öğretmen	30
2.1.2.6. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirlikli Hizmet Modelleri.....	31
2.1.2.6.1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri	31
2.1.2.6.1.1. Birlikte Öğretim (Co-Teaching).....	31
2.1.2.6.1.1.1. Tamamlayıcı Öğretim (Complementary Instruction)	31
2.1.2.6.1.1.2. Destekleyici Öğrenme Etkinlikleri (Supportive Learning Activities).....	32
2.1.2.6.1.1.3. Ekip Öğretimi (Team Teaching)	32
2.1.2.6.2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri	32
2.1.2.6.2.1. İşbirliği Yaparak Problem Çözme (Collaborative Problem Solving)	33
2.1.2.6.2.2. Grupla Problem Çözme/ Disiplinlerarası Ekip (Group Problem Solving)	33
2.1.2.6.2.3. Akran Liderliği (Peer Coaching)	33
2.1.2.7. Okulöncesi Eğitimde Kaynaştırma	34
2.1.2.8. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	35
2.1.2.8.1. Anne - Babalara Yararları.....	35
2.1.2.8.2. Okulöncesi Öğretmenlerine Yararları	35
2.1.2.8.3. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları	36
2.1.2.8.4. Toplum İçin Yararları.....	36
2.1.2.8.5. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları	36
2.1.3. Akran İlişkileri	37
2.1.3.1. Okulöncesinde Akran İlişkilerinin Önemi.....	38
2.1.3.2. Akran İlişkilerine Dair Kuramlar ve Yaklaşımlar	40
2.1.3.2.1. Helen L. Koch	40
2.1.3.2.2. George Herbert Mead	40
2.1.3.2.3. Harry Stack Sullivan (Kişiler Arası İlişkiler Kuramı)	40
2.1.3.2.4. Jean Piaget (Bilişsel Gelişim Kuramı)	41
2.1.3.2.5. Lev S. Vygotsky (Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı).....	41
2.1.3.2.6. Albert Bandura (Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı-Gözlem Yoluyla Öğrenme).....	42
2.1.3.2.7. Urie Bronfenbrenner (Ekolojik Sistem Kuramı).....	42

2.1.3.2.8. James Youniss Yaklaşımı	43
2.1.3.2.9. William Corsaro (Yorumsal Kuram)	43
2.1.3.2.10. Zihin Kuramı	44
2.1.3.2.11. Sosyal Bilgi Süreci Modeli	44
2.1.3.2.12. Grup Sosyalleşme Kuramı	45
2.1.3.2.13. Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller	45
2.1.3.3. Akran İlişkileri İle İlgili Kavramlar	46
2.1.3.3.1. Sosyal gelişim	46
2.1.3.3.2. Sosyal yeterlik	47
2.1.3.3.3. Duygusal yeterlik	48
2.1.3.3.3.1. Duygusal Farkındalık	49
2.1.3.3.3.2. Duyuşsal Anlatımcılık	49
2.1.3.3.3.3. Duygusal Düzen	49
2.1.3.3.4. Olumlu Sosyal Davranış	50
2.1.3.3.5. Saldırganlık	51
2.1.3.3.6. Arkadaşlık	54
2.1.3.3.7. Yalnızlık	55
2.1.3.4. Farklı Akran İlişki Türleri	57
2.1.3.4.1. Akranlar tarafından kabul edilme	57
2.1.3.4.2. Akranları tarafından reddedilme	58
2.1.3.4.3. Akran şiddeti (Zorbalık)	59
2.1.3.4.3.1. Akran Şiddetini Gerçekleştiren (Zorba) Çocuklar	59
2.1.3.4.3.1.1. Fiziksel şiddet (Zorbalık)	61
2.1.3.4.3.1.2. Sözel şiddet (Zorbalık)	61
2.1.3.4.3.1.3. Dolaylı şiddet (Zorbalık)	61
2.1.3.4.3.2. Akran Şiddetine Maruz Kalan (Kurban) Çocuklar	61
2.1.3.4.3.3. Özel Gereksinimli Çocuklarda Zorbalık	62
2.2.İlgili Araştırmalar	63
2.2.1. Akran İlişkileri ile İlgili Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	64
2.2.2. Akran Şiddeti ve Akran Şiddetine Maruz Kalmayla İlgili Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	79
BÖLÜM III	89
Yöntem	89
3.1.Araştırmanın Modeli	89
3.2.Çalışma Grubu	89

3.3.Verilerin Toplanması	92
3.4.Veri Toplama Aracı	93
3.4.1.Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (The Child BehaviorScale) ...	93
3.4.2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği.....	95
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu	95
3.5.Verilerin Analizi	95
BÖLÜM IV	98
Bulgular ve Yorum	98
BÖLÜM V	161
Sonuç Tartışma ve Öneriler	161
5.1.Sonuç-Tartışma	161
5.2. Öneriler.....	161
KAYNAKÇA	176
EKLER.....	205
Ek-1: Çocuk Davranış Ölçeği.....	205
Ek-2:Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği.....	207
Ek-3: Kişisel Bilgi Formu.....	208
Ek-4:Anket İzni Belgesi.....	211
Ek-5: Tez İzin Belgesi.....	212
ÖZGEÇMİŞ.....	217

SİMGELER / KISALTMALAR

N: Kişi sayısı

SS: Standart Sapma

t : Test değeri

p : Anlamlılık düzeyi

sd : Serbestlik derecesi

\bar{X} : Aritmetik ortalama

U: Test değeri.

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

OÖEP: Okul Öncesi Eğitim Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

Megep: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

Ö.G.Ç.: Özel gereksinimli çocuk

N.G.G.Ç.: Normal gelişim gösteren çocuk.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	90
2. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Dağılımları.....	90
3. Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları..	91
4. Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.	91
5. Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	92
6. Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımları.....	92
7. Araştırmaya Katılan Çocukların Akran İlişki Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları.....	98
8. Özel Gereksinimli Okulöncesi Çocukların Akran İlişki Düzlerinin Birbirleriyle İlişkileri.....	102
9. Normal Gelişim Gösteren Okulöncesi Çocuklarının Akran İlişki Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkileri.....	106
10. Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	111
11. Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	111
12. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	113
13. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	113
14. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	113

15. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	114
16. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	114
17. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	115
18. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	116
19. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	116
20. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	117
21. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	118
22. Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	118
23. Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	119
24. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	119
25. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	120
26. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	121

27. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları.....122
28. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları.....122
29. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları.....123
30. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları.....124
31. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları.....124
32. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları.....125
33. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları.....126
34. Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları.....126
35. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....127
36. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına(Aylık) Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları.....127
37. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....128
38. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları.....129

39. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyi Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....129
40. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları.....130
41. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....131
42. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları.....131
43. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....132
44. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları.....133
45. Okulöncesi çocukların Babalarının Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....133
46. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....134
47. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....135
48. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....135
49. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....136
50. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....136

51. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	137
52. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	138
53. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	138
54. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	139
55. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	140
56. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	140
57. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	141
58. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	141
59. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	142
60. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	143
61. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	143
62. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	144

63. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	145
64. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	145
65. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	146
66. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	146
67. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	147
68. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	148
69. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	148
70. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	149
71. Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	150
72. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	150
73. Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	151
74. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	151

75. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	152
76. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	153
77. Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	153
78. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	154
79. Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	155
80. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	155
81. Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	156
82. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları.....	156
83. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları.....	157
84. Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları.....	157
85. Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları.....	158
86. Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları.....	158

87. Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları.....159
88. Araştırmaya Katılan Çocukların Özel Gereksinimli Olup Olmama Durumuna Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U-Testi Sonuçları.....159

BÖLÜM I

Giriş

1.1.Problem Durumu

Çocuk, doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime girer. Bu etkileşim sonucunda bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden hızlı bir gelişim gösterir. 0-6 yaş çocuğun karakterinin temellerinin atıldığı ve yakın çevresinden en çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönem olup, insan yaşamındaki kritik dönemlerden biridir (Zembat ve Unutkan, 2001). Bu dönem okulöncesi dönem ya da erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır.

Okulöncesi dönem, çocuğun farklı gelişim alanlarının birbirleriyle ilişkisinin olduğu, insan yaşamının temelini oluşturduğu ve çocuğun gelişiminin hızlı, öğrenme kapasitesinin en fazla olduğu dönemdir (Oktay, 2005; Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009). Bu dönemde çocuk yeniliğe, değişime ve uyaranlara karşı oldukça açıktır. Çocuğun okulöncesi eğitim alması, uygun bir eğitim ortamının oluşması, toplumsallaşması ve sosyalleşmesi bakımından önemlidir. Bu yüzden okulöncesi eğitim kurumları, paylaşma, iletişim kurma, sorumluluk alma gibi davranışların kazanılması için uygun ortamları sağlamaktadır (Morrison, 1998; akt. Çulhaoğlu-İmrak, 2009).

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklar, bir yandan kendi varlığının bilincine varırken, diğer yandan toplumun neler beklediğini, kendisinin topluma neler verebilecekleri noktasındaki ilk deneyimleri öğrenirler. Çocuklar bu dönemde içinde yaşadığı toplumun gelenek ve göreneklerini öğrenip, onlara uygun davranışlar geliştirirler. Kendi yaşamını kolaylaştıracak ve toplumda daha bağımsız yaşayabilmesini sağlayacak günlük yaşam ve öz bakım becerilerini de bu dönemde kazanırlar (Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009).

Okulöncesi eğitimin amaçları ile özel eğitimin amaçları benzerlik göstermektedir. Bu yüzden okulöncesi eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar için gerekli ve önemli olduğu kadar özel gereksinimli bireyler için de gerekli ve önemlidir. Özel gereksinimli birey, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2006).

Özel gereksinimi olan bireylerin, kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri için erken dönemde gereksinimlerine uygun olarak eğitim alıp desteklenmeleri önemlidir. Ayrıca bu bireylerin toplum içindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri de özel eğitim hizmetlerine bağlıdır. Özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri ayırıştırma ve kaynaştırma olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır.

Ayırıştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla ayrı yerde eğitim almasıdır. Ayırıştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak ortaya konulan ilk eğitsel düzenlemelerdir (Çağlar, 1979). Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde başvurulan bu yöntem, çocukların ayrı yatılı okullarda eğitilmesi esasına dayanırken, daha sonraları yatılı okullarda özel gereksinimli çocukların etiketlenmesi, içinde yaşadığı topluma ayak uyduramaması ve birbirlerinin engellerinden etkilenmesi (Kargın, 2010) gibi nedenlerden dolayı özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırılması fikri ortaya çıkmaya başlamıştır.

Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (ÖEHY, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli çocuğu normal hale getirmek değil, eğitsel ve sosyal yönden toplumla bütünleşmesini sağlamaktır. Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırdığı, normal gelişim gösteren çocukları gözleyerek ve model alarak toplumca benimsenen davranış repertuarını genişlettikleri görüşleri yatmaktadır (Şahbaz, 1997; 2004).

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimlileri benimseyerek aralarına almaları, bu çocukların sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir unsurdur. Çocuklar yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucu öğrenmezler, akran etkileşimi de öğrenme açısından önemlidir. Bu durumda normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma uygulamasındaki önemi oldukça fazladır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğun sosyal etkileşime girmesi

sonucunda toplumca benimsenen davranış repertuarı genişler. Bu çocukların birlikte eğitimi, ortak etkinliklere katılmaları ve oyun oynamaları çeşitli alanlarda başarı elde etmelerinde istek ve cesaret uyandırır (La Porta, Mc Gee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan, 1996). Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuk, akranları arasında öğrendiği yeni davranışları uygulama fırsatı bulabilecek, uygun sosyal davranışları geliştirmek için akranlarını model alarak toplumda bağımsız yaşam için gerekli becerileri geliştirebilecektir (Wolary ve Wilbers, 1995).

Çocukların akran ilişkisi kavramı ile tanışmaları, sosyalleşmenin önemli olduğu okulöncesi dönemde başlamaktadır. Bu dönemde yaşanacak olumlu ya da olumsuz akran ilişkileri gelecek dönemlerini de etkileyecektir. Özellikle özel gereksinimli okulöncesi çocukların olumlu akran ilişkileri normal öğrencilerin onları kabul etmesi ile gelişebileceği gibi, onların dışlanmaları akranlarına karşı şiddete neden olabilir.

Uygun iletişim ve sosyal becerilere sahip olmayan özel gereksinimli okulöncesi çocukların, reddedilmeye karşı saldırgan ve öfkeli davranışları, akran şiddetine neden olabilmekte, hatta bazı çocuklar açısından, şiddete (zorbalığa) maruz kalma, bu yaşlardan itibaren sürekli hale gelebilmektedir (Şirvanlı-Özen, 2006).

Akran şiddetine maruz kalma, saldırganlığın bir alt boyutu olarak, güçlü olan çocuğun, daha güçsüz olana herhangi bir tahrik unsuru olmadan, tekrarlanan bir şekilde zorbalıkta bulunması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993).

Türkiye ve Türkiye dışında okulöncesi eğitimde akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde;

- Akran ilişkileri (Crick, ve Ladd, 1993; Ladd ve Profilet, 1996; Kargın ve Baydık, 2002; Gülay, 2008; Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Özaydın, 2006; Demir-Şad, 2007; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Uluyurt, 2012),
- Saldırgan davranışlar (Persson, 2005; Efiltili, 2006; Verschueren ve Marcoen, 2002; Özkatar-Kaya, 2010; Dalbudak, 2012; Yıldırım-Doğru ve ark., 2013; Yavuz, 2007; Saydanoğlu, 2011; Yeğen, 2008; Bayrak ve Öz, 2012),
- Sosyal davranışlar (Gültekin, 2002; Worden, 2002; Dinç, 2002; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Carlo, Edwards ve Kumru, 2005; Sarı, 2007; Özmen, 2013; Uluyurt, 2012),
- Okulöncesinde akran şiddeti (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Peren ve Alsaker, 2006; Gültekin-Akduman, 2012; Uysal ve Dinçer, 2012; Salı, 2014),

- İlköğretimde akran şiddeti (Demir, 2012; Kılıç, 2010; Keskin, 2012),
- Ergenlerde akran şiddeti (Olweus, 1995; Totan, 2008; Arslan, Hallett, Akkas ve Altınbaş-Akkas, 2012; Stapinska, Araya, Herona, Montgomery ve Stallard, 2015),

üzerinde yoğunlaştığı görülmekte olup, *okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran ilişkileri ile akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirleyen* bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarına kaynaştırılan özel gereksinimli okulöncesi çocuklarının, normal gelişim gösteren akranlarıyla olan ilişkilerini ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini farklı değişkenler (cinsiyet, yaş grubu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne yaşı, baba yaşı) açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.3. Alt Amaçlar

1. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran ilişki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri
 - a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - d) Baba eğitim durumuna, yaşına,
 göre farklılık göstermekte midir?

4. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirme düzeyleri;
- Cinsiyete,
 - Yaşa,
 - Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - Baba eğitim durumuna, yaşına,
- göre farklılık göstermekte midir?
5. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme düzeyleri;
- Cinsiyete,
 - Yaşa,
 - Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - Baba eğitim durumuna, yaşına,
- göre farklılık göstermekte midir?
6. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akranlarına karşı korkulu kaygılı olma düzeyleri;
- Cinsiyete,
 - Yaşa,
 - Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - Baba eğitim durumuna, yaşına,
- göre farklılık göstermekte midir?
7. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akranları tarafından dışlanma düzeyleri;
- Cinsiyete,
 - Yaşa,
 - Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - Baba eğitim durumuna, yaşına,
- göre farklılık göstermekte midir?
8. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının aşırı hareketlilik düzeyleri;
- Cinsiyete,
 - Yaşa,

- c) Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - d) Baba eğitim durumuna, yaşına,
- göre farklılık göstermekte midir?

9. Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri;
- a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Anne eğitim durumuna, yaşına,
 - d) Baba eğitim durumuna, yaşına,
 - e) Özel gereksinimli olup olmama durumuna,
- göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi dönem, çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak bilinmektedir. Bu dönemde uygulanacak kaynaştırma programları ile özel gereksinimli çocuk, edindiği kazanımları akranları arasında tecrübe etme fırsatı bulabilmekte, diğer çocukları model almaktadır (Ersoy ve Avcı, 2001). Diğer yandan özel gereksinimli çocuklar sahip olduğu yetersizliğin getirdiği bir takım sıkıntıların yanında, akranları tarafından dışlanmaları ve şiddete maruz kalmaları, bu çocuklarda akranlarına göre daha fazla psikososyal sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Vessey, O'Neil ve Katherina, 2011). Bu nedenle yapılan bu araştırma ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran reddi; akademik başarısızlık, saldırganlık, yalnızlık, sosyal uyum gibi akran ilişkilerinin incelenmesi, akranları tarafından herhangi bir şiddete maruz kalıp kalmadıklarının belirlenmesi ve maruz kalmaları durumunda gerekli önlemlerin alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli çocukların şiddet riski altında oldukları tespit edilmiş olmasına karşın, özel gereksinimli çocukların akran şiddetine maruz kalmalarına yönelik sınırlı sayıda araştırma (Alsaker, 1993; Kochenderfer-Ladd, 1996; Crick, Casas ve Ku, 1999; Weber, 2002; Monks, Ortega, Ruiz ve Tornado, 2002; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Mishna, 2003; Perren ve Alsaker, 2006; Rose, Espelage, Stein ve Elliott, 2009) bulunmaktadır. Bu çalışmanın bu alandaki boşluğu belirli oranda dolduracağı düşünülmektedir.

Türkiye’ de okulöncesinde akran ilişkilerine yönelik yayınlar ve araştırmalar, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmasına karşılık, okulöncesi dönemle ilgili oldukça az sayıdadır. Bu araştırmada; okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklarla, normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akran ilişkileri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri belirlenecektir. Özel gereksinimli olan ya da olma riski taşıyan çocukların eğitime olan gereksinimleri düşünüldüğünde akran ilişkileri ile akran şiddetine maruz kalma ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç vardır. Elde edilecek veriler, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların, akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalmaları ile ilgili yaşanan sıkıntılar incelenecek, varsa oluşan sıkıntıların azalması için gerekli önlemler alınmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırmanın, bu konuda yapılacak olan benzer çalışmalara da örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında, Burdur ve Isparta ili merkezi ve Manisa ili Soma ilçe merkezinde bulunan ilkokul ve anaokulunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle;
2. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etmektir (Türk Dil Kurumu, TDK).

Okulöncesi eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, bir eğitim sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı,1993).

Özel eğitim. Özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB ÖEHY, 2006).

Özel gereksinimli çocuk: Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireydir (MEB, 1997; KHK/573).

Kaynaştırma eğitimi: Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarıdır (MEB, 1997; KHK/573).

Akranlar. Bir çocukla aynı yasta ya da olgunluk düzeyindeki diğer çocuklar (Santrock, 2004).

İlişki. İki kişi arasında zaman içerisinde duygular, beklentiler gibi farklı değişkenlerle şekillenen etkileşimlerin bütünüdür (Berndt, 1997).

Akran ilişkisi. Aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklı ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2010). Bu araştırmada yaş,

meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlar arasındaki karşılıklı münasebet olarak tanımlanmıştır.

Saldırganlık. Saldırganlık genel olarak, diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır (Bilgi, 2005).

Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış. Başkalarının yararına yapılan, duygusal tutarlılık ve sosyal yeterlikle şekillenen gönüllü davranışları ifade eder (Gülay, 2008).

Olumlu sosyal davranış. Başkalarının yararı için yapılan, duygusal tutarlılık ve sosyal yeterlikle şekillenen gönüllü davranışlardır (Gülay, 2010).

Akran Şiddeti (Zorbalık): Kışkırtma unsuru olmadan, birisine karşı tekrarlanan, sistemli ve yoğun olarak gerçekleşen psikolojik, fiziksel ve duygusal zarar verme ya da birisini rahat bırakmama, gücün dengesiz biçimde kullanılması ile şekillenen, hedef alınan kişide korku, endişe yaratmayı amaçlayan akran saldırganlığıdır (Olweus, 1993).

Akranları tarafından reddedilme. Akranları tarafından sevilmemeye.

Akran kabulü. Akranları tarafından sevilme ya da gruba kabul edilme durumu.

Akran Şiddetine Maruz Kalma: Güçlü olan çocuğun, daha güçsüz olana herhangi bir tahrik unsuru olmadan, tekrarlanan bir şekilde zorbalıkta bulunması olarak tanımlanmaktadır (Akgün, 2005).

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılan araştırmayla ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1.Okulöncesi Eğitim

Toplumların önemli bir amacı olan kültürlerini sürdürmek ve geliştirmek, yetişmekte olan kuşağın en iyi biçimde eğitilmesiyle olanaklıdır. Eğitim, çocuk doğar doğmaz ailede başlar, okul içinde ve dışında gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinlikleriyle birlikte yaşam boyu sürer. Eğitim, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. İstendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Çocuğun ilk yıllarında aldığı eğitim, tüm toplumlarda ailenin görevi olarak kabul edilmiştir. Ancak gelişen teknoloji, yenilikler, dünyadaki uluslar arası bilim, sanat, kültür ve teknoloji alışverişindeki hızlı akış, eğitimin aile yanında organize olmuş bir kurum tarafından da desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da 'Okulöncesi Eğitim' ya da 'Erken Çocuk Eğitimi' kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Baykan ve Turla, 1994; Senemoğlu, 2005).

Okulöncesi eğitimle ilgili olarak alan yazın incelendiğinde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Oğuzkan ve Oral (2007)'a göre okulöncesi eğitim; doğumdan ilköğretim başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir.

Odom, Yoder ve Hill (1988)'e göre okulöncesi eğitim, doğumdan başlayan ve ilköğretimin ilk yıllarına kadar süren, çocuğun doğuştan getirdiği gelişim potansiyelini ortaya çıkarmak için gerekli ortamı toplumda, ailede ve kurumlarda sağlamayı amaçlayan çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen bir eğitim sürecidir.

Zembat (1992)'a göre doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, zihinsel ve sosyal açıdan gelişmelerini sağlayıcı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıktığı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir.

1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 14. Milli Eğitim şurasında okulöncesi eğitimin tanımı şu şekilde yapılmaktadır: "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir."

Bulut (1996)'a göre okulöncesi eğitim, ev ve kurum ortamında, 0-72 aylık çocukların gelişimsel seviyesine uygun olarak; bedensel, duygusal ve zihinsel yönden kültürel değerlerine yön verme, ilköğretime hazırlama sürecidir.

Aral, Kandır ve Yaşar (2002)'a göre okulöncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitimin başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan, çocukların daha sonraki yıllarında önemli rol oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir.

Yılmaz (2003)'a göre okulöncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumsal kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir.

Kuru-Turaşlı (2007)'ya göre okulöncesi eğitim, çocuğun doğumu itibariyle 6 yaşına kadar olan zaman dilimi içinde (0-72 ay) çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik, gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendinin ifade etmesini amaçlayan, ilköğretimin gerektirdiği zihinsel ve duygusal-sosyal yeterliliklere ulaşmasını, çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını,

benimsemesini ve topluma uyumunu gözeten, tüm bunlar için uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunan, bir okulöncesi kurumda, ailede ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir.

Ural ve Ramazan (2007)'a göre okulöncesi eğitim, 0-6 yaş arası çocukların, gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, organize ve planlı her türlü eğitim etkinlikleridir.

Koçyiğit (2012)'e göre okulöncesi eğitim, ilkokul öncesi yılları kapsayan, kurumda ve ailede yapılabilen, çocukların tüm gelişim alanlarının çağdaş norm ve gelişimler ışığında desteklenen, ebeveyn ve eğitimcilerin işbirliği içerisinde olduğu ve ya olması gerektiği ve çocukların bir sonraki eğitim kademesinde hazır bulunuşlarına yönelik kurumsal anlamda ilk örgün eğitim basamağını oluşturan eğitim sürecidir.

8/6/2004 tarihli ve 25486 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde "36-72 aylık çocuklara" ibaresi, 26/07/2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde "36-66 ay arası çocuklara" olarak değiştirilmiştir. Bu da bize okulöncesi eğitimle ilgili tanımların 0- 72 aylık çocukları değil 0-66 aylık çocukları kapsayacağını göstermektedir.

Okulöncesi eğitim ile ilgili yukarıdaki tanımlar incelendiğinde okulöncesi eğitimin; 0-66 aylık çocukları içine alan, çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı yıllara kadar verilen, çocuğun getirdiği yetenek ve özelliklerinin geliştirilerek bedensel, ruhsal ve sosyal yaşamını şekillendiren, çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, içinde bulunduğu toplumda alacağı yeri ve sorumluluğu öğretmenin önemli olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Yukarıda sıralanan okulöncesi eğitime ilişkin tanımlara uygun olarak yürütülecek etkinliklerin, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına da uygun olarak yürütülmesi gerekmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin Genel amaçları aşağıda verilmiştir;

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasa'da ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen koruyan ve geliştiren; ailesini vatanını, milletini seven

ve daima yüceltmeye çalışan; insani haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelerine dayanan demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.
4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal, kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak nihayetinde Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, Okulöncesi Eğitim Programı [OÖEP], 2013).

Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına bağlı olarak düzenlenen okulöncesi eğitimin, kendine özgü amaçları ve ilkeleri vardır. Bu amaç ve ilkeler aşağıda sıralanmıştır;

2.1.1.1. Okulöncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Okulöncesi eğitiminin amaç ve görevleri, Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, OÖEP 2013).

Okulöncesi eğitimle ilgili olarak yukarıda sıralanan amaçlara ulaşabilmek için belli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkeler Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde şu belirtilmektedir (MEB, OÖEP, 2013):

2.1.1.2. Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri

1. Okulöncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okulöncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okulöncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okulöncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okulöncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Çocuğun gelişimi ve okulöncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB OÖEP, 2013).

Okulöncesi eğitimin evrensel olarak kabul edilen toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçları da vardır. Bunlar Mialaret (1977) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

1. Okulöncesi eğitimin toplumsal amaçları; çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişmelerine katkıda bulunmak ve çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmaktır.
2. Okulöncesi eğitimin eğitici amaçları; çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çevreye olan (renge, sese, estetiğe) duyarlılığını arttırmaktır.
3. Okulöncesi eğitimin gelişimsel amaçları ise çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir (Oktay, 2005).

Okulöncesi eğitimin amaç ve ilkeleri normal gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için de önemlidir.

2.1.2. Özel Eğitim

Alan yazın incelendiğinde özel eğitimin ne olduğuna ilişkin farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. Bu tanımlardan bazıları tarih sırasına göre aşağıda verilmiştir;

Baykoç Dönmez (1992)'e göre özel eğitim, özür durumları nedeniyle, normal eğitimden yararlanamayan veya kısmen yararlanan çocuklar için bu alanda yetiştirilmiş öğretmenler tarafından özel programlar, araç ve gereçler kullanılarak, onlara özel eğitim ortamında verilen eğitimidir.

Özel eğitim, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997)'de özel eğitim "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim", şeklinde tanımlanmaktadır.

Özsoy (2002)'a göre özel eğitim, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri yönünden normal çocuklara göre farklılık gösteren çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan eğitim olarak tanımlanmaktadır.

MEB ÖEHY (2006)'ye göre özel eğitim, özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi [MEGEP] (2007)'ne göre özel eğitim; bireyin gelişimi, var olan yeteneklerinin ve gizil güçlerinin ortaya çıkması, yetersizlik durumlarında ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yeterlilik kazandırılması, başkalarının hayatlarına olan bağımlılıklarının önlenmesi, bağımsız bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmesi için önemli bir süreçtir.

Baykoç-Dönmez (2010)'e göre özel eğitim, fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerdeki özellikler nedeniyle normal gelişimden farklılık gösteren ve normal eğitim öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan ya da yararlandığı halde destek eğitim programları ile eğitimine devam edebilen bireyler için; özel yetiştirilmiş elemanlar tarafından ekip anlayışıyla sunulan, özel yöntem ve araçlarla, gerekirse özel mekânlarda her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimidir.

Ataman (2012) ise özel eğitimi, farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olan bireyleri yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeye çıkaran, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlamıştır.

Özel eğitim ile ilgili tanımlar incelendiğinde, tanımlarda ortak olarak özel eğitimin, zihinsel, sosyal, psikomotor ve duyuşsal yönden özel gereksinimleri olan bireylerin, kapasitelerini en üst düzeye çıkarmayı ve topluma uyumunu kolaylaştırmasını amaçlayan, geliştirilmiş bir eğitim programıyla özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda uygun ortamda ve uzman kişilerce verilen bir eğitim olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların yetersizlikleri, homojenlik göstermemekte ve yetersizliğin tür ve derecesine göre sınıflandırılmaktadır. Alan yazında özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması ile ilgili görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte, özel gereksinimli bireyler 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazetenin mükerrer sayısında yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de aşağıdaki gibi sınıflandırılıp açıklanmaktadır;

Zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi,

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey. Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi,

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey. Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Dil ve konuşma güçlüğü olan birey. Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey. Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Görme yetersizliği olan birey. Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

İşitme yetersizliği olan birey. İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Ortopedik yetersizliği olan birey. Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Otistik birey. Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Özel öğrenme güçlüğü olan birey. Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Serebralpalsili birey. Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Süreçten hastalığı olan birey. Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Üstün yetenekli birey. Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi,

Özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak yürütülen etkinliklerin kendilerine özgü amaç ve ilkeleri bulunmaktadır. Özel eğitimin amaçları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nde şu şekilde sıralanmıştır:

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araçgereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını, amaçlar.

Özel eğitimin temel ilkeleri, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997)'de aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Özel eğitim gerektiren bireylerin özel gereksinimli olduğunun fark edilmemesi ya da geç fark edilmesi gelişim açısından önemli olan okulöncesi yıllarının iyi değerlendirilememesi anlamına gelmektedir (Allen, 1992; akt. Duman-Sever, 2007). Özel gereksinimli bireylerin okulöncesi yıllarında eğitime başlaması daha sonraki eğitim kademeleri için de temel oluşturmaktadır. Bu yüzden okulöncesinde özel eğitim önem kazanmaktadır.

2.1.2.1. Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim

Okulöncesi özel eğitim, 0-5 yaş arasındaki çeşitli yetersizlikleri bulunan çocuklar, akranlarına göre gelişimsel geriliği olan çocuklar ile sosyolojik ve biyolojik nedenler yüzünden gelişimleri risk altında olan çocuklara ve ailelerine sağlanan hizmetlerin tümünü kapsayan sistemdir (Sucuoğlu, 2010). Gelişimin en hızlı dönemi olan

okulöncesi yıllarda özel eğitime başlanması, çocukların çevre ile etkileşime bağlı olarak, erken gelişim göstermelerine de yardımcı olmaktadır (Özgür, 2004).

Wolery (1993), okulöncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinin genel amaçlarını, okulöncesi dönemdeki çocuklar, aileler ve okulöncesi eğitim hizmetini sağlayanlar için şu şekilde sıralamaktadır;

Çocuklar için:

- (a) Gelişimsel becerilerin en iyi şekilde kazanılmasını sağlamak,
- (b) Belirli durumlarda ve ortamlarda içinde yaşayacakları topluma uyumlarını en üst düzeye çıkarmak,
- (c) Kişisel bakımlarını yapabilme düzeylerini ve sosyal yaşamlarının kalitesini arttırmaktır.

Aileler için:

- (a) Çocuklarıyla ilgili uygun kararları alabilmek,
- (b) Çocuklarıyla, hem aile hem de çocuk için doyurucu ve yararlı şekilde etkileşimde bulunabilmek,
- (c) Çocuklarının gelişimine katkıda bulunabilmek,
- (d) Toplumla bütünleşmektir.

Hizmeti sağlayanlar için:

- (a) Gelişim geriliği olan çocukların ve ailelerinin toplum tarafından kabulünü arttırmak,
- (b) Erken özel eğitim programlarını uygulamak ve geliştirmek,
- (c) Gelişim geriliği olan çocukları, ailelerini ve sunulan hizmetleri desteklemek ve savunmaktır.

Özel gereksinimli okulöncesi çocukların eğitsel, mesleki ve kişisel gereksinimlerini karşılamak, toplum tarafından kabul görmelerini sağlamak ve onların yeterliliklerine uygun eğitim programları geliştirerek ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim gereksinimlerini karşılamak için özel gereksinimli okulöncesi çocukların gereksinimlerinin neler olduğunun bilinmesine ve eğitim ortamlarının buna uygun düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır (Kılıç, 2011). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik olarak düzenlenecek olan eğitim ortamları, çocukların yeterlilikleri göz önünde bulundurulacak şekilde, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında

sürdürülmelidir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hiz-metlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır (ÖEHY, 2006).

2.1.2.2. Özel Eğitim Ortamları

Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak düzenlenen özel eğitim ortamlarının farklı şekillerde sıralandığı ve açıklandığı görülmektedir. Araştırmada MEB yönetmeliğinde belirtilen sıralama esas alınmıştır. Özel eğitim ortamları MEB ÖEHY (2006)'de aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Özel eğitim okul ve kurumları: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumlarını,

Özel eğitim sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflarını,

Destek eğitim odası: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı,

Yarı zamanlı kaynaştırma: Engelli öğrencilerin yalnızca bazı dersler ve etkinliklerde akademik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması için genel eğitim sınıflarında olmalarını,

Tam zamanlı kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin tam zamanlı olarak genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını,

ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak yukarıda sıralanan özel eğitim ortamları incelendiğinde tam zamanlı ayırıştırma eğitimi ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimi arasında çeşitli düzeylerde gerçekleştiği görülmektedir.

2.1.2.3. Ayırıştırma Eğitimi

Ayırıştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal akranlarıyla ayrı yerlerde eğitim almasıdır. Ayırıştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak ortaya konulan ilk eğitsel düzenlemelerdir (Çağlar, 1979). Özel gereksinimli

çocukların eğitimlerinde başvurulan bu yöntem, çocukların ayrı yatılı okullarda eğitilmesi esasına dayanırken, daha sonraları yatılı okulların birçok açılardan sakıncalı olması nedeniyle yerini özel sınıflara bırakmıştır (Karacaoğlu, 2008).

Ayrıştırma eğitimini savunanlar çeşitli varsayımlardan hareket etmişlerdir. Bunlardan ilki ayrı özel eğitim sınıfının çocuğun eğitimi için daha uygun ortam ve materyaller sağlayacağı ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğa reddedilme duygusunu yaşatmayacağıdır (Ingalls, 1978; akt. Civelek, 1990). Diğer bir varsayım da özel gereksinimli okulöncesi çocuklarının farklı gereksinimleri olduğundan, bu gereksinimlerin özel olarak düzenlenmiş çevrede, özel olarak eğitim görmüş personelle, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan programlarla ve bu programların getirdiği araç gereçlerle daha iyi karşılanacağıdır (Kargın, 2009). Ayrıştırma eğitimi ile ilgili üçüncü varsayım da, özel gereksinimli okulöncesi çocukların, normal akranları tarafından alay edilmelerinin, dışlanmalarının ve taciz edilmelerinin önüne geçileceğidir (Gottlieb, 1981; akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Bir diğer varsayım da, özel gereksinimli çocukların özür grupları ile birlikte eğitim görmelerinin, kendilerini duygusal olarak daha iyi hissettireceği ve özürlerinden kaynaklanan (öğrenmede yavaşlık, dikkat sürelerinin kısa olması gibi) güçlükleri, genel eğitim sınıflarında eğitim gören akranları için olumsuz birer model olmayacağıdır (Akçamete, 2009) .

Ayrıştırma eğitiminde zaman içerisinde karşı görüşler oluşmaya başlamıştır. Bu görüşler de çeşitli varsayımlardan hareket etmeye başlamıştır. Bunlardan birincisi, ayrı özel eğitim okullarında akademik olarak birbirine benzer öğrencilerin eğitim görmesi, özel gereksinimli okulöncesi çocukların kendilerinden daha başarılı modelleri görmelerini engellemekte ve bu durum öğrencilerin kendilerine yönelik beklentilerini düşük tutmalarına neden olmasıdır (Kargın, 2010). İkincisi ise personel, program ve araç gereç yönünden özel olarak hazırlanan ayrı özel eğitim okullarından özel gereksinimli okulöncesi çocuklarının daha fazla yararlanacağı düşüncesinin uygulamada beklenen sonuca ulaşamaması; aksine bu okullarda eğitim gören pek çok özel gereksinimli öğrencinin tam gün özel eğitime ihtiyacının olmadığı ve bu çocukların normal akranlarıyla etkileşimden daha fazla yaralanacaklarının fark edilmesidir (Lewis ve Doorlag, 1999). Üçüncüsü de ayrı özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik beklenti düzeylerinin düşük olması nedeniyle, öğrenci başarısızlıklarında uyguladıkları yöntem ve teknikleri değiştirmek yerine, mazeret olarak bu öğrencilerin

engellerini ileri sürmeye başlamalarıdır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; akt. Kargın, 2010). Bir diğeri de, ayrıştırma eğitiminin özel gereksinimli okulöncesi çocukların etiketlenmelerine neden olmalarıdır (Kargın, 2010). Sonucusu da 1950 ve 1960'lı yıllarda yapılan araştırmaların ayrı özel eğitim ortamlarında verilen eğitimin sanıldığı kadar başarılı olmadığını aksine bazı engelli öğrenciler için zararlı olabildiğini hatta pek çok engelli çocuğun normal programlarda da başarılı olduğunu göstermesidir (Şahbaz, 1997).

Dünyada demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ve eşitlik düşünceleri, özel gereksinimli öğrencileri akranlarından ayırmanın insan haklarına aykırı olduğunu ortaya koymuştur (Kırcaali-İftar, 1998). Ayrıca batılı ailelerin, çocuklarının etiketlenmelerine karşı çıkarak başlattıkları protesto hareketleri ile çocuklarının uygun eğitim alabilmeleri için açtıkları davaları kazanmaları (Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982) eğitim anlayışında değişikliğe neden olmuş, özel gereksinimli çocukların da genel eğitim ortamlarına kaynaştırılabileceği fikri ağırlık kazanmaya başlamıştır (Mac Millan, 1982).

2.1.2.4.Kaynaştırma Eğitimi

Bu bölümde kısaca Dünya'da ve Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

2.1.2.4.1. Dünya'da Kaynaştırma Eğitimi

Dünya'da kaynaştırma eğitiminin gelişimine bakıldığında, 1970'lerden başlayarak birçok ülkenin yasalarında kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. İtalya'da 1971, Norveç'te 1976, İngiltere'de 1974, Amerika'da ve Fransa'da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Akçamete, 2009).

Amerika Birleşik Devletlerinde 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) okul çağındaki özel gereksinimli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden yararlanmasını amaçlayan kapsamlı bir yasadır (Özokçu, 2013). Bu yasa ile özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmaları sağlanarak, ilk kez ayırım

yapmaksızın değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden yararlanma, karma eğitim ve yasal uygulama hakkı gibi önemli kararlar kabul edilmiştir. Bu yasa, 1990 yılında genişletilerek “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA PL 101–476) adını almış ve yetersizliği olan bütün çocukların parasız eğitimden faydalanmaları sağlamıştır (Sucuoğlu ve Kargın 2008).

2.1.2.4.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitim görmeleri 1980’li yıllarda yasal düzenlemelerde yer alarak başlasa da, kaynaştırmanın gerekliliğinden söz eden ilk yasa 1983’te çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası’dır ve bu yasada “engelli öğrencilerin engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve okul idaresinin konuya ilişkin önlemler alması” gerektiği açıklanmaktadır (Uysal, 2003).

“Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Okulöncesi Eğitimleri” (1987) konulu genelge ile özel eğitime muhtaç çocukların resmi ve özel anaokullarında ve anasınıflarında 10’da 1 oranında kaynaştırılması kararı alınmıştır.

“Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi” (1988) konulu genelgede ise kaynaştırma, uluslararası alan yazındaki tanımına uygun şekilde ele alınmıştır.

1990’da düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şura kararları doğrultusunda da 1991’de 1. Özel Eğitim Konseyi toplanarak kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması, bu programlarına alınan engelli öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesine ilişkin bir karar alınmıştır.

1992 yılında yayınlanan “Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği”nde kaynaştırma, 1988’deki genelgenin içeriği ayrı bir bölümde (Madde 71-79) ele alınarak açıklanmıştır.

1992-1993 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırmak ve iyileştirmek amacıyla 12 pilot ilde okulöncesi, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde 88 pilot

okul belirlenmiş, bu okullardaki tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimine alınmasına karar verilmiş, ayrıca işitme engelli ve zihinsel engelli gençlerin mesleki eğitimleri için kız meslek, endüstri meslek ve ticaret turizm meslek okullarında kaynaştırılmaları sağlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

30/05/1997 sayılı ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde kaynaştırmanın tanımına detaylı şekilde yer verilmiştir. 13. ve 14. maddelerde de kaynaştırma için gerekli destek eğitim hizmetlerinden bahsedilmiştir.

2000 yılında 1997'de yayınlanan KHK'nin hükümlerine dayalı olarak kaynaştırma ile ilgili daha ayrıntılı tanıma yer verilmiştir. Ayrıca bu yönetmelikle birlikte bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirilmesi zorunlu hale getirilmiştir.

2006 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" başlığı altında toplanmıştır. Bu yönetmelik 2012 ve 2014 yılında "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim ve Başarının Değerlendirilmesi", "Özel Eğitim Sınıfları" ve "Destek Eğitim Odası" başlıkları altında toplanmıştır.

2.1.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda verilmiştir;

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla normal sınıflardaki eğitim ve öğretime özel bir şekilde dâhil edilmesidir (Macmillan,1982).

Kaynaştırma eğitimi, gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli okulöncesi çocuklarının normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak olan kaynaklara bağlı olarak normal okul programlarına

yerleştirilmeleri, akranlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitim görmeleri sürecidir (Rose ve Simith, 1993).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla normal sınıflarda eğitim ve öğretime özel bir şekilde dahil edilmesidir (Uğurlu, 1993).

Kaynaştırma eğitimi, engelin türü ve derecesine bağlı olarak, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, eğitsel ve sosyal yönlerden bütünleştirilmesi sürecidir (OECD, 1995).

Kaynaştırma eğitimi, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklere katılmalarıdır (Lewis ve Doorlag, 1999).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli okulöncesi çocukların, gereksinimlerine göre belirlenmiş çeşitli düzeylerde normal akranları ile eğitim görmeleridir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencileri, engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları, okullarında veya sınıflarında karşılanmak üzere ailesinin de görüşleri alınmak suretiyle, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitilmesidir (Sarı, 2002).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli okulöncesi çocuklarının genel eğitim sınıflarında, genel eğitim öğretmeninin eğitim-öğretimi kapsamında akranlarından ayırmaksızın ve destek hizmetler sağlanarak yürütülen eğitim hizmetlerinin tamamıdır (Wolfe ve Hall, 2003).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanmasıdır (Lewis ve Doorlag, 1987).

Kaynaştırma eğitimi, eğitsel bir kavramdır ve uygun öğretim destekleri ile özel gereksinimli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesidir (Osborne ve Dimattia, 1994).

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlanmak suretiyle eğitim görmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (ÖEHY, 2012).

Kaynaştırma ile ilgili alan yazınındaki tanımlar incelendiğinde; ortak olarak özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kendisine ve sınıf öğretmenine destek eğitim hizmetleri verilip, uygun koşullar sağlanarak eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencileri, başarılı bir şekilde eğitim programına dâhil etmek sadece akranlarıyla bir araya getirerek yeterli olmamaktadır. Destek eğitim hizmetlerinin de sağlanması gerekmektedir.

2.1.2.5. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Destek özel eğitim hizmetleri; kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir (Kırcaali-iftar 1998). Özel gereksinimli okulöncesi çocukların, normal çocuklarla birlikte aynı ortamda eğitime katılabilmeleri ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için, özel gereksinimli öğrencilere ve okul personeline gereksinim duydukları konularda destek özel eğitim hizmetleri verilmelidir (Şahbaz, 1997).

Destek özel eğitim hizmetleri; özel gereksinimli öğrenciyi bulunduğu sınıftan ayrılmadan sağlanan destek hizmetler ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek hizmetleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu hizmetler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.5.1. Sınıftan Ayrılmadan Sağlanan Destek Hizmetler

Sınıf içi verilen destek özel eğitim hizmetlerinin amacı öğrenciyi sınıftan ayırmadan hizmet sunmaktır (Özokçu, 2013). Bu hizmetler danışman yardımcı genel eğitim

sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

2.1.2.5.1.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı

Danışman yardımlı genel eğitim sınıfında özel gereksinimli çocuk, bir okul gününün tamamını genel eğitim sınıfında geçirir ve doğrudan özel eğitim yardımı almaz (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu hizmette bir özel eğitim danışmanı, genel eğitim sınıfında bulunan öğretmene öğretim, problemleri davranışlar ve özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilmelerine yönelik danışmanlık yapar. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığı; danışman ve öğretmenin birlikte çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin sorunlarının olası nedenlerini irdelemesi, sınıf öğretmenine sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmesine yardımcı olması, sınıf öğretmenin, özel eğitim danışmanından aldığı öneriler doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürüttüğü çalışmalarını farklılaştırması açısından yararlar sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.2.5.1.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı

Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfında özel gereksinimli öğrenci, eğitimlerini öğretmenden özel eğitim desteği alarak genel eğitim sınıfında sürdürür. Özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyumunu sağlamak, öğretmene öğrenci ile çalışmada yardımcı olmak, doğrudan sınıfta öğretim yapmak ve öğrenciler arasında olumlu etkileşimi oluşturma gibi konularda yardımcı olur (Özokçu, 2013).

2.1.2.5.1.3. Sınıf İçi Yardım/Yardımcı Öğretmenle Genel Eğitim Sınıfı

Yardımcı öğretmen ya da uzman kişi tarafından normal sınıftaki özel gereksinimli öğrenciye, normal gelişim gösteren öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine gereksinim duydukları konularda verilen hizmettir (Kırcaali-İftar, 1995).

Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta gerektiğinde, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf içi yardım sağlanabilir. Sınıf içi yardım,

kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir (Kırcaali-İftar, 1998).

2.1.2.5.2. Sınıf Dışında Alınan Destek Hizmetler

Sınıftan dışında sağlanan destek hizmetler, kaynak oda ve gezici özel eğitim öğretmeni desteği ile sürdürülen hizmet türleridir.

2.1.2.5.2.1. Kaynak Oda Eğitimi (Destek Eğitim Odası)

Kaynak oda 2006 yılında yayınlanan ÖEHY’de destek eğitim odası olarak isimlendirilmekte ve kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci, normal sınıfa kayıtlı olup, desteğe gereksinim duyduğu derslerde özel eğitim öğretmeninden bu odada eğitim almaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Kaynak oda eğitimi ile normal sınıftaki özel gereksinimli öğrencilere, eksiklik gösterdikleri derslerde veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda kaynak öğretmen ya da uzmanlar tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi verilir (Kırcaali-İftar, 1995). Burada sınıftaki derslere paralel çalışmalar yürütülür ve özel gereksinimli öğrencinin derslerle ilgili eksiğini kapatması amaçlanır. Bu nedenle kaynak oda eğitimi, normal programda yapılan uyarlamalarda başarılı olabilecek düzeyde performansa sahip özel gereksinimli öğrenciler için uygundur (Diken, 2008).

Kaynak odada eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için; eğitim alacak öğrenciler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimince belirlenmesi; destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin çalışma programları okul yönetimince yapılıp, öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ile takip edecekleri program esas alınarak, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenler,

görme, işitme, zihinsel engelliler sınıfı öğretmenleri, okulöncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenlerin görevlendirilmesi gerekir (ÖEHY, 2001).

2.1.2.5.2.2. Gezici Öğretmen

ÖEHY (2006)'de gezici öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmeni, olarak tanımlanmaktadır.

ÖEHY (2006)'de gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenin görevleri:

- Özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması doğrultusunda, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylere sağlanacak destek eğitim hizmetleri ile evde eğitim alan ve bir sağlık kuruluşunda tedavi gören bireylerin eğitimlerini yürütmek,
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak,
- Sosyal kabul çalışmaları, eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim materyalleri, araç-gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda öğretmenlere, okul/kurum yönetimine, bireye ve aileye rehberlik ve danışmanlık yapmak,
- Aile eğitimi çalışmalarını okul yönetimi, öğretmenler ve aileyle iş birliği yaparak planlamak ve yürütmek,
- Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve/veya temin etmek,
- Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, izleme ve yöneltme kurulu, BEP geliştirme birimi ve öğretmenlerle iş birliği yapmak,
- Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin olarak öğretmenleri bilgilendirmek,
- Gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen ayrıca, özel eğitim hizmetleri kurulu ve/veya okul/kurum müdürü tarafından verilen görevleri de yapmak, olarak belirlenmiştir.

Sınıf içinde ve sınıf dışında alınan destek özel eğitim hizmetlerinde özel eğitim öğretmeni, sınıfı öğretmeni ya da destek hizmet sağlayan bütün personelin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir.

2.1.2.6. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirlikli Hizmet Modelleri

İşbirliği başkalarıyla ortak çalışma; isteyerek başkalarıyla birlikte hareket etme; ortak hedefler belirleme, bunların çözümüne çalışma ve bu çözümleri gerçekleştirme anlamlarına gelir (Mastropieri ve Scruggs, 2007). Kaynaştırma uygulamalarında, uzman ve öğretmenin birlikte çalıştığı doğrudan ya da dolaylı işbirlikli hizmet modelleri, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilere sosyal becerilerin öğretilmesinde açısından önemlidir (Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013). Kaynaştırma uygulamalarında işbirlikli hizmet modelleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.1.2.6.1. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri

Doğrudan işbirlikli hizmet modellerinde, özel eğitim öğretmeni, sınıf içinde doğrudan öğrencilere, özellikle özel gereksinimli öğrencilere öğretim sağlar. Sınıf öğretmenine de dolaylı olarak hizmet verir (Çolak, 2007).

2.1.2.6.1.1. Birlikte Öğretim (Co-Teaching)

Birlikte öğretimde öğrencilerin ihtiyaçlarının en iyi nasıl karşılanacağı konusunda öğretmenler ve diğer okul uzmanları resmi toplantılar yaparak işbirliği içinde çalışırlar. Gerekliğinde ebeveynler, kardeşler, bakıcılar bu işbirliğine dahil edilebilir. Ailenin katıldığı toplantılarda, aile bireyleriyle yapılan görüşmelerde, çocuklarının gelişimleri günlük olarak paylaşılabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2007).

2.1.2.6.1.1.1. Tamamlayıcı Öğretim (Complementary Instruction)

Tamamlayıcı öğretimde sınıf öğretmeni, öğretim yapılacak içeriğin materyallerini sağlamaktan sorumludur. Özel eğitim öğretmeni ise, bu öğretimden yararlanabilen bütün öğrenciler için özetleme, bellek stratejileri ve örgütleme becerileri gibi özel öğrenme stratejilerinin öğretimini gerçekleştirir. Bu yaklaşım, özel eğitim

öğretmenine öğrencilerin çevrelerinde kullanacakları becerileri öğretme fırsatı verir. Böylece, öğrenilen becerilerin genellenme olasılığı artar (Çolak, 2007).

2.1.2.6.1.1.2. Destekleyici Öğrenme Etkinlikleri (Supportive Learning Activities)

Destekleyici öğrenme etkinliklerinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan öğretim amaçlarını, amaçlara uygun içeriği, içeriği zenginleştiren ve pekiştiren öğretim etkinliklerini belirlerler. Sınıf öğretmeni sınıfa konuyu anlatırken, özel eğitim öğretmeni konuyu gözden geçirme, ayrıntılı anlatma ya da konunun ana fikrini belirleme gibi öğretimi yapılan konunun zenginleştirilmesi ve pekiştirilmesi yönünde çeşitli etkinliklerle öğrencilere ya da küçük gruplara yardım eder (Çolak, 2007).

2.1.2.6.1.1.3. Ekip Öğretimi (Team Teaching)

Ekiple öğretimde öğretmenler sırayla sunum yaparlar, sınıf etkinliklerini yönetirler ve sorumluluğu eşit şekilde üstlenirler. Öğretmenlerden biri yönlendirme yaparken, diğeri bireysel olarak öğrencilere yardımcı olur veya eğitimsel karar verme süreçlerinde öğrencileri gözlemler (Mastropieri ve Scruggs, 2007).

2.1.2.6.2. Dolaylı İşbirlikli Hizmet Modelleri

Dolaylı işbirlikli hizmet modellerinde ise, özel eğitim öğretmeni, sınıf içinde/dışında sınıf öğretmenine gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandırır ya da teknik açıdan yardım sağlar. Öğrencilere de dolaylı olarak hizmet sunar. Bu modelde, özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmenin gereksinimlerini değerlendirir, fiziksel ortamı düzenler, öğretimi planlar, ders planlarını ya da araçları uyarlar ya da hazırlar, öğrenci değerlendirmesini ve özel gereksinimli öğrencilerin öğretim süreçlerini geliştirir (Çolak, 2007).

2.1.2.6.2.1. İşbirliği Yaparak Problem Çözme (Collaborative Problem Solving)

Özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim programlarını tasarlamak üzere birlikte çalışan çok sayıda birey arasında yakınlık oluşur. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki ilişki, ortak karar verme, planlama süreci ve işbirlikçi öğretim süreci aracılığıyla işbirlikçi konsültasyona dönüşebilir. İşbirlikçi ortaklıklar; paraprofesyoneller, ebeveynler ve ailelerle artırılabilir. Bu ortaklıklar özel gereksinimli öğrencilerin okul ve yaşam fonksiyonlarını önemli ölçüde geliştirebilir (Mastropieri ve Scruggs, 2007).

2.1.2.6.2.2. Grupla Problem Çözme/ Disiplinlerarası Ekip (Group Problem Solving)

Grupla problem çözme modelinde, sınıf öğretmeni, yöneticiler, uzmanlar, aileler belirlenen problemlere ortak çözümler bulabilirler. Bu ekip özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izlemek için düzenli olarak işbirliği yapar (Çolak, 2007). Kurumlarda her ay veya iki ayda bir toplanacak aile danışma grubu oluşturulur. Bu grup; sınıf projeleri, özel müfredat alanları ve düzenli olan okul fonksiyonlarını dikkate alarak ve bilgi yayma işlevi görerek aile ve okul arasında bir iletişim köprüsü olarak hizmet edebilir. Öğretmenler, düzenli olarak yapılan bu aile danışma grup toplantılarında tüm ailelerle özel sınıf projeleri hakkında bilgi paylaşımında bulunabilirler. Bu toplantılar aile bireyleri ve okul personelleri arasında olumlu iletişim ve işbirliği sağlanması için fırsat sunmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2007).

2.1.2.6.2.3. Akran Liderliği (Peer Coaching)

Liderlik kavramı, sınıf öğretmenine yapılan teknik yardım ya da uzman tarafından verilen kişisel destek olarak tanımlanabilir. Bu model beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar:

- (a) Özel bir öğretim tekniğinin uzman tarafından teorik olarak sunulması,
- (b) Sunulan tekniğin sınıf ortamına transferini sağlamak için gerekli olan becerilerin uzman tarafından model olunarak gösterilmesi,
- (c) Öğretmenin uzman tarafından yönlendirilmesi ve desteklenmesiyle kendi sınıfında anlatılan tekniği birkaç kez alıştırma şeklinde uygulaması,

- (d) Her uygulama için uzman tarafından yapılandırılmış geri bildirim sunulması,
- (e) Her uygulama sonrasında öğretmen ve uzman arasında açık uçlu geri bildirimlerin sunulmasıdır. Okul personelinin gereksinim duyduğu konularda ilgili kurumlardan uzmanlar davet edilerek, bu uzmanların öğretim seminerleri vermeleri ve öğretmenlerdeki gelişmeleri izlemeleri talep edilebilir (Çolak, 2007).

Kaynaştırma eğitime, temel becerilerin kazandırıldığı okulöncesi dönemde başlaması çok önemlidir (Özbaba, 2000). Bu nedenle özel gereksinim gerektiren bireylerle ne kadar erken dönemde çalışılmaya başlanırsa, alınacak sonuç, ileriki yaşlarda başlanılan kaynaştırma eğitiminden alınacak sonuçlara göre daha olumlu olacaktır.

2.1.2.7.Okulöncesi Eğitimde Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma programlarına alınması için en uygun zaman okulöncesi dönemdir. Bu dönemde, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkileri kendiliğinde gelişmekte, normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma uygulamalarına katılan çocukları kabullenmeleri daha kolay olmaktadır. Bu durum çocuklar arasındaki sosyal kaynaşmayı artırmakta, özel gereksinimli çocuğun kendisini daha iyi hissetmesine ve özel gereksiniminin yanında davranışsal sorunların çıkma olasılığının azalmasına neden olmaktadır (I. Özürlüler Şurası, 1999).

Okulöncesi dönemde kaynaştırma, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukları; pozitif tutumlar, etkileşim ve öğrenme yönünden olumlu yönde etkilemektedir. Her iki gruptaki çocuk da bu ortamda olumlu tutumlar geliştirmekte ve sosyal etkileşime girmektedir. Özel gereksinimi olan çocuğun dil gelişimi artmakta ve beceri gelişimi hızlanmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2001). Çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak adlandırılan okulöncesi yıllarında, bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden özel gereksinimli çocuk; akranları arasında, öğrendiği yeni davranışları uygulama fırsatı bulmakta, uygun sosyal davranışları geliştirmek için öğretmen ve akranlarını model alarak, toplumda bağımsız yaşam için gerekli becerileri geliştirmektedir (Wolary ve Wilbers, 1995). Özel gereksinimli çocuk, potansiyelini azami olarak kullanmakta, onu mücadeleye sevk eden modellerle bir arada olarak özel eğitim okulundan çok daha fazla ilerleme kaydederek akranları ile birlikte çeşitli

etkinliklerde bulunduğu için kendine olan güveni artmakta ve daha geniş bir topluluğa ait olarak olumlu benlik kavramı geliştirmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Okulöncesi dönemde etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesinde kaynaştırma uygulamalarının da birçok yararı bulunmaktadır.

2.1.2.8.Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının, anne-babalar, öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler, toplum ve normal gelişim gösteren öğrenciler için yararları bulunmaktadır. Bu yararlar aşağıda sıralanmaktadır.

2.1.2.8.1. Anne - Babalara Yararları

Kaynaştırma uygulamasının, hem özel gereksinimli çocuğun hem de normal gelişim gösteren çocuğun anne-babasına faydası vardır. Özel gereksinimli çocuğun anne-babası, çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla nasıl etkileşimde bulduklarını gördükçe çocukları hakkında daha gerçekçi olmaya başlarlar. İstenmeyen davranışların pek çoğunun sadece özel gereksinimli çocuğuna özgü olmadığını, normal çocukların da benzer davranışlara sahip olabileceğini fark ederler (La Porta, McGee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan, 1996). Ayrıca anne-babaların diğer özel gereksinimli çocukların aileleriyle iletişim kurmalarına, işbirliği yapmalarına ve ortak hareket etmelerine de yardımcı olmaktadır (Uğurlu, 1993).

Normal gelişim gösteren çocukların anne babaları, kaynaştırma uygulamaları kapsamında yapılacak çalışmalarla, bireysel farklılıkları daha kolay kabul edecek, her hangi bir konuya farklı açılardan bakabilecek, aynı aileyi oluşturan bireylerin bile kişilik farklılıklarının olduğunu düşünmelerine katkı sağlayacaktır (Avcı ve Bal, 1999; Batu, 2002). Normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarının bu tutum içinde olmaları çocuklarının özel gereksinimli akranlarının kabulünü de kolaylaştıracaktır.

2.1.2.8.2. Okulöncesi Öğretmenlerine Yararları

Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır (Kırcaali-İftar, 1998). Özel gereksinimli çocuklarla ve onların gereksinimlerini karşılamak için özel eğitim tekniklerinden yararlanan bir sınıf

öğretmeni, aynı teknikleri normal öğrenciler için de kullanabilir. Bilinen ve normal çocuklar için kullanılan etkili öğretim tekniklerinin çoğu ilk kez özel gereksinimli çocuklar için geliştirilmiştir. Bu nedenle özel eğitim tekniklerini bilen bir öğretmen bilmeyen bir öğretmenden daha başarılı olur (La Porta, McGee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan, 1996). Ayrıca öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim uygulayarak, özel gereksinimli çocuğa uygun eğitimi verebilmek için kendilerini meslekî anlamda yeniler (Güzel-Özmen, 2003).

2.1.2.8.3. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

Okulöncesi dönemde yürütülen kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çocuğun özrünün engele dönüşmesi engellenebilmekte ve okul yaşına geldiğinde normal eğitim ortamlarından yararlanma olasılığı artmaktadır (Akçamete, 1998).

Kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşime halinde olmaları, onlara, normal gelişim gösteren çocukları gözleme ve doğrudan öğrenme fırsatı sağlamakta, bu durumda özel gereksinimli çocukların en çok sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Allen ve Cowdery, 2005).

Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırılmış eğitim ortamında normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmekte ve sınıfın bir üyesi olarak değerli olduklarını hissedebilmektedirler. Böylece olumlu benlik gelişimleri desteklenmekte bu da toplumda sağlıklı bir şekilde yer almalarında fayda sağlamaktadır (Ataman, 1996).

2.1.2.8.4. Toplum İçin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin, sadece özel gereksinimli çocuklar için değil uzun vadede toplum için de olumlu etkileri vardır. Özel gereksinimli çocukların bulunduğu ortamda yetişen çocuklar, ileride daha hoşgörülü, toplumda daha olgun, anlayışlı ve saygılı kişiler olmaktadır (Kishi ve Meyer, 1994). Bu durumda, toplumda birlik ve bütünlüğün sağlanmasına olumlu katkılar sağlamaktadır.

2.1.2.8.5. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları

Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimlileri benimseyerek aralarına almaları, bu çocukların sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir unsurdur. Çocuklar

yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucu öğrenmezler, akran etkileşimi de öğrenme açısından önemlidir. Bu durumda normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma uygulamasındaki önemi oldukça fazladır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, bireyler arasındaki var olan farklılıklara karşı daha hoş görülmesi ve olumlu tutum geliştirmeyi öğrenirler (Darıca, 1992). Normal öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırır (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitim gerektiren arkadaşına model olabilmenin getirdiği sorumluluk, normal çocuğun kendine güven duyabilme konusunda olumlu kazançlar sağlar (Darıca, 1992). Normal gelişim gösteren çocukları özel gereksinimli akranları ile rahatça geçinmeyi ve onları kabullenmeyi öğrenirler (La Porta, McGee, Martin, Vorce, Hippel ve Danovan, 1996).

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuk için önemli yararı olan, normal akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunması, özel gereksinimli çocuğun gelişimi açısından da önemlidir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların okulöncesi dönemde kurduğu sosyal etkileşim ve arkadaşlık ilişkileri, akran ilişkisi kavramını ortaya çıkarmaktadır.

2.1.3. Akran İlişkileri

Çocuklar akranlarıyla ilk olarak okulöncesi eğitim kurumlarında etkileşime girmektedirler (Gülay, 2008). Bu etkileşim özel gereksinimli çocuğun akranları tarafından kabulü açısından önemlidir. Bu önem de kaynaştırmanın, özel eğitim hizmetleriyle yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin akademik becerilerini geliştirmenin yanı sıra sosyal becerilerini de geliştirerek normal akranları ile etkileşimini, sınıfa aktif katılımını ve sosyal kabulünü artırmayı sağlamak (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) olan amacıyla da paralellik göstermektedir.

Akran ilişkileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde akran ilişkilerinin ne olduğuna ilişkin farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Akran ilişkileri yetişkin-çocuk ilişkisinden farklı olarak, kendine özgü özellikleri olan ve çocuğun sosyal gelişimi açısından büyük önem taşıyan ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde sahip olamayacağı türde farklı rollere sahip oldukları ilişkilidir (Kemple, 1991).

Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay,2010).

Akran ilişkisi, öğrencilerin sınıf içerisindeki diğer öğrencilerle sosyal ve duygusal yönden destekleyici, içten, samimi ve ilgi içeren ilişkilerini ifade etmektedir (Pittman ve Richmond, 2008).

Türk Dil Kurumunda akran ilişkisinin ne olduğuna ilişkin bir tanım bulunmamakta, akran ve ilişki ayrı ayrı tanımlanmaktadır. Buna göre akran; yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boydaş, böğür, taydaş, öğür olarak; ilişki ise iki şey arasında karşılıklı ilgi, bağ, münasebet, temas olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Buradan yola çıkarak akran ilişkisini yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlar arasındaki karşılıklı münasebet olarak tanımlayabiliriz.

Akran ilişkileri ile ilgili tanımlar incelendiği akran ilişkilerinin benzer gelişim özelliklerine sahip bireylerin karşılıklı samimi ve kendileri dışındaki bireylerle olan ilişkilerinde sahip olamayacağı devamlılık oluşturan ve etkileşim gerektiren bir ilişki olduğu ortak noktalarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini etkileyen akran ilişkilerinin temelleri ilk paylaşımların gerçekleştirildiği okulöncesi dönemde atılmaktadır.

2.1.3.1. Okulöncesinde Akran İlişkilerinin Önemi

Akran ilişkileri özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde kısa ve uzun süreli etkilere sahiptir. Bu ilişki genellikle okulöncesi eğitim kurumlarında başlamakta ve çocukluk yıllarında karmaşıklaşan bir yapıya dönüşmektedir (Gülay, 2010). Okul yaşantısının başlamasıyla birlikte akran ilişkilerinin önemi de artmakta (Murray ve Greenberg, 2000) çocukların bu dönemde geliştirdikleri olumlu akran ilişkileri onların psiko-sosyal ve ahlaki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerine olanak vermektedir. Her yaşta bireyin çok yönlü gelişiminde önemli olan akran ilişkilerinin işlevleri yaşa göre değişse de, kişinin yaşamındaki önemi değişmemekte kalıcı etkilere yol açmaktadır (Gülay, 2010).

Çocuklar kendilerini ifade etmeyi ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini doğru algılamayı akranlarıyla olan ilişkilerinde öğrenmektedirler. Okulöncesi dönemde

akranlarıyla zengin içerikli bir ilişki ortamı sağlanan çocukların, okulöncesi eğitim kurumuna geldiklerinde ortama daha çabuk uyum sağladıkları ve daha kolay ilişki kurdukları görülmektedir (Gürşimşek, 2002).

Aydın (2005)' a göre okulöncesi dönemde başlayan akranlarla iletişim, çocuğun dış dünyayı anlayarak, çevresel uyaranlara karşı uyum sağlamasını kolaylaştırır. Çocuğun sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesi ve toplumsallaşması akran grupları içindeki etkileşimiyle yakından ilgilidir. Bireysel önem ve değer duygularını geliştirdiği her türlü olumlu deneyim çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler. Diğer yandan korku ve kaygı yaratan durumlar çocukta yetersizlik ve değersizlik duygularının güçlenmesine neden olur.

Akran ilişkilerinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin önemli bir parçası olduğunu vurgulayan Erwin (2000), arkadaşları tarafından kabul edilme duygusunun öğrencilerin sonraki yıllarda ki yaşamlarını da etkileyen bir olgu olduğunu söylemektedir. Çocukların akranları ile etkileşimde bulunmaları, ben merkezli davranışlarını yavaş yavaş azaltmalarını sağlamaktadır. 4-6 yaşlarında, çocukların birbirlerinin davranışlarını taklit ettikleri, oyuncaklarını paylaştıkları ve değiştikleri, oyunun kurallarına göre organize edilmiş bir şekilde birlikte oynadıkları gözlenmektedir (Ülgen ve Fidan, 1997).

Normal gelişim gösteren çocuklar kadar, özel eğitime gereksinim duyan çocukların da akranları ile etkileşimde bulunması, iletişime geçmesi özel gereksinimli çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar sahip oldukları yetersizliklerin tür ve derecelerine bağlı olarak, empati, sırasını bekleme, dinleme, duygularını uygun biçimde ifade etme gibi temel sosyal becerilerden yoksun olabilmekte (Gülay, 2010); bu durum özel gereksinimli çocukların akran ilişkilerinde sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bunun sonucu olarak, özel gereksinimli çocuklar, akranları tarafından reddedilme, arkadaşlık kuramama, akran şiddetine maruz kalma gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Gülay, 2010). Bu yüzden başarılı bir kaynaştırma programı özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla bir arada olmaları, etkileşim kurmaları ve bu yolla akran ilişkilerini geliştirmesi açısından önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde, akran ilişkilerini açıklayan çeşitli kuramların ve yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu kuram ve yaklaşımlar aşağıda verilmiştir.

2.1.3.2. Akran İlişkilerine Dair Kuramlar ve Yaklaşımlar

Akranların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen kuram ve yaklaşımlar incelendiğinde bazılarının birbirinden etkilendiği, bazılarının ise önceki kuramın üzerinden geliştirildiği ama genel olarak farklı değişkenlere odaklandıkları görülmüştür. Akran ilişkileri ile ilgili kuramlar ve yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.2.1. Helen L. Koch

Okulöncesinde akran ilişkilerini inceleyen ilk araştırmacılar biri 1930'lu yıllarda Helen Koch'tur. Koch, gözleme dayalı araştırmaları sonucunda, sınıf ortamında çocuğun kendini sosyal grubun bir üyesi olarak algılamasının oyun davranışlarını ve sınıfa katılımını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca akran ilişkilerinin kardeş ilişkilerini doğrudan, anne-baba-çocuk ilişkisini de dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur (Gülay, 2010).

2.1.3.2.2. George Herbert Mead

Mead, insanın sosyal varlık oluşuna dikkat çekmiştir. Sosyal varlık olma, sosyal yapıların parçası olmanın dışında, sosyal gelişimin diğer gelişim alanları üzerindeki etkisiyle de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, zihin, benlik, dil becerileri doğrultusunda sosyal gelişime çok yönlü bir bakış açısı getirmiştir. Yaşamın ilk yıllarında akranların ve oyunun çocuğu sosyal yaşama hazırladığını ifade ederek, okulöncesi dönemin önemini de vurgulamıştır. Mead'in, içsel konuşmanın, dil becerilerinin ve sosyal etkileşimlerin bilişsel sembolleri oluşturmasına ilişkin görüşleri, Piaget'in ve Vygotsky'nin kuramlarına katkı sağlamıştır (Gülay, 2010).

2.1.3.2.3. Harry Stack Sullivan (Kişiler Arası İlişkiler Kuramı)

Sullivan'ın kişiler arası ilişkiler kuramı, insan yaşamının önemli gelişim dönemlerini içeren, gelişimsel temelli bir yaklaşımdır. Sullivan'a göre sağlıklı insan gelişimi, kişinin diğer insanlarla yakınlık kurma yeteneğine dayanır. Gelişimin en önemli safhası çocukların yakınlık potansiyeline ilk kez sahip oldukları ancak yakın ilişkilerinin karmaşıklaştığı yaşlara henüz ulaşmadığı bir dönem olan okulöncesi dönemdir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Sullivan yaklaşımında, çocukluk dönemindeki akran ve arkadaşlık ilişkilerine odaklanmıştır. Okulöncesi dönemde, ileri yıllardaki akran ilişkilerinin temellerinin atıldığını ifade ederek; akran ilişkilerinde akran kabulünü arttıracak olumlu davranışların çocuktaki kaygıyı azaltacağını ve kendilik kavramına olumlu katkılar sağlayacağına dikkat çekmiştir. Ona göre okulöncesi dönem ilişkileri çift yönlü süreçlerle belirlenir.

1. İhtiyaçları karşılamak ya da karşılamamak
2. Karşılıklı etkileşimlerle ilişkilerin geliştirilmesi ya da karşılıklı etkileşimlerin eksikliği ile ilişkilerin gelişmemesi
3. Memnuniyet ya da memnuniyetsizlik (Gülay, 2010).

2.1.3.2.4. Jean Piaget (Bilişsel Gelişim Kuramı)

Piaget'e göre çocuk, sadece dünyanın pasif alıcısı değil bilgiyi kazanmak için aktif role sahiptir. Piaget farklı yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin birbirinden farklı olduğunu savunurken, bu farklılığın nedenini bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bireysel süreçlerin oluşturduğunu açıklamaktadır. Bilişsel gelişimi; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme ilkeleri etkilemektedir (Senemoğlu, 2005).

Piaget akran ilişkilerini, bilişsel ve sosyo-bilişsel açıdan değerlendirilmektedir. Çocuklar arasındaki konuşmalar, oyunlar, bir işle ilgili birlikte çalışmaları etkileşimlerini biçimlendirmektedir. Taklit bu etkileşimdeki öğelerden biridir. Çocuk akranlarını taklit ederek yeni beceriler ve davranışlar öğrenir. Piaget'e göre akranların etkileşimlerinin önemli bir bölümünü oluşturan oyun, taklidi geliştirir (Gülay, 2010).

2.1.3.2.5. Lev S. Vygotsky (Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı)

Vygotsky, öğrenmede kültürel ve sosyal yapının etkileri üzerinde durarak öğrenmede keşfetme modelini desteklemiştir. Sosyal yapısal kuramının temeli, sosyal etkileşim oyunlarının bilişsel gelişimde rol oynamasıdır. Vygotsky her fonksiyonun çocuğun kültürel gelişiminde önce sosyal düzeyde, sonra bireysel düzeyde ortaya çıktığını ifade etmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006).

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramında tanımladığı en önemli kavramlardan biri yakınsal gelişim alanı kavramıdır. Yakınsal gelişim alanı, bir öğrencinin kendi başına öğrenebileceği ile kendisinden daha iyi bir seviyede bulunan bir başka öğrenci veya yetişkinin yardımı ile öğrenebileceği arasındaki farktır (Çakıcı, 2008). Başka bir ifade ile bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklıktır (Yurdakul, 2005).

2.1.3.2.6. Albert Bandura (Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı-Gözlem Yoluyla Öğrenme)

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yerine öğrenmenin birbirlerinin yerine kullanılacak terimler olmadığını açıklamaktadır (Senemoğlu, 2004).

Yaşamın ilk yıllarında anne babalar, çocukları tarafından model alınmaktadırlar. Bu da çocuklara taklit etmeyi öğretmektedir. Öğrendikleri davranış kalıplarını katıldıkları sosyal ortamlarda da kullanılmaktadırlar. Çocuklar akran etkileşimleri sırasında akranlarını model alarak birçok davranışı (işbirliği, saldırganlık, empati v.b.) öğrenirler (Gülay, 2010).

2.1.3.2.7. Urie Bronfenbrenner (Ekolojik Sistem Kuramı)

Ekolojik yaklaşım iki değişken üzerinde yoğunlaşmakta ve bunların etkileşimlerini ele almaktadır. İlki; biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik öğelerdir. İkincisi ise mikro, mezo, ekzo ve makrosistemlerin etkileşimlerinin nasıl olduğunun gözler önüne serilmesidir. Ekolojik yaklaşım gelişimsel, eğitimsel, sosyal problemler açısından çocuklar veya ergenler riske girdiğinde bakılması gereken faktörleri (düşük doğum ağırlığı, yoksulluk, kaba davranan ebeveyn gibi) ayırmaştırmaya çalışmıştır. Bireyde oluşan farklı beklentiler, baskılar, deneyimler, istekler ve bireyi etkileyen bütün sistemler, bütün bağlantılı değişkenler ele alınır (Beyazyürek, 2009).

Ekolojik sistem kuramının çocuk gelişimi ile ilgili iki varsayım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi her çocuğun ekolojik sistemin bir parçası olmasıdır. İkincisi ise ekolojik sistem ile çocuk arasında sürekli bir etkileşim olmasıdır (Pianta ve Walsh, 1996).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramının zorbalığı açıklayabilecek bir çerçeve sunduğu belirtilmektedir. Ekolojik sistem kuramı temele alındığında, zorbalık, kişisel ve kişiler arası değişkenlerin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür. Akran grubu, aile, okul ve diğer toplumsal faktörler gibi ekolojik bağlamlar hem bireysel özellikleri etkilemekte, hem de ondan etkilenmektedir. Bu bireysel özelliklerden bir bölümü, yaş, cinsiyet ve ırk/etnik köken gibi değişkenlerdir. Bir bölümü de depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi daha çok psiko-sosyal değişkenlerdir (Kapçı, 2004).

2.1.3.2.8. James Youniss Yaklaşımı

Youniss, Piaget' nin kuramından yola çıkarak akran ilişkilerinin çocuğun dış dünyadan elde ettiği bilgilerle var olanlar arasında denge sağlamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Sosyal gelişimin yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk arasında gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Yetişkin-çocuk etkileşiminde yetişkin hem sosyal ortamı düzenlemekte hem de çocuk için önemli bir bilgi kaynağı olmaktadır. Çocuk-çocuk etkileşiminde ise işbirliği, karşılıklı olma ve katılıma yönelik bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Youniss, çocukların etkileşimlerle kendi akran kültürlerini oluşturduklarını savunmaktadır. Aynı zamanda akranlar tarafından sevilmenin olumlu sosyal davranışları artıracaklarını ifade ederek, akran ilişkilerinin faydalarına dikkat çekmektedir (Gülay, 2010).

2.1.3.2.9. William Corsaro (Yorumsal Kuram)

Corsaro çocuğun etkileşimlere yorumlama ve dil becerileri ile katıldığını ifade etmektedir. Kuramda akran ilişkilerinin yapısından daha çok etkisi üzerinde durulmaktadır (Corsaro, 1997).

Yorumsal toplumsallaşma, kuramdaki temel öğedir. Üç tip işbirlikçi etkileşim ile gerçekleşir.

- Çocuk yetişkin dünyasıyla işbirliği içindedir. Bu dünyadan bilgi edinir, yetişkin rehberliğinden yararlanır.

- Çocuk akran kültürü ile işbirliği içindedir. Bu kültürün hem sahibi hem de parçasıdır.
- Çocuk yetişkin kültürü ile işbirliği içindedir. Yetişkin kültürünü etkileşim esnasında yeniden yorumlar ve özümser (Gülay, 2010).

2.1.3.2.10. Zihin Kuramı

Zihin kuramı kavramı, eyleme neden olan niyet, inanç, istek, hayal, duygu gibi zihinsel durumlardan çıkarımlarda bulunmaktır. İnanç ve istek gibi birbiriyle ilişkili olan zihinsel durum yapılarına dayanılarak oluşturulan bilgiler bütünüdür (Kaysılı, 2013). Genel olarak küçük çocukların zihinsel hayatı anlamaları ve bu anlayıştaki yaşa bağlı değişimler olarak ele alınmış ve 1980'lerin başlarından itibaren, küçük çocukların zihinsel dünya hakkındaki bilgilerine odaklanan çok sayıda araştırma yürütülmüştür (Lock ve Schneider, 2007).

Akranların davranışlarına ve duygularına karşı ilgili olan, nedenlerini anlayabilen çocukların daha çok sevildiği ve kabul edildiği bilinmektedir. Akranların zihinsel durumlarını anlamayan ve bu nedenle akranları tarafından reddedilen çocuklar, ileriki yıllarda bu becerileri öğrenme ya da geliştirme fırsatlarını da kaybedeceklerdir. Bu doğrultuda engelli çocukların bu becerilerden yoksun oldukları ve sosyal ilişkilerinde önemli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Gülay, 2010).

2.1.3.2.11. Sosyal Bilgi Süreci Modeli

Sosyal bilgi süreci, sosyal ve bilişsel gelişime vurgu yapan bir modeldir. Okulöncesi dönemde çocuklar akranlarıyla etkileşimlerinde sosyal bilgi sürecini yaşayarak öğrenirler. Süreç günlük yaşamdaki ve sosyal ilişkilerdeki bütün davranışlar için geçerlidir. Bu nedenle süreçteki sorunlar, sosyal uyumsuzluğa ve dolayısıyla da akran ilişkileri problemlerine neden olmaktadır (Gülay, 2010).

Dodge (1986)'ye göre bu model çocuğun benlik tanımı, değeri, beklentileri, geçmiş deneyimleri ve duygusal durumundan etkilenmektedir (Hortaçsu, 2003).

Sosyal bilgi süreci modelinde, sosyal davranış, sosyal problem çözme stratejileri temelinde açıklanır. Bu stratejiler birbirini takip eden bir dizi adımı içeren bir döngüden oluşmaktadır. Bu adımlar;

- 1) Sosyal ipuçlarının kodlanması,
- 2) Sosyal ipuçlarının yorumlanması (nedensel ve niyetel yüklemeler),
- 3) Amacın belirlenmesi,
- 4) Olası tepkilerin belirlenmesi,
- 5) Bir tepkinin seçilmesi
- 6) Davranışın sergilenmesidir (Akgün ve Araz, 2010).

2.1.3.2.12. Grup Sosyalleşme Kuramı

Harris (1995) grup sosyalleşme kuramını iki varsayıma dayandırmaktadır. Bunların ilki çocukların çeşitli ortamlarda farklı davranışları öğrendikleri ve ailede öğrenilenlerle akranlarla öğrenilenler arasında farklılık olduğu, ikincisi de sosyalleşmenin akranların etkileşimi sırasında gerçekleştiğidir.

Akran grupları her yaşta sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bir akran grubunun üyesi olmak çocuğun sosyalleşmesine de katkı sağlar. Akran grubuna katılan çocuk, grubun beklenti ve değerlerine göre davranışlarını değiştirebilir (Gülay, 2010).

2.1.3.2.13. Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller

Çocuk ve çevre yordayıcı modelde çocuğun sosyal-ilişkisel çevresi doğrudan ve dolaylı olarak uyumunu etkilemektedir. Bu çevre içerisinde anne-baba-çocuk ilişkisi çocuk ve çocuğun akran ilişkileri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahiptir (Gülay, 2010).

Çocuk ve çevre yordayıcı modeli, iki modelden oluşmuştur. Bunlardan birincisi bozukluk temelli modeldir. Bu model, saldırgan ve çekingen davranışların ve ortaya çıkardıkları bozukluklara ve bu durumun akran ortamındaki etkisine dikkat çekmektedir. Örneğin duygusal ve davranışsal kontrol yetersizliği sonucunda ortaya çıkan saldırgan davranışlarda bulunan çocuk, akran problemleri ile karşılaşabilir. Yine çekingen çocuğun sergileyeceği davranışlar da çocuğun, akranlar tarafından sevilmemesine, reddedilmesine ya da dışlanmasına yol açabilir. İkinci model de yer değiştirme modelidir. Bu modelde risk faktörü olan saldırganlık ve onun sonucunda oluşan akranlar tarafından reddedilme, zamanla ileriki yıllardaki saldırganlığın temel sebebi haline gelmektedir. Modele göre erken okul yıllarında akranlar tarafından

reddedilme ve davranış problemleri yasayan çocuk için, ilköğretim ve sonraki yıllardaki bu uyumsuz davranışlar bu kez saldırganlığın ve reddedilmenin nedenleri olabilmektedir. Çekingen davranış için de erken okul yıllarında içe yönelik davranış sorunları, akranlar tarafından reddedilmenin belirleyicisi iken ilköğretim döneminde sonucudur (Ladd, 2006).

2.1.3.3. Akran İlişkileri İle İlgili Kavramlar

Okulöncesi dönemdeki akran ilişkileri ile ilgili başlıca kavramlar; sosyal gelişim, sosyal yeterlik, duygusal yeterlik, olumlu sosyal davranış, saldırganlık, arkadaşlık ve yalnızlıktır. Bu kavramlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.3.3.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin sosyal uyarıcılara ve grup yaşantısına, toplumdaki yaptırımlara karşı duyarlı olabilmesi, içinde bulunduğu grupla ya da yaşadığı kültürdeki diğer bireylerle geçinebilmesi onlardan biri gibi davranabilmesidir. (MEGEP, 2007). Diğer bir deyişle, diğer insanlarla ilişkilerde, duyguların, davranışların ve kavramların düzenlenmesidir (Gülay, 2008).

Çocuğun sosyal davranışları planlı ve programlı öğrenmesinde okulöncesi eğitim kurumları önemli rol üstlenmektedir. Çocuk, okulöncesi kurumlarında ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlılarıyla nasıl birlikte olunacağını öğrenmeye başlar (Yaşar, 2000). Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların oyun ve arkadaş ihtiyacını karşılayarak sosyal gelişimine önemli katkılar sağlarlar. Akranlar aileden sonra sosyal gelişimi destekleyen önemli bir unsurdur (Gülay, 2008). Ailede sağlıklı bir sosyalleşme gerçekleştiren çocuklar, başarılı akran ilişkileri gerçekleştirecek, akranları tarafından sevilen ve kabul edilen bireyler olacaklardır (Arı, 2005).

Sosyalleşme, çocuğun içinde bulunduğu toplumun tutumlarını, inançlarını, davranış kalıplarını ve kendisinden beklediği davranışları öğrenmesidir (San-Bayhan ve Artan, 2005). Ayrıca, bireyin sosyal ve katılan bir varlık olarak toplumda yer alabileceği nitelikleri kazanması sürecidir. Bu süreç, diğer insanlarla etkileşimin bir sonucudur (Oktay ve Polat, 2005). Birey kendisini toplumdan tamamen soyutlamadığı sürece de yaşam boyu devam eder (San-Bayhan ve Artan, 2005).

Sosyalleşmenin ilk adımlarının atıldığı okulöncesi dönemde çocuklar, arkadaşlarıyla çok sayıda ilişki kurarlar. Sosyal faaliyetleri aile ve komşu çevresiyle sınırlı olan çocuklara göre daha iyi bir toplumsal uyum gösterirler. Çocuğun kurduğu bu ilişkiler sosyal gelişimini artırır (Yavuzer, 2007). Normal gelişim gösteren çocukların sosyalleşme için önemli bir yere sahip olan okulöncesi eğitim, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesi için de önemlidir. Çünkü sosyalleşme, çocuğun sosyal yaşantıların ve etkinliklerin içinde yer alması sonucunda gelişir. Özel gereksinimli bireyin bu ortamdan uzaklaştırılması sosyal gelişiminin gerilemesine ya da olumsuz sosyal davranışlar geliştirmesine sebep olabilir. Bu yüzden özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitime kaynaştırılması, akranlarıyla bir arada eğitim alması onların olumsuz sosyal davranışlarının azalmasına da yarar sağlayacaktır.

Salend (1998), Lewis ve Doorlag (1987) ve Wang ve Birch (1984) yaptığı çalışmalarda, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasının en büyük yararının çocuğun sosyalleşmesi olduğunu belirtmişlerdir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

2.1.3.3.2. Sosyal Yeterlik

Alan yazın incelendiğinde, sosyal yeterlik ile ilgili farklı tanımlara rastlanılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Sosyal yeterlilikler, bireyin belirlediği sosyal hedeflere ulaşmak için sahip olduğu sosyal becerileri uygun zamanda ve ortamlarda ne kadar iyi kullanabildiğini ifade eden bir terimdir (Bacanlı, 1999).

Sosyal yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisidir (Vuran, 2007).

Sosyal olarak yeterli olan bir kişi, olumlu sosyal etkileşimi başlatmada ve sürdürmede, arkadaşlık geliştirmede, işbirliği içinde çalışmada ve kendi sosyal çevresine başarılı bir biçimde uyum sağlamada yetenekli olan bir kişidir (Sazak-Pınar, 2008).

Sosyal yeterlilik, bireyin sosyal durumdaki fırsatlarını, isteklerini algılayabilmek ve bunlara esnek tepkiler verebilmek ve kendi ile başkalarının istekleri arasındaki dengeyi sağlayabilmektir (Hawley, 2002).

Sosyal yeterlilik ile ilgili tanımlara bakıldığında kişinin, çevresiyle olan sosyal ilişkilerini yürütebilmesi için gerekli olan becerilere sahip olup olmamasını ifade ettiği ve bunu sürekli olarak devam ettirme yeteneği olduğu gibi ortak noktaların olduğu ve sosyal yeterliliğin üç anahtar kelime üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar uyumlu davranış, sosyal beceri ve akran kabulü kavramlarıdır.

Uyumlu davranış, bireyin sosyal etkileşimleri sırasında kendi istek ve amaçları ile diğer bireylerin arasındaki dengeyi kurmasıdır (Gülay, 2010). Sosyal beceri, sosyal ortamlarda, insanlar arasındaki ilişkilerde etkileşim sırasında ortaya çıkan, kişiler arası ilişkileri başlatmak ve sürdürmek için kullanılan davranışlardır (Kamaraj, 2004). Akran kabulü de kişinin bulunduğu akran grubu tarafından kabul görmesidir (Ummanel, 2007). Akran kabulü aynı zamanda hem sosyal yeterliliğin bir parçası, hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü, sosyal yeterlilik altında uyumsuz davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut, aynı zamanda bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir (Gresham, 1986).

Sosyal yeterlilik, çocuğun akademik, bilişsel ve duygusal yeterliliği ile de ilişkilidir ve dolayısıyla özel gereksinimli çocuklarda daha önemli bir hal almaktadır (Muscott, 1995). Bu yüzden özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilip onlar tarafından desteklenmeleri sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir. Sosyal kabul için birey, gerekli sosyal uyum ve sosyal yeterliğe sahip olmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişiminde akranların olumlu etkisi, akranları tarafından kabul edildiklerinde daha da artmaktadır. Aynı zamanda akran kabulü ya da sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yeterliliğin artmasını da sağlamaktadır (Çifçi, 2001; Sucuoğlu, 2006, Vuran, 2005).

2.1.3.3.3. *Duygusal Yeterlik*

Duygusal yeterlik, sosyal etkileşimler boyunca duygusal düzen, duyguları tanımlayabilme, duyguları yönetebilmedir (Gülay, 2010). Duygusal yeterlik, çoklu

zekâ kuramının savunucusu Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Gardner bu terimle hem duygusal hem de sosyal yeterlikleri ifade etmeye çalışmış, ayrıca duygusal zekâyâ bağlı olarak öğrenilen bir beceri olduğunu belirtmiştir (Ülker, 2008). Duygusal yeterlik ile ilgili üç beceriden söz edilmektedir. Bu beceriler aşağıda verilmiştir.

2.1.3.3.3.1. Duygusal Farkındalık

Duygusal farkındalık, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıma yeteneği olarak açıklanmaktadır (Kuzucu, 2008). Olumsuz sosyal etkileşimler yaşayan çocuklar duygusal farkındalıklarında da sorun yaşayabilmektedir. Bu çocuklar daha saldırgan olmakla birlikte, kişiler arası problemleri saldırganlıkla çözme yoluna giderler. Saldırgan davranışlar, kişilerin diğer insanların davranışlarını, duygularını yanlış yorumlamalarından kaynaklı olabilmektedir (Gülay, 2010).

2.1.3.3.3.2. Duyuşsal Anlatımcılık

Duyuşsal anlatımcılık, bireylerin sözsüz olarak iletişim kurmaları, duyuşsal mesajları göndermeyi ifade eder. Aynı zamanda, tutumların ve kişilerarası yönelimlerin sözsüz ifadesini de kapsar, ayrıca duyuşsal ifadeleri tanı olarak ifade edebilmeyi yansıtır (Güçlü, 1996).

Duyuşsal anlatımcılıkta empati, önemli bir beceridir. Empati, başkalarının bakış açısını anlamaya yönelik zihinsel bir etkinlik ve onların duygularına verilen tepkidir. Empati becerisi ile çocuk başkalarının duygularını anladığını etkili biçimde gösterir (Gülay, 2010).

2.1.3.3.3.3. Duygusal Düzen

Duygusal düzen, bir amaca ulaşmak için duygusal tepkilerini gösterme, ifade etmek, azaltmak, geliştirmek ve mizaca bağlı tüm süreçlerin sorumluluğunu alabilmektir (Gülay, 2008).

Okulöncesi dönemde duygusal yeterlik 2-5 yaş arasında akranlar ile kurulan ilişkilerde kazanılır. Akran grubu etkileşimleriyle duyguları yönetme, olumsuz duygularıyla akran ilişkilerine zarar vermeden baş etme becerileri yaşayarak

öğrenilir. Akran ilişkilerinde, duygusal yeterlikle ilgili önemli olan beceriler, çocuğun kendi duygusal durumunu düzenleyebilmesi ve karşısındakinin duygusal durumunu tanımlayabilmesidir (Gülay, 2010).

2.1.3.3.4. Olumlu Sosyal Davranış

Olumlu sosyal davranış, başkalarına fayda sağlama amacıyla yapılan gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). Aynı zamanda bireyin, başka bir bireyin ya da grubun yararına olabilecek davranışları herhangi bir baskı olmadan kendi isteği ile gönüllü olarak yapması olup işbirlikçi davranışlarla birlikte de anılmakta ve yardımcı olma, işbirliği yapma, teselli etme, paylaşma gibi alt boyutları içermektedir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005).

Olumlu sosyal davranış geliştirme süreci üç adımdan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi farkındalık olup bireyin başkalarının yardımı ve desteğe ihtiyacı olduğunu fark etmesidir. İkincisi, karar vermektir. Karar verme, bireyin yardıma ve desteğe ihtiyacı olana yardım edip etmeme konusunda karara varmasıdır. Üçüncüsü ise davranışı gerçekleştirmektir (Gülay, 2010).

Olumlu sosyal davranışın gelişmesi dostluk, koruma, samimiyet ve empati gibi duyguları da ön plana çıkarmaktadır (Dereli, 2008). Olumlu sosyal davranışların gelişimini etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar aile, mizaç, cinsiyet, yaş, kültürel beklentiler, deneyimler, dil ve paylaşımlardır (Gülay, 2010).

Aile olumlu sosyal davranışın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yaşadıkları toplumdaki istedik olumlu sosyal davranışlarla ilgili kültürel normlar ve değerler hakkında bilgilendirmekte, empati eğilimlerinin gelişimini etkileyecek duygusal bir atmosfer yaratmaktadırlar. Yapılan çalışmalar anne ve babalarıyla sıcak, yakın ve destekçi bir ilişki içerisinde olan bireylerin daha fazla olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Kumru ve ark., 2004).

Mizaç, kişinin yaptığı şeyi ne şekilde yaptığı ile ilişkili olarak kullanılan bir terim olup yapısal, genetik ve biyolojik temele dayanan tavır ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Rutter (1997)'a göre çocuğun başta ebeveyni olmak üzere tüm çevresi ile kurduğu ilişkide çocuğun mizaç özellikleri ile ebeveynlerin tutum ve

davranışları önemli bir rol oynamaktadır (Eermiş, Bellibaş, Özbaran, Demiral-Büküşoğlu, Altıntoprak, Bildik, Korkmaz-Çetin, 2009).

Cinsiyet olumlu sosyal davranışların gelişmesinde diğer bir unsurdur. Kızlardan yardım etme, teselli etme ve öğretme gibi davranışlar beklenirken, erkeklerden başkalarından özgür şekilde görev yapması daha çok beklenmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998). Kız çocukların, erkek akranlarına göre daha fazla olumlu sosyal özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Ladd ve Profilet, 1996).

Bireyin yaşı hem olumlu sosyal davranış beceri ve çeşitliliğini hem de bu davranışın ilişkide olduğu diğer değişkenleri etkileyebilecek önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalar olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminin yaş ile arttığını göstermektedir. Fakat değişik formlardaki olumlu sosyal davranışların sergilenmesinde yaş değişkeninin etkisi incelendiğinde karışık bir tablo çıkmaktadır. Örneğin paylaşım davranışı yaş ile artarken yardım etme davranışı ile yaş arasında bazen pozitif bazen negatif yönde bir ilişki göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, bir grup araştırmacı diğer insanları rahatlatma ve onların bakımını üstlenme davranışlarının yaş ile birlikte arttığını ortaya koyarken, diğer araştırma bulguları böyle bir artışı destekler nitelikte değildir (Kumru ve ark., 2004).

Kanunlar, ekonomik şartlar, inanç gibi faktörler kültürel değerleri, beklentileri dolayısıyla sosyal davranışların gelişimini de etkileyebilmektedir. Çocukların dili kullanmaları, isteklerini anlatmaları ve iletişim kurmalarını kolaylaştırıcı bir işleve sahiptir. Çocukların dilsel yeterlikleri başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Paylaşma, biyolojik, sosyal bilişsel anlayış ve dilsel yeterliğin etkileşimini sağlayan ve başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları arttıran bir işleve sahiptir (Gülay, 2008).

2.1.3.3.5. Saldırganlık

Saldırganlık bireyin, bir davranışı bir başkasını incitmek ya da fiziksel ve ya psikolojik olarak zarar vermek amacıyla yapılmasıdır (Aktaş, 2001). Saldırganlık, "eylem" ya da "eylemde bulunan kişinin niyeti" vurgulanarak tanımlanabilir. Eylem vurgulu tanımlamalarda saldırganlık, başka kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak ifade edilirken; "niyet" vurgulu tanımlarda, hedefi yaralamak niyetiyle girişilen herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 1995).

Saldırganlık ile ilgili tanımlar 3 başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki davranışsal tanımlar, saldırgan davranışın sonucunda bir başkasına zarar verip vermediğine, (sonuç odaklı), ikincisi duygusal tanımlar, saldırgan davranışın temelinde öfke duygusunun hâkim olup olmadığına, (öfke duygusu odaklı), son olarak güdüsel tanımlar ise; saldırgan davranışın başkasına zarar vermek niyetiyle mi yapıldığına dikkat çekmektedir (niyet odaklı) (Uluyurt, 2012).

Saldırganlık, özellikle tehdit, hiddet, öfke ve hayal kırıklığı sonucu oluşur. Saldırgan çocuk, vurur, ısırır, hasar verir (Yavuzer, 2000). Saldırganlığa maruz kalan çocuklar hem bedensel hem de psikolojik olarak zarar görmektedir. Saldırganlık gösteren çocuklar ise bazı olumsuz koşullarla birlikte suça yatkınlık kazanabilmektedir (Yörükoğlu, 2004).

Saldırgan davranışlar, olumlu sosyal davranışların tersi davranışlar göstermektedir. Olumlu sosyal davranışlar, diğerlerinin iyiliğini gözetirken, saldırgan davranışlar diğerlerine saygıdan uzak, diğerlerinin haklarını gözetmeyen yıkıcı, zarar verici davranışlardır. Okulöncesi dönemden itibaren saldırgan davranışlar, empati ve sempati davranışları ile negatif korelasyon göstermeye başlar ve bu ters korelasyon yaş ilerledikçe yetişkinliğe doğru güçlenir (Gözün-Kahraman ve Kurt, 2013).

Çocukların akranlarına karşı saldırganlığı devamlı kullanması; akranı reddetme, kabahat işleme, suçluluk, zihinsel hastalık, yetersiz başarı, okulu bırakma da dahil olmak üzere ilerideki uyumsuzluğun en iyi göstergelerinden biri olarak ortaya çıkar (Ladd ve Profilet, 1996). Okulöncesi kadar erken sürede, özellikle erkek çocuklar arasında akranlara karşı saldırgan davranış oldukça dikkat çekicidir ve okul yaşantısı boyunca devam eder (Ladd ve Mars, 1986). Saldırgan davranışlar sadece akranı ya da karşıdaki kişiye yapılan üstünlük amacı gütmeyebilir. Bazı yetersizlik durumlarında da ortaya çıkabilir (Ladd ve Profilet, 1996).

Özel gereksinimli bireyler sahip oldukları yetersizlikler nedeniyle kendilerini ve gereksinimlerini ifade edememe ve diğer bireylerle iletişim kuramama gibi nedenler sonucu saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Bu çocuklarda saldırganlığın temel amacı dikkat çekmedir. Kişilik ve çevresel faktörlerde bu durumda etkili olmaktadır (MacMillan, 1982).

Saldırganlık gerçekleştirme biçimine, amacına ve altında yatan sebeplere göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar aşağıda verilmiştir (Gülay, 2008).

Gerçekleştirme biçimine göre;

1. *Doğrudan saldırganlık*: Doğrudan saldırganlık fiziksel olarak zarar vermeyi (vurma, itme, tekmeleme vb.) ve doğrudan sözel şiddeti (tartışma, hakaret etme, tehdit etme vb.) içermektedir. Yüz yüze gerçekleşmektedir.

2. *Dolaylı saldırganlık*: Doğrudan saldırı olmadan olumsuz tavır gösterme şeklinde olan saldırganlık türüdür.

Amacına göre;

1. *Araç olarak saldırganlık*: Bir amaca ulaşmak için kişilere zarar verme şeklindedir. Bir oyuncu için elde etmek için arkadaşını itmek gibi.

2. *Düşmanca saldırganlık*: Direkt kişiye zarar vermeyi amaç edinen saldırganlık şeklindedir.

Altında yatan sebeplere göre;

1. *Tepkisel saldırganlık*: Saldırganlığın en yaygın biçimi olmakla birlikte, bir tehdide, kışkırtmaya karşılık kendini savunma amaçlı gerçekleştirilen saldırganlıktır.

2. *Amaca yönelik saldırganlık*: Kışkırtıcı amaçları olan, bir amaca ulaşmak için yapılan bilinçli, istekli, soğukkanlı, organize olmuş, zorbalık, baskı içerebilen, sert davranışlardır. Amaca yönelik saldırganlık gerçekleştiren çocuklar, soğukkanlı, korkusuz, mizah gücüne, liderlik özelliklerine sahip olarak nitelendirilirler.

Saldırganlığın gelişimi incelendiğinde, okulöncesi dönemde fiziksel saldırganlık yaygın olarak görülebilmektedir. Küçük çocukların dil gelişimine bağlı olarak, öncelikle fiziksel şiddete daha sık başvururlar. Bu dönemdeki saldırganlık istenilen amaca ulaşmada karşılaşılan engellemeler (sevilen bir oyuncu ya da nesnenin başkaları tarafından kullanılması gibi) sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sözel becerileri (ve buna bağlı olarak bilişsel becerileri) geliştikçe sözel saldırganlığa da başvurabilmektedirler (Gülay, 2010).

2.1.3.3.6. Arkadaşlık

Arkadaşlık karşılıklı güven, saygı, anlayış ve içtenlik öğeleri içeren duygusal bir ilişkidir (Yavuzer, 1998). Bireyin gelişim süreci içerisinde önemli yer tutan, duygusal, sosyal ve bilişsel düzeyde etkileri olan ve uyum sağlamada rol oynayan kritik bir olgudur. Özellikle çocukların sosyal gelişimi kapsamında üzerinde önemle durulan konulardan birisidir. Arkadaşlık, gönüllü ve karşılıklı, özel bir ilişki türüdür. Karşılıklı olması, her iki tarafın da bu arkadaşlığı tanıması ve sürdürmesi anlamını taşımaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Arkadaşlıklar, beceri öğrenimini, diğerleri ve dünya ile ilgili bilgi sahibi olunmasını sağlar. Sıkıntılı zamanlarda, gündelik etkileşimlerin devam ettirilmesini sağlayan duygusal ve bilişsel kaynaklardır. İleriki ilişkiler için model oluştururlar (Ladd ve Profilet, 1996).

Okulöncesi dönem akran ilişkilerinde arkadaşlığın temel amaçları; çocukların arkadaş olmanın anlamını anlamaları, çocukların iyi bir arkadaşın özelliklerini tanımaları ve daha iyi iletişim kurma becerilerini kazanmalarındır. Bu amaç doğrultusunda yetişen çocukların da; birbirlerini oldukları gibi kabul ettikleri, eşyalarını paylaştıkları, birbirlerini dinledikleri, birbirleriyle vakit geçirmekten hoşlandıkları, zor anlarında birbirlerine destek oldukları, gülmek, eğlenmek, şakalaştıkları, birbirlerini aşağılamadıkları, yardıma ihtiyaçları olduğunda birbirlerinden yardım istedikleri, problemleri olduğunda konuşarak çözdükleri ve birbirlerinin ne hissettiğine dikkat ettikleri ortaya koyulmuştur (Akgünlü, Server, Düzgün ve Bükük, 2005).

Dört-yedi yaş arasındaki çocuklara göre arkadaşlık, oyun oynamayı ifade etmekte, arkadaşlığı oyun bitene kadar süren bir beraberlik olarak görmektedirler. Diğer insanların kendilerinden farklı kişiler ve farklı düşüncelerinin olduğunu anlamakta fakat iki bakış açısını aynı anda birleştirememektedirler. Bu yaş grubundaki çocuklar için yardım eden veya kendisi için bir şeyler yapan kişi arkadaşlıktır. Ancak karşısındaki kişileri değerlendiremedikleri için arkadaşlarına olan sorumluluklarını anlayamamaktadırlar (Dinçer, 2008).

Arkadaşlık ilişkilerinin, çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini ve bireyin uyum sağlama sürecini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Beyazkürk ve ark.,

2007). Sosyal kabul ve arkadaşlık çocukların davranış bozuklukları göstermesinde koruyucu bir rol oynamaktadır. Bir diğer deyişle, çocukların davranış bozuklukları göstermesinde koruyucu bir etkidir. Erken yaşlarda arkadaş sahibi olmak saldırganlık ve sosyal ret riskini de ortadan kaldırmaktadır (Ummanel, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin de diğer tüm insanlar gibi arkadaşına ve sosyal etkileşime ihtiyacı vardır. Ancak iletişim ve bilişsel problemlerinden dolayı başkalarının onları anlamaları zordur, bazen akranları tarafından reddedilirler bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Çiçekci, 2000). Yaşlılarından kabul gördüklerinde özel gereksinimli çocuklar onlarla bir arada olup kolayca anlaşabilirler. Yapabileceklerinden daha zor görevler vermek, onların gereksiz yere başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olur. Diğer taraftan yapabileceklerinden daha basit görevler vermek ise onların kolayca sıkılmalarına yol açabilir. Bu çocukların başarılı oldukları konularda, çeşitli oyunlarda normal arkadaşlarıyla bir araya gelmeleri, yapamadıklarından çok, yapabildiklerinin vurgulanması, başarabilecekleri işlerde onlara fırsat verilmesi duygusal açıdan kendilerine daha çok güvenmeleri yönünden önemlidir (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003).

Sosyal beceri eksikliği, saldırganlık, öfke gibi istenmeyen olumsuz sosyal davranışlar çocukların arkadaşları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Bu da çocukların yalnız kalmasına yol açmaktadır (Gülay, 2010).

2.1.3.3.7. *Yalnızlık*

Yalnızlık, anlamlı ilişkiler yokluğundan kaynaklanan, nesnel sosyal soyutlanmaya benzemeyen öznel bir yaşantı ve hoş olmayan sıkıntı veren (Duru, 2008), kişinin gerçekte var olan ilişkilerinin bu konudaki beklentilerini karşılayamadığından kaynaklanan; bireyin var olan sosyal ilişkilerinin beklentilerini karşılamamasının bir sonucu oluşan (Ponzetti, 1990) bir duygudur. Ayrıca toplumda genelde fiziksel olarak tek başına olma durumu (Buluş, 1997) ve bireylerarası ilişkilerin ve sosyal etkileşimin niteliğinin zayıf olmasının yarattığı ruh, bireyin çevresi ile ilişkisini azaltarak, kendi iradesi ile yaşadığı bir duygu halidir (Gün, 2006). Daha çok bireylerarası engeller ve iletişimsizlik nedeniyle, bireyin çevresindeki insanları tehdit aracı olarak görmesi, yüksek düzeyde kaygı duyması ve insanlardan uzaklaşmasıdır (Yalom, 1999).

İnsanlar yaşları ve sosyal durumları ne olursa olsun yaşamın belirli dönemlerinde yalnızlık yaşayabilirler (Özkürkçügil, 1998). Kişi diğerleri ile beraber olduğu zaman da yalnızlığı yaşayabilir. Dolayısıyla yalnızlığın temelini, yaşanan sosyal ilişkilerin yetersizliği ve bu ilişkilerden alınan doyum düzeyinin düşüklüğü oluşturmaktadır (Buluş, 1997).

Yalnızlık farklı dışavurumlarla ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar yalnızlığı iki boyutta incelerken bazıları üç boyutta ele almaktadır. Sermat (1978)'a göre; bazı çocuklar, yalnız olmaktan hoşlanır ve tek başına kaldıklarında yalnızlık hissetmezler. Bazı çocuklar ise, insanlarla dolu bir odadayken bile yoğun şekilde yalnızlık hissederler. Yalnız çocuklar, arzuladıkları ideal bir sosyal ilişkiler fikrine sahiptir ve var olan ilişkilerinin arzuladıkları ilişkilerden daha yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Weiss (1989), sosyal ve duygusal olarak iki tür yalnızlık duygusundan bahsedilmektedir. Sosyal yalnızlık, sosyal etkileşimin olmaması ya da toplumdan soyutlanma sonucu yaşanan yalnızlık iken; duygusal yalnızlık yakın bağlanmanın olmaması durumunda yaşanan duygu durumudur. Ladd ve Profilet (1996)'e göre yalnızlık üç şekilde kendini gösterir. Yalnızlığın ilk hali akranlarının yanındayken yalnız oynamayı tercih eden çocuklar tarafından sergilenir. Bu çocukların düşük sosyal motivasyona sahip olduğu düşünülür ve asosyal veya (akranlarından) çekinen çocuklar olarak adlandırılırlar. Yalnızlığın ikinci hali akranları onlarla etkileşim kurmayı reddettiği için yalnız davranışta bulunan çocuklara karşılık gelir. Akranları tarafından "dışlanmış" bu çocuklar, sosyal iletişimle ilgili olabilir fakat çeşitli nedenlerle (örneğin zayıf sosyal beceriler gibi) soyutlanmışlardır. Yalnızlığın üçüncü hali, aşırı tedbirli veya arkadaşlarından veya yeni sosyal durumlardan ürken çocuklarda sergilenir. Yeni veya değişen oyun durumlarıyla yüzleştiklerinde bu çocuklar örneğin; endişeli, korkulu veya üzgün olabilir ve etkileşim kurmaktan kendilerini geri çekebilirler. Bu grup davranışları sergileyen çocuklardan sık sık endişelenen, korkulu, utangaç ve çekingen olarak bahsedilir.

Yalnız kişiler, sahip oldukları özellikler açısından çevresindeki insanlardan farklılaşmalar gösterir. Kendini yalnız hisseden kişilerin bu özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Özodaşık, 1989; Akgün, 2001);

- Kendilerini çevresindeki insanlarla uyum içinde hissedemezler,
- Sosyal faaliyetlerin azlığı,
- Sorumluluk almaktan kaçınma,

- Arkadaşlık kurmakta zorluklar yaşama,
- İçe dönüktürler,
- İlişkilerde yüzeyseldirler,
- Olayları olumsuz yönde değerlendirme,
- Benmerkezci tutumlara bürünme.

Özel gereksinimli çocuklar özellikle de zihin engelli ve öğrenme yetersizlikleri olan çocuklar, engelli olmayan akranlarına göre yalnızlık duygusuna daha eğilimlidirler (Bakkaloğlu, 2008).

2.1.3.4. Farklı Akran İlişki Türleri

Akran ilişki türleri olumlu ve olumsuz davranışlar sonucunda farklılık göstermektedir. Olumlu sosyal ilişkiler seilmeyi, kabul edilmeyi ve olumlu ilişkileri beraberinde getirirken, olumsuz ilişkiler de dışlanmaya, reddedilmeye, seilmemeye neden olabilmektedir. Farklı akran ilişki türleri şu şekildedir:

2.1.3.4.1. Akranlar tarafından kabul edilme

Akran kabulü, kişinin bulunduğu akran grubu tarafından kabul edilmesi, seilmesi anlamına gelmektedir. Akran kabulünü etkileyen etmenler arasında çocukların sosyal becerilere sahip olup olmama durumu da bulunmaktadır. Bir takım araştırmacılara göre sosyal becerilere sahip olmak akranlarınca kabul görmeyi de olumlu şekilde etkileyebilmektedir (Ummannel, 2007). Bir başka deyişle sosyal becerilerin yüksek olması akran kabulünü artırabilmektedir. Örneğin, konuşma, çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirir, akranları tarafından kabul edilmelerini arttırır.

Akranlarla kurulan olumlu, karşılıklı ilişkiler, diğer kişiler tarafından seilme, kabul edilme kendilik kavramını olumlu yönde etkilemektedir (Shantz ve Hobarts, 1989). Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışların olmayışı, ileriki yıllardaki zarar verici davranışların belirleyicisidir. Zarar verici davranışlar gösteren çocuklarda sosyal davranışların daha az olduğu belirlenmiştir. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlara sahip çocukların akranları tarafından kabul edildikleri, seildikleri belirlenmiştir (Ladd ve Profilet, 1996). Saldırgan ya da yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların, sosyal etkileşimler sırasında, akranlarınca daha az kabul gördükleri

gözlenmektedir (Beyazkürk ve ark., 2007). Utangaç çocukların okulöncesi dönemde akran ilişkilerine bakıldığında, akranları tarafından kabul düzeylerinin düşük olduğu, akran grubu içinde yalnız oldukları, ileriki yıllarda da depresyon, sosyal kaygı, yalnızlık gibi problemleri yasama olasılıklarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Miller ve Coll, 2007).

Akranlar tarafından kabul edilmenin uzun süreli etkilerine bakıldığında kişilik gelişimi ve psikolojik sağlık üzerinde etkileri olduğu saptanmıştır (Beyazkürk ve ark., 2007). Hartup (1970), akranları tarafından kabulü gören çocukların daha sosyal, yardımcı, sevecen, arkadaş canlısı, empatik, kaygı düzeyi düşük, akademik yönden başarılı olduğunu saptamıştır. Akranlarınca kabul görmeyen çocukların ise daha az sosyal olduğu ve akranlarınca ihmal gördüğü, ihmal edilen çocukların daha fazla ret gördüğü, üzgün-depresif çocukların daha fazla ihmal ve ret yaşadıkları görülmektedir (Harrist, Zaia, Bates, Dodge ve Petit, 1997).

2.1.3.4.2. Akranları Tarafından Reddedilme

Çocuğun ilişkide olduğu akranları tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Bu algı kabul ya da red yönünde olabilmektedir. Çocuğun akranları tarafından kabul edilme düzeyi onun akran grubu içindeki sosyal statüsünü gösterir (Demir ve Kaya, 2008). Creasey ve McInnis (2001)'e göre reddedilme; kişiler arası ilişkilerde ebeveynleri, yakın arkadaşları ve akranları tarafından kabul görmeyerek değersizlik duygularının yaşanmasına yol açan bir durumdur.

Çocuğun akranları tarafından reddedilmesi, çeşitli sosyal ortamlara girememesine ve gözlem yapma, model alma fırsatı bulamamasına neden olmaktadır. Bu da çocuğun kaygı düzeyini etkilemektedir. Kaygı düzeyi yüksek bir çocuk akranları arasında bulunmaktan kaçınır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Okulöncesi dönemde olumsuz akran ilişkileri, çocukların öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve sosyalleşme açısından da risk oluşturabilmektedir (Katz ve McClellan, 1997). Hopp (2004), okulöncesi ya da çocukluk döneminde yaşanan akran reddinin ilerleyen yılları da etkilediğini belirlemiştir. Akran reddi yaşayan çocukların yetişkinlikte arkadaşlık kurmakta ve sürdürmekte güçlükler, yalnızlık ve dışlanma duygularını yaşadığını belirtmişlerdir.

Akranlar tarafından reddedilme, saldırgan davranışların bir sonucu olmakla birlikte, akran gruplarından dışlanmayı beraberinde getirebilmektedir. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış gibi psikoloji, mizaç ya da motivasyon ile şekillenebilen durumlar akran ilişkilerini etkilediği gibi akran ilişkilerinden de etkilenebilmektedir. Korkulu-kaygılı olma akranlar tarafından reddedilmeye, dışlanmaya yol açabilmekle birlikte saldırganlık gibi farklı nedenlerle akranlar tarafından reddedilmenin sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir. Dışlanma ile akran reddi, sonuçları açısından birbirine paralellik gösterebilmektedir. Akranlar tarafından reddedilmeye de sosyal öğrenme deneyimlerinden yoksun kalma söz konusudur (Gülay, 2009).

Akranları tarafından reddedilen dezavantajlı gruplar bulunmaktadır. Bunlardan biri de özel gereksinimli bireylerdir. Özel gereksinimli birey, okul çağına kadar akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle bir arada bulunamadıkları için, sosyal becerileri kazanamamakta veya öğrendiği sosyal becerileri uygun yerde, uygun zamanda sergileyememekteler; bu durum okul dönemi ile birlikte bazı problem davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmemeleri, engelli olmayan yaşlılarından daha fazla reddedilmeleri ve izole edilmeleri sosyal becerilerdeki yetersizlik sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

2.1.3.4.3. Akran Şiddeti (Zorbalık)

Akran zorbalığı çocukların psikososyal gelişimlerini etkileyen ve kurbanlar üzerinde kalıcı sorunlar bırakan ciddi bir problemdir (Ester, 2011). Zorbalık sistemi içerisinde temelde iki grup yer almaktadır. Bunlardan birincisi “zorba” olarak adlandırılan ve saldırgan davranışta bulunan kişiler (Newman, Horne ve Bartolomucci, 2000), ikincisi ise “kurban” olarak adlandırılan ve zorbalığa maruz kalan kişilerdir (Smith, 1991).

2.1.3.4.3.1. Akran Şiddetini Gerçekleştiren (Zorba) Çocuklar

Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların kendi akranları ile bir araya getirilmelerine arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarına, birlikte etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlarken, aynı zamanda kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için de doğal bir ortam yaratmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu durum da bazen akranların

birbirlerine zarar vermesine yani akran şiddetine neden olabilmektedir. Akran şiddeti ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Akran şiddeti (zorbalık), ilk olarak 'mobbing' terimi ile "bir bireyin ya da grubun başka bir bireyle dalga geçmesi ya da onu taciz etmesi" olarak tanımlanmıştır. Zorbalığın tanımı daha sonra "bir ya da birden fazla öğrenci tarafından gerçekleştirilen, zaman içinde tekrarlayıcılığı ve devamlılığı olan, olumsuz sosyal davranışlara maruz kalan bireylerin durumu" olarak tanımlanmıştır (Olweus, 1973; 1991).

Akran şiddeti (zorbalık), gruplarının birbirlerini olumsuz yönde etkileyerek, birbirlerine karşı sözel, fiziksel veya sosyal saldırganlık içine girecek şekilde (isim takma, tehdit etme, usandırma, vurma vb.) farklı zaman dilimleri içinde tekrarlı olarak kaba güç kullanılması (Tani ve ark., 2003).

Akran şiddeti (zorbalık), bireysel ya da grup olarak başkalarına fiziksel, psikolojik, doğrudan ya da sözlü olarak baskı kurmaktır (Reynolds, 2003).

Akran şiddeti (zorbalık), bir bireyin ya da grubun bir bireye yönelik olarak uyguladığı, tekrarlayıcılığı ve sürekliliği olan, gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasını içeren, zarar verici ve incitici saldırgan davranışlardır (Güvenir, 2005).

Akran şiddeti (zorbalık), saldırganlığın bir alt türü olarak, bir ya da daha fazla çocuğun, kendisini savunmaktan aciz olarak algılanan diğer bir çocuğa zarar vermeyi ya da rahatsız etmeyi amaçlayan davranışlardır (Gökler, 2009).

Akran şiddet (zorbalık), önemli bir güç farklılığı sonucunda; fiziksel, psikolojik, sosyal ya da diğer faktörler açısından zayıf olan bir kurbanı karşı saldırgan davranışlar içeren, zorlayıcı ve sürekliliği olan bir eylemdir (Polanin, Espelage ve Pigott, 2012).

Akran şiddeti ile ilgili olarak yukarıda yapılan tanımlar incelendiğinde, akran şiddetinin, bireysel ya da gruba yönelik olduğu, karşıdaki kişiye fiziksel ya da psikolojik olarak baskı yapıldığı, bilinçli yapılan ve tekrarlanan bir süreç olduğu noktalarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Alan yazında akran şiddetinin nasıl sergilendiği ile ilgili olarak çeşitli görüşler olmakla birlikte, akran şiddetinin, fiziksel şiddet, sözel şiddet ve dolaylı şiddet olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştiği görülmektedir (Sharp ve Smith, 2003).

2.1.3.4.3.1.1. Fiziksel Şiddet (Zorbalık)

Fiziksel şiddet, kavga ederek, iterek, vurarak ya da çeşitli başka yollarla diğerlerine gösterilen davranışları içerir (Rivers ve Smith, 1994). Bu, zorbalığın en kolay ayırt edilebilen türüdür. Fiziksel zorbalanın büyük çoğunluğu erkektir. Zaman geçtikçe fiziksel zorbalılar daha fazla saldırgan olurlar ve zorba davranışlarını yetişkinliklerine de taşıyabilirler (Gökler, 2009).

2.1.3.4.3.1.2. Sözel Şiddet (Zorbalık)

Sözel şiddet zorbalanın, kurbanlarını kullandıkları sözlerle yıpratmasıdır. Bu zorbalık türünde zorbalılar doğrudan olarak sarf ettikleri sözlerle kurbanlarını incitmeyi istemektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012). Bu zorbalık türü kızlarda yaygın olarak görülür. İsim takma, küfür etme, yalan söyleme, gibi davranışları içerir (Rivers ve Smith, 1994).

2.1.3.4.3.1.3. Dolaylı Şiddet (Zorbalık)

Dolaylı şiddet gruptan dışlanma, sosyal baskı, ilişkilere zarar verme, dedikodu, hedef alınan kişiye zarar vermeye yönelik onun sosyal olarak yalnızlaştırılmasıyla şekillenir (Gülay, 2010). Ayrıca dedikodu yapma, kasıtlı olarak bir gruptan dışlanma ya da görmezden gelme gibi davranışları içerir (Rivers ve Smith, 1994). Bu tür sıklıkla kızlar arasında olur ve sosyal ilişkilerde reddetmeye yol açar (Gökler, 2009).

2.1.3.4.3.2. Akran Şiddetine Maruz Kalan (Kurban) Çocuklar

Akran şiddetine maruz kalma (kurban olma), bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından tekrarlı, uzun süre olumsuz eylemlere maruz bırakılmasıdır. Bu olumsuz eylemler ya da davranışlar; fiziksel temas, yüzünü değişik şekillere sokarak dalga geçme, kötü jestler ve kelimeler kullanma, kasıtlı olarak grup dışında bırakma, dışlama ve benzeri şekillerde olabilir (Olweus, 1995).

Kurbanlar zorbaların aksine yaşitlarına kıyasla daha kısa, daha az olgun ve daha küçük görünürler (Olweus, 1993). Kurbanlar fiziksel olarak sınıf arkadaşlarıyla ve akranlarına göre çok kilolu, çok zayıf ya da gözlüklüdürler (Espelage ve Aisado, 2001). Fiziksel görünüşlerinin yanı sıra, psikolojik olarak da akranlarıyla daha az dostluk kurarlar, düşük benlik saygısına sahiplerdir ve kendilerine daha az güvenirler (Griffin ve Gross, 2004).

Hawker ve Boulton (2000), yaptıkları derleme çalışmasında akran şiddetine maruz kalmayı 5 kategoriye ayırmışlardır. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Dolaylı akran şiddetine maruz kalma: Bu şiddete maruz kalan çocuklarda zorbalar, onlarla ilgili yalan söyler, başkalarına ondan bahseder, arkasından konuşur ve dedikodu çıkarır.
2. İlişkisel akran şiddetine maruz kalma: Akranları gruba girmesine ve katılmasına izin vermez, akranları tarafından reddedilir.
3. Sözel akran şiddetine maruz kalma: Akranları kurbanla alay eder, güler, isim takar, tehdit eder.
4. Fiziksel şiddete maruz kalma: Vurma, itme, tekmeleme, çimdikleme gibi fiziksel saldırganlığa maruz kalmaz.
5. Çoklu akran şiddetine maruz kalma: Belirlenmiş akran şiddeti tiplerinin birden fazlasının bir arada bulunmasıdır.

2.1.3.4.3.3. Özel Gereksinimli Çocuklarda Zorbalık

Özel gereksinimli çocuklarda zorbalık üzerinde yapılan uluslararası araştırmalar 1990'ların başında başlamıştır (Whitney, Smith ve Thompson, 1994). Özel gereksinimli çocuklar zorbalığa karşı daha savunmasızdırlar. Çünkü normal gelişim gösteren çocuklar, zekâ, sosyal beceri ve fiziksel güç olarak daha güçlüdürler (Oh ve Moss, 2012). Araştırmalar, zorbalığa karşı özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre daha duyarlı olduklarını göstermiştir. Bilişsel bozukluğu olan çocuklar (Heerey, Capps, Kelther ve Kring, 2005; Kaukiainen ve diğ., 2002; Little, 2002; Nabuzoka, 2003); duygusal bozukluğu olan çocuklar (Coolidge, DenBoer ve Segal, 2004; Fekkes, ve diğ., 2006; Kumpulainen, Räsänen ve Puura, 2001; West ve Salmon, 2000); davranışsal bozukluğu olan çocuklar (Coolidge, DenBoer ve Segal, 2004; Kumpulainen, 2001; Unnever ve Cornell, 2003); fiziksel bozukluğu olan çocuklar (Griffiths, Wolke, Page ve Horwood, 2005;

Horwood ve diğ., 2005; Janssen, Craig, Boyce ve Pickett, 2004; Weiner ve Miller, 2006; Yude, Goodman ve McConachie, 1998) sürekli olarak zorba ya da kurban olarak şiddetle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bilişsel bozukluğu olan çocuklar çok sık zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Oh ve Moss, 2012). Bu çocuklardan öğrenme güçlüğü (Nabuzoka, 2003), disleksi (Singer, 2005), otizm (Heerey, Capps, Kelther ve Kring, 2005) ve zihinsel yetersizliği (Sheard, Clegg, Standen ve Cromby, 2001) olanlar, öğrenme farklılıkları nedeniyle mağdur olmaları daha fazladır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf içinde grup etkinliklerine katılması, bu etkinleri akranlarına göre daha yavaş yapması, bu çocukların grup içinde etiketlenmelerine yol açmaktadır. Çocukların bu sosyal beceri yetersizliği de onların zorbalığa maruz kalmasına neden olmaktadır (Flynt ve Morton, 2004).

Duygusal bozukluk ve zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalarda, kaygı ve depresyon ile zorbalık arasındaki ilişkiler incelenmiş ve kaygının mağduriyetin bir sonucu olduğu (Swearer, Song, Cary, Eagle ve Mickelson, 2001) mağduriyet arttıkça, kaygının da arttığı bulunmuştur (La Greca ve Lopez, 1998; Storch, Masia-Warner, Crisp ve Klein, 2005).

Fiziksel yetersizliği olan çocuklar zorbalık açısından en büyük risk grubunu oluşturmaktadır (Dawkins, 1996). Fiziksel yetersizliği olan çocuklar akran ilişkilerinde sıkıntı yaşamakta, daha az popüler ve arkadaş sahibi olmakta, daha fazla şiddete maruz kalmaktadır (Yude, 1998).

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalmalarıyla ilgili alan yazın taramasında Türkiye ve Türkiye dışında yapılan; normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak okul öncesi eğitimde ve diğer eğitim kademelerinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Akran İlişkileri ile İlgili Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Crick, ve Ladd, (1993)’in, “Çocukların Akran Statüsü Algıları” adlı çalışmasına, 3. ve 5. sınıfta öğrenim gören 338 çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup, araştırma verileri ‘Yalnızlık, Sosyal Anksiyete ve Sosyal Kaçınma Ölçekleri’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların algılarının akran statülerine ya da popülerliğine bağlı olarak farklılaştığı ve reddedilen çocukların, diğer akranlarına göre daha çok yalnız kaldıkları bulunmuştur. Dışlanan çocukların, diğer akranlarıyla kıyaslandığında daha yalnız olduğu, ortalama grubun fazla kaygılı olduğu, ihmal edilen grubun, ortalama ve reddedilen gruba göre daha az kaygılı olduğu bulunmuştur.

Ladd ve Profilet (1996)’in, “Çocuk Davranış Ölçeği: Çocukların Saldırganlık, Çekingenlik ve Olumlu Sosyal Davranışlarının Öğretmen Ölçümleriyle Raporlaştırılması” adlı deneysel çalışmalarına, aynı yaş ve benzer özellikteki, farklı 2 bölgeden, okulöncesi öncesi eğitime devam eden çocuklar katılmıştır. Çalışmaya birinci bölgede 15 sınıfta okulöncesi eğitim alan 101 erkek ve 98 kız; ikinci bölgede ise 16 sınıfta okulöncesi eğitim alan 101 erkek ve 105 kız çocuğundan oluşan toplam 405 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri ‘Okulöncesi Davranış Ölçeği (PBQ)’ ve ‘Çocuk Davranış Ölçeği (CBS)’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin saldırgan davranışlarının ve aşırı hareketliliklerinin kız çocuklara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği, kız çocukların olumlu sosyal davranışları erkeklere göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile dışlanmışlık ve hareketlilik arasında pozitif, olumlu sosyal davranış ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çekingen davranışlarla asosyallik, korkulu kaygılı olma ve dışlanmışlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korkulu depresiflik ile asosyallik, korkulu- kaygılı olma ve dışlanmışlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal problemle saldırganlık, asosyallik, korkulu-kaygılı olma, dışlanmışlık, aşırı hareketlilik arasında pozitif, olumlu sosyal davranışlar arasında negatif yönlü anlamlılık bulunmuştur.

Kargin ve Baydık (2002)’in, “Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarına, 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 126 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 189 işiten öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup

araştırma verileri ‘Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmalarına Yönelik Tutumları Belirleme Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işiten öğrencilerin işitme engelli arkadaşlarına yönelik tutumlarının buldukları sınıf düzeyine, birlikte öğrenim görme sürelerine, işitme engelli öğrenci ile iletişimde kullandıkları yöntemlere ve işitme engeline ilişkin bilgi alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir. İşiten öğrencinin cinsiyeti ve işiten öğrencinin ailesinde ya da yakın çevresinde işitme engelli birey bulunma durumu ise işitme engelli öğrenciye yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Verschueren ve Marcoen (2002)’in, “Agresif ve Agresif Olmayan, Reddedilen Çocukların Aileleriyle İlişkileri ve Öz Algıları” adlı çalışmalarına, ilköğretim 3. ve 4. sınıfta eğitim gören 216 çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup, veriler ‘Çocuk Algı Profili’ ve ‘Güvenlik Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, saldırgan olmayan ama reddedilen çocukların kendilerini popüler çocuklara göre daha az kendine güvendikleri bulunmuştur.

Carlo, Edwards ve Kumru (2005)’nin, “Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi” adlı çalışmalarına, Ankara merkez ilindeki ilköğretim, lise ve üniversiteden 250 kız ve 350 erkek olmak üzere toplam 550 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırma verileri ‘Olumlu Sosyal Davranış Eğilimi Ölçeği’, ‘Ebeveyn ve Akran Bağlılığı Envanteri’, ‘Olumlu Sosyal Davranışlarla ilgili Ahlaki Muhakeme Ölçeği’ ve ‘Kendilik Anlayış Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin daha çok kamusal, kızların ise daha çok duygusal, itaatkâr ve gizli olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde oldukları, kamusal ve duygusal olumlu sosyal davranışlarda yaş ve cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur.

Efiliti (2006)’nin, “Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağı’nın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı çalışmasına 246’sı kız, 334’ü erkek, toplam 580 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri ‘Saldırganlık Ölçeği’ ve ‘Rotter Denetim Odağı Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının, kız öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold, Kraemer, Pelham, Wigal ve Arnold (2005)'un, "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Akran İlişkileri, İlişkilerini Ne Yönde Etkiler?" adlı çalışmalarına, normal gelişim gösteren 1026 erkek ve 272 kız ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 130 erkek 35 kız çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda daha fazla negatif dengesizlik olduğu ve akranları tarafından daha az tercih edildikleri bulunmuştur.

Persson (2005)' un, Okulöncesi Çocukların Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışları ile Akranları Tarafından Hedef Alınan Deneyimleri" adlı çalışmasına, 2 aylık sürelerle 3 yıl boyunca izlenen 22-40 aylık toplam 44 çocuk katılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, veriler 'Olumlu Sosyal Davranışlar, Saldırganlık ve Sosyallik' kategorilerine ayrılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşları ilerledikçe olumlu sosyal davranışlarının arttığı, saldırgan davranışlarında ise bir değişiklik olmadığı bulunmuştur. Saldırganlık ile cinsiyet arasında da fark bulunamamıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005)'nün, "Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarına, ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıfa devam eden 53'ü kaynaştırma olmak üzere 613 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğu bulunmuştur.

Özaydın (2006)'ın, "Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Okulöncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi" adlı çalışmasına, özel gereksinimli dört çocuk ve onların sınıflarında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar katılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmış olup, araştırma verileri; "Sosyal Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi" ne ve "Arkadaşlık Treni Sosyometrik Dereceleme Aracı" na kaydedilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların birbirlerine yönelik sosyal etkileşim davranışlarında belirgin artış tespit edilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların özel gereksinimine göre tercih edildikleri ya da akranları tarafından kabul edildikleri ve fiziksel görünümün tercih edilme nedeni olabileceği de bulunmuştur.

Şahbaz (2007)'in, "Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmasına, Eskişehir Anadolu İlköğretim Okulu'nda kaynaştırma uygulamalarına katılan 8 zihin engelli öğrencinin öğrenim gördüğü alt şubede öğrenim gören toplam 186 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel bir araştırma olup, araştırma verileri 'Kimdir Bu?' tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, engelli öğrencilerin toplumsal açıdan olumlu özelliklerinin olduğunu söyleyen öğrenci sayısında bir artış olduğu, olumsuz özellikleri olduğunu söyleyen öğrenci sayısında ise bir azalma olduğu bulunmuştur.

Sarı (2007)'nin, "Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, Ankara il merkezindeki 433 okuldan, 26150 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri 'Genel Bilgi Formu', 'Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği' ve 'Sosyal Uyum Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındakilere göre daha uyumlu oldukları; yaş büyüdükçe, çocukların daha sosyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

Akalin (2007)'in, "İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenleri İle Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İç Davranışlarının İncelenmesi" adlı çalışmasına, genel eğitim sınıflarında okuyan 10 kaynaştırma öğrencisi, 10 normal gelişim gösteren öğrenci ve 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri 'Öğretmen-Öğrenci Davranış Gözlem Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hafif derecede zihin engelli olan öğrenciler, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla benzer davranışlar sergilediği, öğretmen-öğrenci davranışları arasında bir ilişki olduğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre, öğretmen davranışlarının da farklılaşması gerektiği bulunmuştur.

Demir-Şad (2007)'in, "Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasına, akranları tarafından 129 reddedilen, 113 kabul edilen ve 283 ortalama olmak üzere toplam 525 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup, veriler 'Sosyometri Testi', 'Coopersmith Özsaygı Ölçeği' ve 'Matson Sosyal Beceri Ölçeği (MESSY)' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin

özsaygı ve sosyal beceri düzeylerinin, okul-akademik başarılarının kabul edilen öğrencilere göre daha düşük olduğu, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre daha fazla davranış problemi sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Ummanel (2007)'in, "Okulöncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, Kuzey Kıbrıs'ta üç okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 75'i kız, 83'ü erkek olmak üzere 40-72 aylık toplam 158 çocuk oluşturmuştur. Araştırma betimsel bir araştırma olup, veriler "Ebeveynler Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği", "Erken Gelişim Evreleri Ölçeği", "Aile Çocuk İlişkileri Anne Formu" ve "Okulöncesi Davranış Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal kabulün cinsiyete göre farklılaştığı, kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla kabul gördükleri bulunmuştur.

Yavuz (2007)' un, "Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, Mersin İli sınırları içerisinde bulunan ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıfında bulunan 263 kız ve 244 erkek olmak üzere toplam 507 öğrenciden katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde cinsiyete, yaşa, sürekli tedavi gördüğü bir hastalığının olma durumuna, baba öğrenim durumuna, ailenin sosyoekonomik durumuna, çocuğun okuldaki arkadaş ilişkilerine, televizyon izleme sürelerine ve televizyonda izlediği programların türüne göre anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, kardeş sayısına, doğum sırasına, anaokuluna gitme durumuna, anne çalışma durumuna, anne öğrenim durumuna ve herhangi bir sosyal etkinliğe katılma durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Elibol-Gültekin (2008)'in, "5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasına, Ankara ilindeki çeşitli anaokullarına devam eden 5 yaş grubundaki 341 çocuk katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, veriler 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi Türkçe Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılabilirlik, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanları daha yüksek çıkarken, problem davranışlar toplam

puanı ve dışsal davranışlar puanı erkek çocuklarında daha yüksek çıkmış, içsel davranışlar alt ölçeği toplam puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anne öğrenim durumu değişkenine bakıldığında; çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılmanlık puanları, annesi üniversite mezunu olanlarda üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek çıkarken, özdenetim, toplam sosyal beceri puanı, problem davranışlar toplam puanı, dışsal ve içsel davranışlar puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Baba öğrenim durumuna bakıldığında; çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılmanlık, özdenetim, toplam sosyal beceri puanı ve içsel davranışlar puanlarında, babası üniversite mezunu olanlarla üniversite mezunu olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, dışsal davranışlar ve problem davranışlar toplam puanı açısından, babası üniversite mezunu olmayanlar daha yüksek puanlar almışlardır.

Gökbüzoğlu (2008)'nin, "Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, 58 kız, 146 erkek olmak üzere toplam 304 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Kişisel Bilgi Formu', 'Saldırganlık Ölçeği' ve 'Problem Çözme Envanteri' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, demografik değişkenlerden cinsiyet, saldırganlık düzeyinde bir farklılığa neden olmazken, problem çözme becerisinin yaklaşma-kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Yaş saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratırken, problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Anne-baba eğitim durumu ile saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisinde bir farklılık bulunmazken, anne-baba tutumlarından, anne tutumu sadece problem çözme becerisinin problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda bir farklılık bulunmuştur.

Karataş (2008)'in, "Lise Öğrencilerinde Öfke ve Saldırganlık" adlı çalışmasına, lise 9. 10. ve 11. sınıflara devam eden Seyhan ve Yüreğir ilçesinden iki okuldan toplam 260 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Saldırganlık Ölçeği' ve 'Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeylerinde cinsiyetleri açısından, öfke düzeylerinde istedikleri okula gidip gitmemeleri açısından, saldırganlık ve öfke düzeylerinde, sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008)'nin, "Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı" adlı çalışmalarına, İzmir ilindeki üç ilköğretim okulundan 16'sı kaynaştırma olmak üzere toplam 251 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri 'Sosyometri', 'Kimdir Bu?' ve 'Öğrenciler İçin Akran İstismarı Anketi' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından en az tercih edilen ve en çok arkadaşta ihtiyacı olduğu düşünülen grup olduğu bulunmuştur.

Yeğen (2008)'in, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Kadıköy ilçesinde öğrenim gören 239 kız, 156'sı erkek toplam 395 ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Kişisel Bilgi Formu', 'Hacettepe Kişilik Envanteri' ve 'Saldırganlık Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin saldırganlık tepkilerinin, demografik değişkenlerden algılanan gelir düzeyi, öğrenim görülen lise türü, öğrenim görülen okul türü, anne-babaların eğitim düzeyi, babanın sağ olup olmaması ve anne-babanın mesleği değişkenlerine göre farklılaşmadığı; buna karşın cinsiyet, öğrenim görülen alan ve annenin sağ olup olmama değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Gülay (2008)'in, "5-6 Yas Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında, okulöncesi dönem çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği", "Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ve "Resimli Sosyometri Ölçeği" dilsel es değerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmış ve okulöncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne tutumları, anne ve baba eğitim düzeyleri) açısından incelemiştir. Araştırma tarama modelinde bir çalışma olup, araştırmaya İstanbul ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 5-6 yaş grubundan 120 çocuk katılmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği güvenilirlik, geçerlik çalışma grubunda, İstanbul ilinde yaşayan, anaokuluna devam eden, 5-6 yaş grubundan 746 çocuk ve 35 anaokulu öğretmeni yer almıştır. Analizler, ölçeklerin güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, anne tutumlarına bağlı olarak çocukların dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları

belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak, aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha aşırı hareketli oldukları belirlenmiştir. Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarının akranları tarafından, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir.

Baydık ve Bakkaloğlu (2009)'nun, "Alt Sosyoekonomik Düzeydeki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyometrik Statülerini Yordayan Değişkenler" adlı çalışmalarına, 2., 3., 4. ve 5. sınıftan 96 özel gereksinimli ve 1090 özel gereksinimli olmayan ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Akran Tercihi ve Akran Derecelendirme Ölçeği', 'Öğrenci Bilgi Formu', 'Fiziksel Görünüm Derecelendirme Formu' ve 'Sosyal Beceriler Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu' ile toplanmıştır. Araştırma bulguları özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarına göre daha az sıklıkla kabul edildiklerini ve daha fazla reddedildiklerini göstermiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini akademik yeterlilik, fiziksel görünüm ve problem davranışlar yordarken, sosyal retlerini problem davranışlar yordamıştır. Özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ise sosyal kabullerini akademik yeterlilik, sosyal beceriler, problem davranışlar, fiziksel görünüm ve cinsiyet yordarken, sosyal retlerini problem davranışlar, akademik yeterlilik ve fiziksel görünüm yordamıştır.

Çulhaoğlu-İmrak (2009)'ın, "Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, Adana ili merkez ilçelerinde 20 ilköğretim okulu ile 14 bağımsız anaokulunda görev yapan toplam 89 okulöncesi öğretmeni, çocuğu anasınıfına devam eden 281 ebeveyn ve kaynaştırma eğitimine devam eden dört sınıfta bulunan 4 özel gereksinimli çocuk ile bu çocukların sınıflarında yer alan 72 normal gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Araştırma tarama modelinde bir çalışma olup, veriler 'Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği' kullanılarak toplanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin tutumları ile özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı

bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları görülmüştür.

Güteryüz (2009)'ün, "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi" adlı çalışmasına, Konya ili Sarayönü ilçesinde bulunan 9 resmi ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam eden 27 öğrenci katılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılıp, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"yla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akranları ile bir takım sorunlar yaşadığı arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorlandıkları, kendilerini tam olarak ifade edemedikleri, kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler tarafından şiddete ve dışlanmaya maruz kaldıkları, akranlarına göre seviye olarak geride oldukları ve akademik başarısızlıklarının engellerinden kaynaklandığı, sayısal ve sözel derslerde yeterli başarıyı gösteremedikleri için sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduğu bulunmuştur.

Kurnaz (2009)'ın, "Saldırganlık ve Akran Mağduriyetinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, Ankara ili sınırları içerisindeki ilköğretim okullarının 6.,7. ve 8. sınıflarına devam eden toplam 384 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Duygu Ayarlama Ölçeği", "Aile İşlevleri Değerlendirme Ölçeği", "Yenilenmiş Connors Ana baba Derecelendirme Ölçeği-Uzun Form", "Çocuk Sosyal Davranış Ölçeği-Kişisel Bildirim Ölçeği", "Çocuğun Bireysel Yaşantıları Ölçeği-Kişisel Bildirim Ölçeği", "Algılanan Ana-Baba Tutumları Ölçekleri" ve "Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkek çocukların gözlenen saldırganlık davranışlarını kızlardan daha yüksek düzeyde sergilediği, yaş arttıkça gözlenen ve ilişkisel saldırganlığın azaldığı bulunmuştur.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009)'nın, "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmalarına, 171 kız ve 155 erkek olmak üzere toplam 326 çocuk katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, araştırma verileri 'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca erkek çocukların kız çocuklara göre anlamlı düzeyde daha fazla anti sosyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Anne- babanın eğitim durumu ile anti sosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte babaları lisansüstü bir eğitimden mezun olan çocukların anti sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri bulunmuştur.

Kılıçarslan ve Atıcı (2010)'nın, "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarına, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta bulunan 955 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği", "Saldırganlık Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin, kızlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık puanları anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre farklılaşmamıştır. Anne ve babaların eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin saldırganlık davranışları da azalmaktadır.

Seçer, Sarı ve Çetin (2010)'in "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bedensel Engelli Akranları İle Birlikte Eğitim Almalarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarına, kaynaştırma eğitimi uygulanan bağımsız anaokullarında öğrenim gören 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin bedensel engelli akranları ile etkinliklere katılıp katılmama ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sınıfında bedensel engelli bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğu bu arkadaşları ile etkinlik yapmak istediklerini belirtirken çok az öğrenci isteksiz kalmıştır. Normal akran grubu çocuklar bedensel engelli arkadaşları ile etkinlik yapmak istemelerinin nedenleri olarak onun iyi, sessiz, zararsız olduğunu, onu sevdiklerini belirtmişlerdir.

Kadan (2010)'ın, "Okulöncesi Dönem Çocuklarında (4-6 Yaş) Saldırganlık Davranışını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı

çalışmasına, Kadıköy İlçesinde bulunan 1 özel ve 1 resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile Kadıköy İlçesi Belediyesine bağlı 1 anaokulunda bulunan toplam 142 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup, araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği” ve “Çocuk Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, herhangi bir okulöncesi kuruma devam etmeyen çocukların devam eden çocuklara göre; erkek çocukların kız çocuklarına göre; 2004 ve 2005 doğumlu olan çocukların 2003 doğumlu olan çocuklara göre; anne-babası ayrı yaşayan çocukların anne-babası bir arada yaşayan çocuklara göre ve kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Annenin çalışması durumunda, annesi çalışmayan çocuklar annesi çalışan çocuklara göre daha saldırganlardır. Anne-babanın eğitim durumlarına göre, eğitim seviyeleri düştükçe gerek fiziksel, gerekse sözel saldırganlığın arttığı bulunmuştur. Kitle iletişim araçları açısından bulunan sonuçlar ise, televizyonu uzun süre seyreden çocukların, televizyonu daha az izleyen ya da izlemeyen çocuklara göre daha saldırgan oldukları bulunmuştur.

Özkatar-Kaya (2010)'nın, “18-25 Yas Arası İşitme Engelli Sporcuların Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasına, İzmir ilinde çeşitli kulüplerde oynayan işitme engelli 50 sporcu ile spor yapmayan 50 işitme engelli gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri üç bölümden oluşan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde demografik özellikler, ikinci bölümünde 10 ifadeden oluşan stres ölçeği, üçüncü bölümünde ise 34 ifadeden oluşan saldırganlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sporcuların yaşları ile saldırganlık düzeyleri arasında, pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunurken, spor yapmayan grubun yaş, stres ve saldırganlık düzeyleri ile spor yası, stres ve saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Spor yapan ve yapmayan işitme engellilerin cinsiyet ile saldırganlık ve stres arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen erkek engellilerin kız engellilere göre daha saldırgan davranışlar içerisinde olduğu bulunmuştur.

Açak (2011)'in, “İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Futbolcuların Benlik Saygıları ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasına, 95 işitme engelli ve 309 işitme engelli olmayan toplam 404 futbolcu katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Benlik Saygısı Ölçeği’ ve ‘Saldırganlık Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan sporcuların saldırganlık puan ortalamalarının engel durumuna

göre genel saldırganlık değerleri incelendiğinde işitme engelli futbolcuların genel saldırganlık değerlerinin, işiten futbolcuların genel saldırganlık değerlerinden fazla olduğu bulunmuştur.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011)'in, "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi" adlı çalışmasına, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel anaokulları ile ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubundaki toplam 299 çocuk katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, veriler 'Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okulöncesi dönem çocuklarının fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında cinsiyetin, anne-baba öğrenim düzeyi ile anne-baba yaşının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Uz-Baş ve Siyez (2011)'in, "Akranları Tarafından Kabul Gören ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi" adlı çalışmalarına, İzmir ilinde ilköğretim 4. ve 5. Sınıfta bulunan 270 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Sosyometri' ve 'Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, akranları tarafından kabul gören ve görmeyen öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, benzer şekilde kategorileştirilmekle birlikte, bazı görüşme sorularına verdikleri yanıtlar arasında nicelik ve nitelik açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Akranları tarafından kabul gören öğrencilerin, kabul görmeyen öğrencilere göre, arkadaş ilişkilerini başlatmak ve sürdürmek ile çatışma çözümü alanında sosyal açıdan daha yeterli yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular, akranları tarafından kabul gören çocukların daha gelişmiş sosyal becerilere sahip olduğu bulunmuştur.

Dalbudak (2012)'in, "13-15 Yaş Arası Görme Engelli Sporcuların Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, İzmir ilinde spor yapan 50 görme engelli bireyler ile spor yapmayan 50 görme engelli bireyler gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, veriler 'Demografik Bilgiler', 'Stres ve Saldırganlık Anketleri' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre, bayan ve erkek görme engelli bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunurken; saldırganlık ölçeğinin alt boyutlarından yıkıcı

saldırganlık, atılganlık, edilgenlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Donat-Bacioğlu ve Özdemir (2012)'in, "İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler" adlı çalışmalarına, 9–14 yaşları arasındaki 520 (% 49,8'i kız, % 50,2'si erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri 'Kişisel Bilgi Formu', 'Saldırganlık Ölçeği' ve 'Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, algılanan başarı durumu ve öfke arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öfkenin, öğrencilerin saldırgan davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı da bulunmuştur.

Uluyurt (2012)'un, "Bazı Değişkenlere Göre Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Akran İlişkileri" adlı çalışmasına, Konya ilindeki devlet okullarından 395, özel anaokullarından 325 olmak üzere 720 çocuk katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, veriler 'Çocuk Davranış Ölçeği' ve 'Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; erkek çocukların akranlarına karşı saldırganlık, dışlanma, aşırı hareketlilik, akranların şiddetine maruz kalma puanları, kız çocuklarının puanlarından yüksek; kız çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları, erkek çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarından yüksek; özel anaokulunda öğrenim gören çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma puanları devlet anaokulu ve anasınıflarında öğrenim gören çocukların akranlarına karşı puanlarından yüksek; özel anaokulunda öğrenim gören çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme, puanları, devlet anaokulu ve anasınıflarında öğrenim gören çocukların puanlarından yüksek; anne-baba eğitim düzeyi arttıkça akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarının artmakta, anne eğitim düzeyi düştükçe akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik puanı artmakta, baba eğitim düzeyi arttıkça dışlanma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma puanının azalmakta; anne-baba yaşı azaldıkça akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları artmakta, anne yaşı arttıkça akranlarına karşı asosyal davranış gösterme,

akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma puanları da artmakta, baba yaşı arttıkça akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma puanları da artmakta; annesi çalışan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirme puanları çalışmayanlara göre daha yüksek; babasının mesleği memur olan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı, babasının mesleği işçi olanlardan yüksek, babası memur olan çocukların akran şiddetine maruz kalma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanları serbest meslek olanlardan düşük, babası işçi olanlar da memur olanlara göre daha hareketli; aile doğum sırasında 4. Çocuklar akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik puanları 1. ve 2. çocuklardan yüksek, 4. Çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanları 2. çocuklardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayral, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, Demirhan ve Çağlar (2013)'in, "Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Bakışını Etkileyen Etkenler" adlı çalışmalarına, Ankara ili Altındağ ilçesindeki okullarda 808 kız ve 627 erkek olmak üzere toplam 1453 öğrenci katılmıştır. Araştırma tarama modelinde bir çalışma olup veriler 'Siperstein' in Sosyal Kabul Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren akranlarının gözünde kaynaştırma öğrencilerinin orta düzeye yakın bir kabul düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, normal gelişim gösteren öğrencinin özel gereksinimli kardeşe sahip olup olmama durumu, ailesinin gelir durumu, anne ve babasının eğitim durumunun kaynaştırma öğrencine yönelik sosyal kabul düzeyini anlamlı derecede değiştirmedeği bulunmuştur.

Özmen (2013)'in, "5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, Konya il merkezinde anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 450 çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği' ve 'Wally Sosyal Problem Çözme Testi' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Yıldırım-Doğru ve ark. (2013)'nin, " Ailesinde Engelli Birey Bulunan Okulöncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının İncelenmesi" adlı çalışmalarına, ailesinde engelli birey bulunan ve okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arası 17 kız ve 26 erkek, toplam 43 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri 'Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS)' ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ailesinde engelli birey bulunan beş-altı yaş çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları, engelli bireyin engel türüne göre farklılaşma gösterdiği; cinsiyet, kardeş sayısı ve engelli bireyin doğum sırası değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Deschamps, Schutter, Kenemans and Matthys (2014)'nin, "Davranış ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Konan 6-7 Yaş Çocuklar İçin Üzüntü ve Sıkıntı Karşısında Empati ve Olumlu Sosyal Davranışlar" adlı deneysel çalışmalarına, deney grubundaki, davranış bozukluğu ve DEHB'li olan 67, sadece DEHB'li olan 27 ve kontrol grubunda da normal gelişim gösteren 37 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Griffith Empati Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, davranış bozukluğu ve DEHB'li olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Sadece DEHB'li olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Göl (2014)'ün, "Kaynaştırma Eğitimi Alan Görme Yetersizliği Olan ve Gören Öğrencilerin Akran İlişkilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, görme yetersizliği olan 10 erkek, 14 kız öğrencinin olduğu 24, görme engelli olmayan 207 kız, 148 erkek öğrencinin olduğu 355 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırma verileri 'Akran Tercih Formu' ve 'Liste Derecelendirme Ölçeği Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, görme yetersizliği olan öğrencilerin gören öğrencileri tercih etme kısımlarında daha çok yazdığı, ama gören öğrencilerin görme yetersizliği olan öğrencileri tercih etme kısmında çok az sayıda yazdığı, tercih etmeme kısımlarında daha çok yazdığı görülmektedir. Her iki grubun aralarında birbirlerini arkadaş olarak görmek konusunda farklılıklar yaşanmaktadır. Görme yetersizliği olan grup, gören gruba karşı daha olumluyken, gören grup görme yetersizliği olan gruba karşı daha olumsuzdur. Gören kız ve erkek öğrencilerin, görme yetersizliği olan öğrencileri isteme durumlarına bakıldığında yüzdelerin oranlarının farklılaştığı, gören kız öğrencilerin gören erkek öğrencilere göre, görme

yetersizliği olan öğrencileri daha çok istedikleri görülmektedir. Yani kız çocukların erkeklere göre özel gereksinimli akranlarını daha çok istedikleri söylenebilir.

Yoleri ve Seven (2014)'in, "Yaş ve Cinsiyetin Okul Öncesi Çocukların Olumlu Sosyal Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Analizi" adlı çalışmasına, Uşak ili merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 53 kız ve 63 erkek olmak üzere 116 çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Olumlu Sosyal Davranış Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaş değişkeninin çocukların olumlu sosyal davranış puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı, ancak cinsiyet açısından olumlu sosyal davranış puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Akran Şiddeti ve Akran Şiddetine Maruz Kalmayla İlgili Türkiye'de ve Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Olweus (1995)'un, "Okullarda Zorbalık ve ya Akran İstismarı" adlı çalışmasına, 1970'li yıllarda Norveç ve İsveç'te 1. ve 9. sınıfa giden 150 bin öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %85'inin bir çok kez hem zorba davranışlar sergilediği hem zorba davranışlara uğradıklarını belirtmişlerdir. Akranları tarafından zorbalığa uğrayan çocukların, diğer çocuklara göre kendilerini daha çok yalnız, kaygılı, sağlıksız ve kendilerine karşı saygısız hissettikleri sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca zorbalığa uğrayanların okula devam etmek istemedikleri bunun da akademik becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Craig (1998)'in, "İlköğretim Çocuklarında Mağduriyet, Depresyon, Endişe ve Saldırganlık Arasındaki İlişki" adlı çalışmasına, 254 erkek ve 292 kız olmak üzere toplam 546 çocuk katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup veriler, 'Çocuklar İlişkisel Saldırganlık Ve Mağduriyet Ölçeği', 'Zorba / Mağdur Anketi' ve 'Sosyal Anksiyete Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin daha fazla zorba davranışlar sergiledikleri, alt sınıflarda fiziksel ve sözel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile fiziksel ve sözel zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Andreou (2001)'nin, "Zorba/Mağdur Sorunları ve Okul Çağındaki Çocukların Arasında Akran Etkileşimlerindeki Çatışmalarla Başa Çıkma İlişkisi" adlı

çalışmasına, 9-12 yaş arasında 211 kız ve 197 erkek olmak üzere toplam 408 çocuğu katılmıştır. Araştırma sonucunda, zorbalık ve mağduriyeti ile hem çatışmalı akran ilişkilerinin hem de duygusal başa çıkma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca Zorba/Mağdur olan grupların sosyal kabulü ve problem çözme yeteneği düşük düzeyde bulunmuştur.

Sweeting ve West (2001)'in, "Farklı Olmak: 11 Yaşında Alay Edilme ve Zorbalık" adlı çalışmalarına 1339 erkek ve 1247 kız olmak üzere toplam 2586 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kurbanların özelliklerini keşfetmek için önceki çalışmalara ek ve kapsamlı olarak alay ve zorbalığın birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, alay ve zorbalık arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Alay ve zorbalık, ırka ve fiziksel olgunluğa göre anlamlı bulunmamasına rağmen, fiziksel çekiciliği olmayan, kilolu, fiziksel, işitsel ve dilsel sorunlar yaşayan çocuklar daha fazla alay ve zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur.

Gillies-Rezo ve Bosacki (2003)'nin, "Görünmeyen Morluklar: Anaokulunda Zorbalık Algıları" adlı çalışmalarına, Kanadalı 15 anaokulu çocuğu katılmıştır. İçerik analizi yaptıkları çalışmalarında çocuklardan zorbalığı nasıl algıladıklarını resim yaparak ve hikâye anlatarak göstermeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların grup içinde değil birebir etkileşim sırasında zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca kız ve erkeklerin ikisi de fiziksel zorbalık yaptığı görülmüştür.

Kochenderfer-Ladd (2004)'in, "Akran Mağduriyeti: Uyum ve Uyumsuzlukla Başa Çıkma Duygularının Rolü" adlı çalışmasına, anaokulundan ilköğretim 5. sınıfa kadar 145 çocuk katılmıştır. Araştırma 5 yıl süreyle çocukların incelendiği deneysel bir araştırma olup, veriler 'Okul Yaşantıları Anketi (SEQ)' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaş arttıkça, çocukların çok fazla saldırganlığa karşı çözümler bulmadığı, yardım istemediği, öfke ve üzüntünün arttığı, kız çocuklarının erkeklerle göre akran şiddetinden duygusal olarak daha çok etkilendiği ancak erkeklerin akran şiddetine, kızlara göre daha fazla maruz kaldıkları bulunmuştur.

Kapçı (2004)'nin, "İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi" adlı çalışmasına, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerden oluşan 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda

öğrencilerin %40' nın bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıkları, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Türk Eğitim Sen (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Şiddet ve Taciz. İlköğretim Okullarının 7. ve 8. sınıflarında Okuyan Öğrencilerin ‘Okullarda Şiddet’ ve ‘Taciz’ Kavramlarına İlişkin Kavramsallaştırmaları” adlı araştırmaya ilköğretimin 7'inci ve 8'inci sınıflarda okuyan 1136 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %50,3'ünün kız öğrenciler, %49,7'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada “istemediğiniz halde size yapıldığını ve ayıp olduğunu düşündüğünüz davranışlarda bulunan çocuklar var mı”? sorusuna; öğrencilerin %53,47'si evet cevabını vermiştir. Öğrencilerin %67,2'si erkeklerin, %2,9'u kızların, %3,8'inin de hem erkeklerin hem de kızların ayıplanacak davranışları daha çok yaptıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayıp davranışları daha çok erkeklerin yaptığını söyleyenlerin %61,9'u kız, %38,1'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayıp davranışları kızların daha çok yaptığını belirten öğrencilerin ise; %23'ü kız, %76,9'u da erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %42,8'nin sözlü taciz ile %23,7'sinin fiziksel taciz ile, %24,7'si ise cinsel taciz ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Kız öğrenciler taciz kategorisine giren davranış türlerinden en fazla taciz içeren davranışlardan rahatsızlık duymaktadırlar. Bunu sırasıyla “sözlü taciz” ve fiziksel taciz” izlemektedir. Erkek öğrenciler ise en çok “sözlü taciz” türleri içinde yer alan davranışlardan rahatsızlık duyduklarını ve ayıplandıklarını belirtmişlerdir.

Yang, Kim J, Kim S, Shin ve Yoon (2006)'nın, “Güney Kore İlköğretim Okullarındaki Kız ve Erkek Çocukların Zorbalık ve Mağduriyet Davranışları” adlı çalışmalarına, 1344 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerin zorba ve mağduriyet davranışlarını, depresyon, kaygı, benlik saygıları ve başa çıkma stratejilerini ölçen ‘Güçlükler ve Zorluklar Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya sonucunda, araştırmaya katılan çocukların %12,0'sinin zorba, %5,3'ünün mağdur, %7,2'sinin zorba/mağdur oldukları, ayrıca erkeklerin, anlamlı derecede zorba ve zorba/mağdur olduğu görülmüştür. Ayrıca zorbalık ve mağduriyet davranışları ile cinsiyet, yüksek depresyon, sürekli kaygı ve benlik saygısı arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Peren ve Alsaker (2006)'in, “Anaokulundaki Kurban, Zorba ve Zorba/Kurbanların Sosyal Davranışları ve Akran İlişkileri ” adlı çalışmalarına, 5-7 yaş arasındaki 344

çocuk katılmıştır. Çocukların kurban, zorba ve zorba/kurban olarak kategorilere ayrıldığı araştırmada veriler 'Zorbalık ve Mağduriyet Ölçeği', 'Sosyal Davranış Ölçeği' ve 'Sosyal Küme Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kurbanların diğer çocuklara göre daha uysal, daha az girişken, işbirlikçi ve içine kapanık olduğu, oyun arkadaşlarının bulunmadığı ve liderlik becerilerinin düşük olduğu, zorbalık gösteren çocuklarınsa, daha saldırganlık ve olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri daha fazla liderlik becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.

Peker-Uludağlı ve Uçanok (2005)'un, "Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri" adlı çalışmalarına, 5. ve 6. sınıfa devam eden 701 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler, 'Sosyal Doyum Ölçeği', 'Sosyometrik Statü Ölçeği', 'Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği' ve 'Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, akran zorbalığı grupları, akran reddi, akran kabulü, yalnızlık ve akademik başarı açısından karşılaştırıldığında zorba/kurban çocukların zorbalığa karışmayan çocuklara göre akranları tarafından hem daha fazla reddedildikleri hem de akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca kurban ve zorba/kurban çocukların zorba ve zorbalığa karışmayan çocuklara göre daha yalnız oldukları bulunmuştur.

Saylor ve Leach (2008)'in, "Kaynaştırma Programına Dâhil Edilen Öğrencilerde Algılanan Zorbalık ve Akran Desteği" adlı çalışmalarına, ortaokul ve liseye devam eden 24 engelli ve 24 engelli olmayan akranı katılmıştır. Araştırma verileri 'Reynold'un Zorba Mağduriyet Ölçeği', 'Okulda Şiddet Kaygısı Ölçeği' ve 'Halter'ın Akran Destek Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada çocuklar akranlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, engelli öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Totan (2008)'in, "Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinde toplam 595 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Olweus Zorba-Kurban Anketi', 'Anne, Baba – Ergen İlişkileri Ölçeği', 'Akran İlişkileri Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, şu bulgulara ulaşılmıştır. Zorba oranının erkeklerde ve kızlarda benzerlik gösterdiği, kurban oranının kızlarda, zorba/kurban oranının ise erkeklerde daha fazla olduğu

bulunmuştur. Yine sınıf düzeyi yükseldikçe zorba olmanın arttığı, kurban olmanın ise azalma eğiliminde olduğu gözlenmiştir.

Hilooğlu (2009)'nun, "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarını Yordamada Sosyal Beceri Ve Yaşam Doyumunun Rolü" adlı çalışmasına, ilköğretim okulunda 6. 7. ve 8. sınıfına devam eden 440'ı kız, 495'i erkek toplam 935 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler 'Zorbalık Ölçeği', 'Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği' ve "Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, kurban, zorba, zorba-kurban ve zorbalığa karışmayan zorbalık grubunda olmada cinsiyete göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) erkeklere göre daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almışlardır.

Hong ve Espelage (2010)'nin, "Zorbalık ve Akran Mağduriyeti Üzerine Bir Araştırma: Bir Ekolojik Sistem Analizi" adlı çalışmalarında literatür taraması yapmıştır. Araştırma gereksinimi Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyada öğrencilerin, anne babaların, öğretmenlerin ve okul görevlilerinin okulda zorbalık ve akran mağduriyeti ile ilgili endişelerinden kaynaklanmıştır. Bu makalede Bronfenbrenner'in ekolojik çevre bağlamında zorbalık ve akran mağduriyeti ile ilgili risk faktörleri gözden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda, risk faktörleri belirlenmiş ve mevcut zorbalık önleme ve müdahale programlarının etkinliğini tartışılmıştır. Zorbalık ve akran mağduriyeti ile ilgili riskler şu şekilde belirlenmiştir: ebeveyn-ergen ilişkileri, akranlar, okul bağlılık, ebeveyn şiddeti, okul ortamı, öğretmen tutumları, aile içi ilişkiler.

Özkan ve Çiftçi (2010)'nin, "Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı" adlı çalışmalarına, düşük-sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda okuyan 295 ilköğretim öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Sosyo Demografik Bilgi Formu", "Şiddet-Kaba Güç Anketi" ve "Maruz Kalınan ve Gözlenen Zorbaliğa Karşı Geliştirilen Tutum ve Davranış Soruları (Colorado Okul İklimi Anketi)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 295 öğrencinin %33.9'unun sözel zorbalığa, %32.9'unun fiziksel zorbalığa, %29.2'sinin duygusal zorbalığa ve %16.9'unun ise cinsel zorbalığa maruz kaldığını ve cinsiyet değişkenine göre zorbalık türleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte zorbalık yapan kişilerin daha çok erkekler olduğu, zorba

davranışlara en çok sınıfta maruz kalıldığı, zorbalıkla karşılaştığında daha çok zorba davranış yapan çocuktan uzaklaştığı ve bu durumda en çok öğretmenden yardım alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda akran zorbalığının yaygın bir davranış olduğu ortaya çıkmıştır.

Atalay (2010)'ın, "Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri ve Benlik Saygısı İle İlişkisi" adlı çalışmasına, Diyarbakır'da üç farklı sosyoekonomik düzeydeki altı ilköğretim okulunun II. kademesine devam eden 685 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, veriler 'Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği', 'Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği', 'Anne Baba Tutum Ölçeği', 'Akran İlişkileri Ölçeği' ve 'Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme ve açık saldırı alt boyutlarında, erkeklere oranla da kızların kişisel eşyalara saldırı alt boyutunda akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları; kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme, açık saldırı ve ilişkisel saldırı türünden akran zorbalığı gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri bulunmuştur. Yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı değişkenlerinin akran zorbalığına maruz kalma ve akran zorbalığı göstermeyi yordadıkları belirlenmiştir.

Gültekin - Akduman (2010)'ın, "7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri" adlı çalışmasına, 140 çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Genel Bilgi Formu' ve 'Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve aile durumlarının akran istismarına ait bazı boyutlardan alınan puanlarda anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Pişkin (2010)'ın, "Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi" adlı çalışmasına, Ankara'da 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıfında bulunan 1154 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler 'Akran Zorbalığı Anketi' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %35.1'inin 'kurban', %30.2'sinin 'zorba', %6.2'sinin ise 'hem zorba hem de kurban' olduğu bulunmuştur. Bulgular, 'zorba' ve 'zorba-kurban' grubunda erkeklerin, 'kurban' grubunda ise kızların daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Vlachou, Andreou, Botsoglou ve Didaskalou (2011)'nin, "Okulöncesi Çocuklarda Zorba/Mağdur Sorunları ile ilgili Güncel Araştırma" adlı çalışmalarında alanyazın taraması yapmışlardır. Okul öncesi çocuklarda, doğrudan veya dolaylı olarak, saldırganlık üzerinde önemli araştırmalar olduğu, okulöncesinde yeterli sayıda zorbalığı ölçen ölçme araçlarının bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmayla okulöncesinde akran zorbalığını önleme programı geliştirmeyi hedefledikleri, daha güvenilir bir ölçme aracı geliştirip saldırganlık ve davranış bozukluğu terimlerini akran zorbalığından ayır etmeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca popüler çocukların daha fazla zorba davranışlar başlattıkları bilgisine de ulaşmışlardır. Sonuç olarak araştırmacılar topladıkları bilgiler ışığında okulöncesine uygun olarak bir zorbalık ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır.

Rose, Espelage, Aragon ve Elliott (2011)'un, "Özel Eğitim ve Genel Eğitim Programlarındaki Öğrenciler Arasında Zorbalık ve Mağduriyet" adlı çalışmalarına, 5-8 yaş arasındaki 511 kız ve 498 erkek olmak üzere 1009 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların özel gereksinimli olmayanlara göre daha fazla zorbalığa ve saldırganlığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetleri ile zorbalıkları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çankaya (2011)'nin, "İlköğretimde Akran Zorbalığı" adlı çalışmasına, 97 ilköğretim okulu arasından tesadüfî olarak seçilen toplam 15 ilköğretim okulu içerisinde yer alan 404 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Akran Zorbalığı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok karşılaştıkları zorba davranışların sözlü ve fiziksel zorba davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıkları saptanmıştır.

Yorohan (2011)'in, "Şiddete Maruz Kalma, Şiddeti Kabullenme ve Şiddet Uygulama Arasındaki İlişki: Türk Ergenleriyle Bir Çalışma" adlı çalışmasına 8. ve 9. sınıfa giden 1023 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup araştırma verileri 'Şiddete Maruz Kalma Anketi', 'Şiddeti Kabullenme Anketi' ve 'Şiddet Uygulama Anketi' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin fiziksel ve sözel şiddete kadınlardan daha fazla maruz kaldıkları, erkeklerin dolaylı şiddete kadınlardan fazla maruz kaldıkları ve dolaylı şiddetin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Hakan (2011)'in, "İlköğretim Öğrencilerinin Farklı Zorbalık Türleri İle Karşı Karşıya Kalma Sıklığının ve Boyun Eğme Davranışı ile Durumluk-Süreklili Öfke İle İlişkisinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasına Ankara'daki ilköğretim okullarında okuyan 5. ve 8. sınıfa devam eden 250 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olur veriler 'Şiddet Kaba Güç Anketi', 'Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği', 'Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği' ve 'Öğrenci Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, zorbalığın türü ve sıklığı ve öğrencilerin zorbalık ile karşı karşıya kalma türleri ile boyun eğme ve öfke düzeyleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Arslan, Hallett, Akkas ve Altınbaş-Akkas (2012)'in, "Türk Çocuklarında ve Ergenlerde Zorbalık ve Mağduriyet: Yaygınlığının ve Belirtilerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarına, 11-15 yaş arası 1315 kız ve erkek çocuklar katılmıştır. Araştırmada zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığı ile zorba, kurban ve zorba-kurban olmanın fiziksel ve psikolojik etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %20'sinin zorbalık döngüsü içinde yer aldığı görülmüştür (%5'i zorba, %8'i kurban ve %7'si zorba-kurban). Zorbaların okulu sevmedikleri ve okula devamlılıklarının azaldığı ve çok fazla sinirli oldukları bulunmuştur.

Gültekin-Akduman (2012)'in, "Okulöncesi Dönemde Akran Zorbalığının İncelenmesi" adlı çalışmasına, 53 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, araştırma verileri açık uçlu soruların bulunduğu görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının daha fazla kendi hemcinslerine zorbalık uyguladıkları, erkek çocuklar arasında akran zorbalığının daha fazla yaşandığı, en sık fiziksel zorbalığın görüldüğü, bununla birlikte ilişkisel ve sözel akran zorbalığının da okulöncesi dönemde görüldüğü belirlenmiştir.

Yıldırım (2012)'in, "Akran Zorbalığı" adlı literatür taraması yaptığı çalışmasında 'akran zorbalığı' ve 'okullarda zorbalık' zorbalığı ile ilgili tez, makale ve elektronik kitaplara ulaşmayı amaçlamıştır. Araştırmacıların, zorbalık sürecinde paylaşılan roller ile ilgili tespitler yaptıkları belirlenmiştir. Zorbalık sürecinde sadece zorba ve kurban rolündeki kişilerin olmadığı, bu rollerin yanı sıra zorbayı bir biçimde destekleyen veya teşvik eden ayrıca mağduru da savunan kişi veya kişilerin olduğu belirtilmiştir. Tespit edilen bu rollerin ve rolleri paylaşan kişilerin özellikleri sorunun çözümüne yönelik önerilerde etkili olmuştur.

Kurnaz ve Kapçı (2013)'nin, "Akran Saldırganlığı ve Mağduriyetinin Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında çalışmaya, 6. ve 8. sınıfa devam eden 384 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışma olup, araştırma verileri 'Çocuk ve Ana-Baba Bilgi Formu', 'Çocuk Sosyal Davranış Ölçeği-Kişisel Bildirim', 'Çocuğun Bireysel Yaşantıları Ölçeği-Kişisel Bildirim', 'Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği', 'Algılanan Anne Tutumu-Kısa Form', 'Duygu Ayarlama Ölçeği' ve 'Yenilenmiş Connors Ana-Baba Dereceleme Ölçeği-Uzun Formu' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencinin yaşı ile gözlenen ve ilişkisel saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Merdan (2014)'in, "Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Şiddet Davranışlarında Ailenin, Öğretmenlerin ve Akran Gruplarının Rolü" adlı çalışmasına, 246 erkek 25 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Toplama Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile "Bilgi Toplama Formu"nun farklı maddelerinin karşılaştırılmış ve öğrencilerin şiddet davranışlarında ailelerin, öğretmenlerin ve akran gruplarının ayrı ayrı rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre gözlenen ve ilişkisel saldırganlık ile mağduriyetin farklılaşmadığı bulunmuştur. Mağduriyette de cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Çocuğun yaşı büyüdükçe hem gözlenen saldırganlığın hem de ilişkisel saldırganlığın azaldığı bulunmuştur.

Salı (2014)'nin, "Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, 5-6 yaşlarında 127 kız ve 116 erkek olmak üzere toplam 243 çocuk katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, veriler 'Genel Bilgi Formu', 'Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği' ve 'Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet grupları arasında akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik alt boyut puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık belirlendiği, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme alt boyut puan değerleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olmadığı, erkeklerde akranların şiddetine maruz kalma puanlarının kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukların yaşının akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal

davranışlar gösterme, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puan değerleri üzerinde ve akranların şiddetine maruz kalma puan değerleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Stapinska, Araya, Herona, Montgomery ve Stallard (2015)'nin, "Ergenlerde Akran Zorbalığı: Depresyon ve Kaygının Muhtemel Etkileri" adlı çalışmalarına, 11-16 yaş arası 5030 ergen katılmıştır. 12 ayda üç kez olmak üzere kaygı ve depresyon belirtileri ve zorbalık ölçekleri ile ergenler kendilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya sonucunda, akran zorbalığı ile kaygı ve depresyon arasında bir ilişki bulunmuştur.

Hartley, Bauman, Nixon ve Davis (2015)'in, "Genel ve Özel Eğitim Öğrencilerinde Zorbalık ve Mağduriyet Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma" adlı çalışmalarına, 5. sınıftan, 12. sınıfa kadar öğrenim gören 3305 öğrenci katılmıştır. Araştırmada genel ve özel eğitim öğrencileri arasındaki sözel, ilişkisel ve fiziksel zorbalık karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak özel eğitim öğrencilerinin mağduriyetlerinin sonucu olarak fiziksel ve duygusal zararın yanı sıra psikolojik sorun yaşadıkları bulunmuştur.

BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın modeli; çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yöntem

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal çocukların akran ilişkilerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modelidir (Karasar, 2012).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Burdur, Isparta il merkezindeki ve Manisa ili Soma ilçe merkezindeki resmi anaokullarında ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocuklar ile onların sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren akranları oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu kaynaştırma uygulamalarına katılan 60 özel gereksinimli çocuk ve bu çocukların sınıflarında öğrenim gören 194 normal gelişim gösteren çocuk arasından seçkisiz (random) yöntemle belirlenen 60 çocuk oluşturmaktadır.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Ö.G.Ç.*		N.G.G.Ç.**		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	23	19,2	21	17,5	44	36,7
Erkek	37	30,8	39	32,5	76	63,3
Toplam	60	50,0	60	50,0	120	100,0

*Ö.G.Ç= Özel Gereksinimli Çocuk

**N.G.G.Ç= Normal Gelişim Gösteren Çocuk

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya özel gereksinimi olan 23 kız (%19,2) ve 37 erkek (%30,8); normal gelişim gösteren 21 kız (%17,5) ve 39 erkek (%32,5) olmak üzere toplam 120 çocuğun katıldığı görülmektedir.

Tablo 2.
Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Dağılımları

Yaş grubu (Aylık)	Ö.G.Ç.		N.G.G.Ç.		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
48-59	26	21,7	16	13,3	42	35
60-72	34	28,3	44	36,7	78	65
Toplam	60	50,0	60	50,0	120	100

Araştırmaya katılan çocukların yaş gruplarına göre dağılımına ilişkin Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya özel gereksinimi olan 48-69 aylık 26 (%21,7) ve 60-72 aylık 34 (%28,3); normal gelişim gösteren 48-59 aylık 16 (%13,3) ve 60-72 aylık 44 (%36,7) çocuğun katıldığı görülmektedir.

*Tablo 3.
Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları*

Anne eğitim düzeyi	Ö.G.Ç		N.G.G.Ç		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İlköğretim mezunu	33	55,0	26	43,3	59	49,2
Ortaöğretim ve üzeri	27	45,0	24	56,7	51	52,8
Toplam	60	50,0	60	50,0	120	100,0

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımına ilişkin Tablo 3 incelendiğinde; özel gereksinimli olan çocukların annelerinin 33'ünün (%55,0) ilköğretim mezunu, 27'sinin (%45,0) ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olduğu, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin 26'sının (%43,3) ilköğretim mezunu, 24'ünün (%56,7) ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olduğu görülmektedir.

*Tablo 4.
Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları*

Baba eğitim düzeyi	Ö.G.Ç.		N.G.G.Ç.		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İlköğretim mezunu	31	51,7	25	41,7	56	46,7
Ortaöğretim ve üzeri	29	48,3	35	58,3	64	53,3
Toplam	60	50,0	60	50,0	120	100,0

Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim düzeyine göre dağılımlarına ilişkin Tablo 4 incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların babalarından 31'inin (%51,7) ilköğretim mezunu, 29'unun (%48,3) ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olduğu, normal gelişim gösteren çocukların babalarının 25'inin (%41,7) ilköğretim mezunu, 35'inin (%58,3) ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olduğu görülmektedir.

*Tablo 5.
Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Yaşlarına Göre Dağılımları*

Anne yaşı	Ö.G.Ç.		N.G.G.Ç.		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
29 ve altı	31	51,7	25	41,7	56	46,7
30 ve üzeri	29	48,3	35	58,3	64	53,3
Toplam	60	50,0	60	50,0	120	100,0

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımlarına ilişkin Tablo 5 incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların annelerinden 31'inin (%51,7) 29 ve altında bir yaşa, 29'unun (%48,3) 30 ve üzeri bir yaşa; normal gelişim gösteren çocukların annelerinden 25'inin (%41,7) 29 ve altı bir yaşa, 35'inin (%58,3) 30 ve üzeri bir yaşa sahip olduğu görülmektedir.

*Tablo 6.
Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımları*

Baba yaşı	Ö.G.Ç.		N.G.G.Ç.		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
29 ve altı	27	45,0	31	51,7	58	48,3
30 ve üzeri	33	55,0	29	48,2	62	51,7
Toplam	60	50,0	60	50,0	120	100

Araştırmaya katılan çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımlarına ilişkin Tablo 6 incelendiğinde; özel gereksinimi olan çocukların babalarından 27'sinin (%45,0) 29 ve altı bir yaşa, 33'ünün (%55,0) 30 ve üzeri bir yaşa; normal gelişim gösteren çocukların babalarından 31'inin (%51,7) 29 ve altı bir yaşa, 29'unun (%48,3) 30 ve üzeri bir yaşa sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Ladd ve Profilet tarafından geliştirilen "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" (Ek-1), Kochenderfer ve Ladd tarafında geliştirilen "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" (Ek-2) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu (Ek-3)" ile toplanmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği"ni

Türkçeye uyarlayan ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapan Gülay (2008) ile görüşülmüş, kendisinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Daha sonra Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne araştırmanın yapılabilmesine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) gerekli izinler alınması için başvuruda bulunulmuştur (Ek-5). MEB' den gerekli izinler alındıktan sonra Burdur, Isparta ve Manisa ili Soma ilçesinde bulunan rehberlik araştırma merkezleri ile ön görüşmeler yapılarak özel gereksinimli öğrencilerin sayıları, cinsiyetleri, devam ettiği okullarla ilgili bilgiler alınmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullara gidilerek okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın uygulanması ve gizliliği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra bu çocukların öğrenim gördüğü sınıfların öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılmış, ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun nasıl doldurulacakları anlatılmış, örnek bir uygulama yapılmış, belirlenen öğrenci sayısı kadar ölçek öğretmenlere verilmiş ve iki hafta içinde doldurmaları istenmiştir. İki haftanın sonunda araştırmacı tarafından her bir öğretmen tek tek ziyaret edilmiş ve ölçekler ve kişisel bilgi formları toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, araştırma verileri Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (*The Child BehaviorScale*)

Araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran ilişkilerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen, Gülay (2008) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 'Çocuk Davranış Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları saldırganlık için .87, akranlara yardımı amaçlayan sosyal davranış için .91, asosyal davranış için .84, korkulu-kaygılı davranış için .78, dışlanma için .89, aşırı hareketlilik için .82 dir. Ölçek 3' lü likert tipi bir ölçek olup toplam 44 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte çocuk davranışlarına ilişkin "tamamen uygun (2)", "bazen uygun (1)", "uygun değil (0)" seçenekleri yer almaktadır. Her alt ölçek kendi içinde değerlendirilmekte ve toplam puan alınmamaktadır. Puanların yüksek olması davranışın yüksek oranda gösterildiği, düşük olması ise düşük oranda gösterdiği anlamına gelmektedir. Ölçek 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Akranlarına Karşı Saldırgan Davranış Gösterme: Ölçeğin akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme alt boyutu toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 3., 12., 17., 27., 28., 30. ve 38. maddeleridir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 14'tür. Puanların yüksek olması çocukların daha çok vurma, tekme atma, itme, tartışma ve hakaret etme gibi davranışlar gösterdiği, düşük olması ise daha az vurma, tekme atma, itme, tartışma ve hakaret etme gibi davranışlar gösterdiği anlamına gelmektedir.

2. Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme: Ölçeğin bu alt boyutu toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 19., 21., 26., 31., 32., 33., 35., 37., 40. ve 43. maddeleridir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 20'dir. Puanların yüksek olması çocukların akranlarına karşı daha çok işbirlikçi, yardımcı, paylaşımcı davranışlar sergiledikleri, düşük olması çocukların daha az işbirlikçi, yardımcı, paylaşımcı davranışlar sergiledikleri anlamına gelmektedir.

3. Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Gösterme: Akranlarına karşı asosyal davranış gösterme alt boyutu toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 18., 23., 24., 29., 39., 42. ve 44. maddeleridir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 14'tür. Puanların yüksek olması çocukların daha fazla yalnız, çekingen, paylaşımcı ve yardımcı olmayan davranışlar sergiledikleri, düşük olması daha az yalnız, çekingen, paylaşımcı ve yardımcı olmayan davranışlar sergiledikleri anlamına gelmektedir.

4. Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Davranış Gösterme: Ölçeğin bu alt boyutu toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 5., 6., 7., 9., 10., 11., 14., 15. ve 16. maddeleridir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 18'dir. Puanların yüksek olması çocukların daha fazla mutsuz, kaygılı, sıkıntılı, gözü yaşlı, çekingen, korkulu davranışlar sergiledikleri, düşük olması daha az mutsuz, kaygılı, sıkıntılı, gözü yaşlı, çekingen, korkulu davranışlar sergiledikleri anlamına gelmektedir.

5. Akranları Tarafından Dışlanma: Ölçeğin bu alt boyutu toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 4., 20., 22., 25., 34., 36. ve 41. maddeleridir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 14'tür. Puanların yüksek olması çocukların daha fazla akranları tarafından dışlandıkları, diğer çocuklar

tarafından fazla sevilmedikleri, reddedildikleri, oyun arkadaşı olarak seçilmedikleri, akranları tarafından görmezden geldikleri, düşük olması daha az akranları tarafından dışlandıkları, diğer çocuklar tarafından fazla sevilmedikleri, reddedildikleri, oyun arkadaşı olarak seçilmedikleri, akranları tarafından görmezden geldikler anlamına gelmektedir.

6. Aşırı Hareketli Olma: Ölçeğin bu alt boyutu toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 1., 2., 8. ve 13. maddeleridir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 8 'dir. Puanların yüksek olması çocukların daha fazla hareketli ve aceleci olmaları, yerlerinde duramamaları, hareketsiz kalamamaları, dikkatsiz, dağınık olmaları; düşük olması ise daha az hareketli olmaları, daha dikkatli ve düzenli olmaları anlamına gelmektedir.

3.4.2. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği

Araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla ikinci veri toplama aracı olarak Kochenderfer ve Ladd (2002) tarafından geliştirilen, Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .719 bulunmuştur. Ölçek 3'lü likert tipi ölçek olup, toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte davranışlara ilişkin "tamamen uygun (2)", "bazen uygun (1)", "uygun değil (0)" seçenekleri yer almaktadır. Puanların yüksek olması davranışın yüksek oranda gösterildiği, düşük olması düşük oranda gösterdiği anlamına gelmektedir.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda çocukların kişisel özelliklerine yönelik bilgiler (yaş grubu, cinsiyet, ebeveynlerin yaşı, eğitim durumu) yer almaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan veriler araştırmacı tarafından SPSS 16.0 (Statistical Packagesfor The Social Sciences) veri programı aracılığıyla bilgisayara girilmiştir.

Çocuk Davranış Ölçeğinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğinin uygulandığı çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla çarpıklık katsayısını ölçmek için skewness puanına bakılmıştır.

Çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içerisinde kalıyorsa ya da normallik testleri sonucunda hesaplanan p değeri. 05'ten büyük çıkıyorsa, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği ve uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2012). Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarının çarpıklık katsayıları; akranlarına karşı saldırganlık gösterme (1,325), akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme (0,150), akranlarına karşı asosyal davranış gösterme (1,013), akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranış gösterme (0,771), akranları tarafından dışlanma (1,024), aşırı hareketlilik (0,314) olarak, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğinin çarpıklık katsayısı ise (1,626) olarak bulunmuştur.

Çocuk Davranış Ölçeğinin, akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış, akranlarına karşı asosyal davranış gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı davranış gösterme, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik alt boyutlardan elde edilen veriler 1'e yakın olmasından dolayı normal dağılım gösterdiği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği 1'den uzak olmasından dolayı normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir.

Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi, ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla basit korelasyon tekniği; çocukların özel gereksinimli olup olmamaları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki ilişkisiz örneklem t-testi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisiz örneklem t-testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012).

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin, yaş gruplarının, anne-baba eğitim durumlarının ve anne-baba yaşlarının çocuk davranış ölçeğinin alt boyutlarına etkisini incelemek amacıyla İki Yönlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. İki yönlü ANOVA gruplar arası iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı test etmek yerine, faktörlerin temel etkilerini ve iki

faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmektir (Büyüköztürk, 2012).

Çocukların cinsiyetlerinin, yaş gruplarının, anne-baba eğitim durumlarının, anne-baba yaşlarının ve özel gereksinimli olup olmama durumlarının akran şiddetine maruz kalmalarına etkisini incelemek amacıyla Mann Whitney U- testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2012).

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran ilişki düzeylerini incelemek için basit korelasyon tekniği, akran ilişki düzeyleri arasındaki farkı incelemek için t-testi ve akran ilişkilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılmasında parametrik gruplarda İki Yönlü ANOVA; Nonparametrik gruplarda Mann Whitney U- testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.
Araştırmaya Katılan Çocukların Akran İlişki Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Saldırganlık	Ö.G	60	3,03	3,68	118	0,12	.900
	N.G.G	60	2,95	3,57			
Sosyal dav.	Ö.G.	60	9,53	5,28	118	2,31	.023
	N.G.G.	60	11,70	4,99			
Asosyal dav.	Ö.G.	60	4,81	3,93	118	4,19	.000
	N.G.G.	60	2,11	3,05			
Korkulu- kaygılı	Ö.G.	60	5,36	3,43	118	2,01	.004
	N.G.G.	60	3,98	4,05			
Dışlanma	Ö.G.	60	3,73	3,73	118	2,16	.036
	N.G.G.	60	2,38	3,20			
Aşırı hareketlilik	Ö.G.	60	3,83	2,55	118	2,43	.017
	N.G.G.	60	2,70	2,54			

Araştırmaya katılan çocukların akran ilişki düzeyleri ve t-testi sonuçlarına ilişkin tablo 7 incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanlarının (\bar{X} =3,03) olduğu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanlarının ise (\bar{X} =2,95) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve her iki grubun da

akranlarına karşı saldırganlık davranışlarının düşük olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, özel gereksinimli çocukların da normal gelişim gösteren çocuklar kadar saldırgan davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Ancak araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık puan ortalamaları arasında az da olsa bir farklılık olduğu, özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık puan ortalamalarının normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(118)}=0,12$, $p>0.05$).

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının ($\bar{X}=9,53$) olduğu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının ise ($\bar{X}=11,70$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle özel gereksinimli çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar kadar akranlarına karşı yardımcı, paylaşımcı davranışlarda bulunmaktadır. Ancak araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamaları arasında farklılık olduğu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamalarının özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı sosyal davranış puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(118)}=2,31$, $p <0.05$). Elde edilen bu bulguya göre, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara oranla, akranlarına karşı daha yardımcı, paylaşımcı ve işbirlikçi davranışlar sergilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanlarının ($\bar{X} = 4,81$) olduğu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanlarının ise ($\bar{X} = 2,11$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanlarının düşük olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha fazla akranlarına karşı asosyal davranışlar geliştirdikleri görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(118)}=4,19$, $p < 0.05$). Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla yalnız, çekingen, paylaşımcı ve yardımcı olmayan davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanlarının ($\bar{X} = 5,36$) olduğu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanlarının ise ($\bar{X} = 3,98$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanlarının düşük ve birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puanları ile normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puan ortalamaları arasında bir farklılık olduğu; özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu kaygılı olma puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(118)}=2,01$, $p < 0.05$). Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla mutsuz, kaygılı, sıkıntılı, gözü yaşlı, çekingen, korkulu oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranların tarafından dışlanma puanlarının ($\bar{X} = 3,73$) olduğu, normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanma puanlarının ise ($\bar{X} = 2,38$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanma puanlarının düşük ve birbirine yakın olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle normal gelişim gösteren çocuklar da özel gereksinimli çocuklar kadar akranları tarafından dışlanabilirler. Ancak araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanma puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanma puan ortalamaları arasında az da olsa bir farklılık olduğu, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla akranları tarafından dışlandıkları, reddedildikleri söylenebilir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanma puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanma puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(118)} = 2,16$, $p < 0.05$). Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından dışlandıkları, fazla sevilmedikleri, reddedildikleri, oyun arkadaşı olarak seçilmedikleri, görmezden gelindikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puanlarının ($\bar{X} = 3,83$) olduğu, normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının ise ($\bar{X} = 2,70$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının düşük ve birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamaları ile normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamaları arasında az da olsa bir farklılık olduğu, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha hareketli oldukları söylenebilir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(118)} = 2,43$, $p < 0.05$). Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha

hareketli ve aceleci oldukları, yerlerinde duramadıkları, hareketsiz kalamadıkları, dikkatsiz, dağınık oldukları söylenebilir.

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişki düzeylerinin birbirleri ile ilişkileri incelenmek amacıyla basit korelasyon tekniği uygulanmıştır. Basit korelasyon tekniğinde, iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük olarak yorumlanmasında ise; korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.30-0.70 arasında olması orta; 0.30-0.00 olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.
Özel Gereksinimli Okulöncesi Çocukların Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzlerinin Birbirleriyle İlişkileri

Alt boyutlar	n	1	2	3	4	5	6	7
1.Saldırganlık	60	1						
2.Yardıma amaçlayan sos. dav.	60	-,630**	1					
3.Asosyal davranış	60	,465**	-,586**	1				
4.Korkulu-Kaygılı Olma	60	,551**	-,458**	,593**	1			
5.Dışlanma	60	,705**	-,678**	,684**	,643**	1		
6.Aşırı Hareketlilik	60	,748**	-,701**	,485**	,625**	,636**	1	
7.Akran Şiddeti	60	,603**	-,479**	,441**	,646**	,714**	,555**	1

**p<.05

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akran ilişki düzeylerinin birbirleri arasındaki ilişkilerini gösteren Tablo 8 incelendiğinde, akran ilişki düzeylerinin birbirleriyle ilişkilerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu; alt boyutlarının korelasyon katsayılarının ,441 ile ,748 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, en yüksek ilişkinin aşırı hareketlilik ile saldırganlık arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise akran şiddetiyle asosyal davranışlar arasında olduğu söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -0,630$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda,

elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların saldırgan davranışları artarken yardımı amaçlayan sosyal davranışlarında da bir azalma olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,465$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların saldırgan davranışları artarken, asosyal davranışlarında da bir artma olduğu söylenebilir.

Tablo 8'e göre özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,551$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre özel gereksinimli çocukların saldırgan davranışları artarken korkulu-kaygılı davranışlarında da artış olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranları tarafından dışlanmaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,705$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların saldırgan davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında da bir artış olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile aşırı hareketlilikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,748$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların saldırgan davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde de bir artış olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,603$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların saldırganlık davranışları artarken, akranlarının şiddetine maruz kalmalarında da bir artış olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akranlarına karşı asosyal davranış gösterme arasında negatif yönde

orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,586$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, asosyal davranış göstermelerinde ise bir azalma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,458$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, korkulu-kaygılı olmalarında bir azalma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akranları tarafından dışlanmaları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,678$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında bir azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile aşırı hareketlilik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,701$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde azalma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akran şiddetine maruz kalma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,479$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, akranları tarafından şiddet görmelerinde azalma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma arasındaki ilişkiyi belirlemek

üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,593$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların asosyal davranışları artarken, korkulu-kaygılı olmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile akranları tarafından dışlanmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,684$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların asosyal davranışları artarken akranları tarafından dışlanmalarında artma olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile aşırı hareketlilik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,485$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların asosyal davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,441$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların asosyal davranışları artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile akranları tarafından dışlanmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,643$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların korkulu-kaygılı olma davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında artma olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile aşırı hareketlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,625$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların korkulu-kaygılı olma davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,646$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların korkulu-kaygılı olma davranışları artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanmaları ile aşırı hareketlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,636$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanmaları artarken, aşırı hareketliliklerinde artma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanmaları ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,714$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanmaları artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilikleri ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,555$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilikleri artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Tablo 9.
Normal Gelişim Gösteren Okulöncesi Çocuklarının Akran İlişki ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkileri

Alt boyutlar	n	1	2	3	4	5	6	7
1.Saldıranlık	60	1						
2.Yardıma amaçlayan sos dav	60	-,467**	1					
3.Asosyal davranış	60	,390**	-,257*	1				
4.Korkulu-Kaygılı Olma	60	,537**	-,420**	,768**	1			
5.Dışlanma	60	,713**	-,324*	,676**	,584**	1		
6.Aşırı Hareketlilik	60	,724**	-,486**	,345**	,602**	,565**	1	
7.Akran Şiddetine Maruz Kal.	60	,475**	-,172	,450**	,475*	,664**	,425**	1

** $p<.01$ * $p<.05$

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akran ilişki düzeylerinin birbirleri arasındaki ilişkileri gösteren Tablo 9 incelendiğinde, akran ilişki düzeylerinin birbirleriyle ilişkilerinin .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu, alt boyutların korelasyon katsayıları ,172 ile ,724 arasında değişiklik görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, en yüksek ilişkinin aşırı hareketlilik ile saldırganlık davranışları arasında, en düşük ilişkinin ise akran şiddeti ile sosyal davranışları arasında olduğu; yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,467$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, yardımı amaçlayan sosyal davranışlarda bir azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranlarına karşı asosyal davranış gösterme arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,390$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, asosyal davranışlar göstermelerinde de bir artış olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki ($r=0,537$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, korkulu-kaygılı davranış göstermelerinde de bir artış olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akranları tarafından dışlanmaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,713$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında da bir artış olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile aşırı hareketlilikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,724$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde de artış olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,475$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, akranlarının şiddetine maruz kalmalarında da bir artış olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akranlarına karşı asosyal davranış gösterme arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,257$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, asosyal davranış göstermelerinde bir azalma olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,420$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, korkulu-kaygılı olmalarında azalma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akranları tarafından dışlanmaları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,324$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu bulgulara göre, normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında azalma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile aşırı hareketlilik arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,486$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda,

elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde azalma olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile akran şiddetine maruz kalma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,768$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranışları artarken, korkulu-kaygılı olmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile akranları tarafından dışlanmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,676$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında artma olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile aşırı hareketlilik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,345$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,450$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranışları artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında da artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile akranları tarafından dışlanmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,584$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların korkulu-kaygılı olma

davranışları artarken, akranları tarafından dışlanmalarında artma olduğu söylenebilir.

Tablo 9'a göre normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile aşırı hareketlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,602$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların korkulu-kaygılı olma davranışları artarken, aşırı hareketliliklerinde artma olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,475$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların korkulu-kaygılı olma davranışları artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanmaları ile aşırı hareketlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,565$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanmaları artarken, aşırı hareketliliklerinde artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanmaları ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,664$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanmaları artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,425$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri artarken, akran şiddetine maruz kalmalarında artma olduğu söylenebilir.

Tablo 10.
Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç	23	2,04	2,49	37	3,64	4,17	60	3,03	3,68
N.G.G.Ç	21	2,28	3,28	39	3,30	3,71	60	2,95	3,57
Toplam	44	2,15	2,86	76	3,47	3,92	120	2,99	3,61

Okulöncesi çocukların cinsiyetlerine göre saldırganlık davranış puanlarının sonuçlarını gösteren Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,04$), normal gelişim gösteren kız çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,28$) olduğu; özel gereksinimli erkek çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,64$), normal gelişim gösteren erkek çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,30$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren kız ve erkek çocukların puanları arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren kız ve erkek çocuklarının saldırganlık puanları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	0,068	1	0,068	0,005	,943
Cinsiyet	48,008	1	48,008	3,698	,057
Ö.N×C	2,366	1	2,366	0,182	,670
Hata	1505,982	116	12,983		
Toplam	1556,992	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların cinsiyetlerinin akranlarına karşı saldırganlık düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 11 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,182, p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız ve erkek çocukların saldırganlık davranışlarının, normal gelişim gösteren kız ve erkek çocuklardan fazla olmadığı, benzer düzeyde saldırgan davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 12.
Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Saldırganlık Puanlarının
Betimsel Sonuçları

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	26	1,69	2,42	34	4,05	4,16	60	3,03	3,68
N.G.G.Ç	16	3,56	3,48	44	2,72	3,62	60	2,95	3,57
Toplam	42	2,40	2,98	78	3,30	3,89	120	2,99	3,61

Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre saldırganlık puanlarına ilişkin Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan okulöncesi 48-59 aylık çocukların toplam saldırganlık puanlarının ($\bar{X} = 2,40$), 60-72 aylık çocukların toplam saldırganlık puanlarının ($\bar{X} = 3,30$) olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli 48-59 aylık çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 1,69$) normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,56$) olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli 60-72 aylık çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,05$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,72$) olduğu görülmektedir.

Tablo 12'den elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların yaşları artarken saldırganlık davranışları da artmakta, normal gelişim gösteren çocuklarda ise yaş artarken saldırgan davranışları azalmaktadır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile akranlarına karşı saldırganlık davranış puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.
Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	1,895	1	1,895	0,150	,699
Yaş grubu	15,316	1	15,316	1,212	,273
Ö.N×Y	66,956	1	66,956	5,298	,023
Hata	1466,086	116	12,639		
Toplam	1556,992	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışlarının yaş gruplara göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 13 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 5,298$, $p > 0.01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren 48-59 ve 60-72 aylık çocukların benzer düzeyde saldırganlık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 14.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	33	3,39	4,09	27	2,59	3,14	60	3,03	3,68
N.G.G.Ç.	26	3,46	3,76	34	2,55	3,43	60	2,95	3,57
Toplam	59	3,42	3,91	61	2,57	3,27	120	2,99	3,61

Okulöncesi çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre saldırganlık puanlarına ilişkin Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim mezunu annelerin özel gereksinimli çocuklarının saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,39$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,46$); ortaöğretim ve üzeri mezunu annelerinin özel gereksinimli çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,59$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,55$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, annelerinin eğitim düzeyi artarken özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklarının, akranlarına karşı saldırgan davranışlarının azaldığını görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, anne eğitim düzeyi ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

*Tablo 15.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	0,008	1	0,008	0,001	,980
Anne eğitim	21,476	1	21,476	1,623	,205
Ö.N×A	0,076	1	0,076	0,006	,940
Hata	1535,241	116	13,235		
Toplam	2631,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranlarına karşı saldırganlık puanlarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 15 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,006$, $p > .01$). Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan annelerin çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde saldırganlık gösterdiği söylenebilir.

*Tablo 16.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları*

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	3,70	4,41	29	2,31	2,59	60	3,03	3,68
N.G.G.Ç.	25	2,60	2,98	35	3,20	3,96	60	2,95	3,57
Toplam	56	3,21	3,85	64	2,79	3,41	120	2,99	3,61

Okulöncesi çocukların annelerinin yaşına göre saldırganlık puanlarına ilişkin Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerinin yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,70$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,60$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,31$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,20$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların annelerinin yaşı artarken saldırgan davranışlarının azaldığı, normal gelişim gösteren çocukların ise annelerinin yaşı artarken saldırgan davranışının arttığı söylenebilir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerinin yaşları ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	0,358	1	0,358	0,027	,869
Anne yaşı	4,722	1	4,722	0,360	,550
Ö.N×A	29,542	1	29,542	2,251	,136
Hata	1522,194	116	13,122		
Toplam	2631,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranlarına karşı saldırganlık düzeylerinin annelerinin yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 17 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, annelerinin yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 2,251$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşları ile çocukların saldırganlık davranışları arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde saldırganlık davranışları sergilediği söylenebilir.

Tablo 18.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	3,38	3,98	29	2,65	3,36	60	3,03	3,68
N.G:G.Ç.	25	4,48	4,34	35	1,85	2,43	60	2,95	3,57
Toplam	56	3,87	4,14	64	2,21	2,89	120	2,99	3,61

Okulöncesi çocukların babalarının eğitim düzeyine göre saldırganlık puanlarına ilişkin Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim mezunu olan babaların özel gereksinimli çocuklarının saldırganlık ortalama puanının (\bar{X} =3,38), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık ortalama puanının (\bar{X} =4,48) olduğu; ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların özel gereksinimli çocuklarının saldırganlık ortalama puanının (\bar{X} =2,65), normal gelişim gösteren çocukların ortalama puanının (\bar{X} =1,85) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyi arttıkça saldırgan davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının eğitim düzeyi ile akranlarına karşı saldırganlık davranışları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	0,648	1	0,648	0,051	,821
Baba eğitim	83,175	1	83,175	6,661	,011
Ö.N×B	26,425	1	26,425	2,116	,148
Hata	1448,432	116	12,486		
Toplam	2631,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranlarına karşı saldırganlık düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 19 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 2,116$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde saldırganlık gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 20.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	27	3,62	4,41	33	2,54	3,30	60	3,03	3,68
N.G.G.Ç.	31	2,74	2,86	29	3,17	4,25	60	2,95	3,57
Toplam	58	3,15	3,48	62	2,83	3,75	120	2,99	3,61

Okulöncesi çocukların babalarının yaşına göre saldırganlık puanlarına ilişkin Tablo 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların saldırganlık ortalama puanının ($\bar{X} = 3,62$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık ortalama puanının ($\bar{X} = 2,74$) olduğu; babalarının yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların saldırganlık ortalama puanının ($\bar{X} = 2,54$), normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık ortalama puanının ($\bar{X} = 3,17$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların babalarının yaşı arttıkça saldırgan davranışlarının azaldığı, normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşı arttıkça saldırganlı davranışının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının yaşları ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

*Tablo 21.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Saldırganlık Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	0,507	1	0,507	0,038	,845
Baba yaşı	3,187	1	3,187	0,241	,625
Ö.N×B	17,110	1	17,110	1,292	,258
Hata	1536,552	116	13,246		
Toplam	2631,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranlarına karşı saldırganlık düzeylerinin babalarının yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 21 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, babalarının yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,292$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları ile çocukların saldırganlık davranışları arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde saldırganlık davranışları sergilediği söylenebilir.

*Tablo 22.
Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları*

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	23	11,08	5,53	37	8,56	4,94	60	9,53	5,28
N.G.G.Ç.	21	12,00	4,83	39	11,53	5,12	60	11,70	4,99
Toplam	44	11,52	5,17	76	10,09	5,22	120	10,61	5,23

Okulöncesi çocukların cinsiyetlerine göre yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının sonuçlarına ilişkin Tablo 22 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 11,08$), normal gelişim gösteren kız çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 12$); özel gereksinimli erkek çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 8,56$), normal gelişim gösteren erkek çocukların sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 11,53$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren kız çocuklarının akranlarına karşı erkeklerden daha fazla yardımı amaçlayan sosyal davranışlar sergilediği görülmektedir. Okulöncesi özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, cinsiyetleri ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	104,928	1	104,928	4,027	,047
Cinsiyet	61,809	1	61,809	2,372	,126
Ö.N×C	29,456	1	29,456	1,130	,290
Hata	3022,599	116	26,057		
Toplam	16782,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların cinsiyetlerinin akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 23 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,130, p > .01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, kız ve erkek çocukların benzer düzeyde akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar sergilediği söylenebilir.

Tablo 24.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	26	10,50	4,78	34	8,79	5,58	60	9,53	5,28
N.G.G.Ç.	16	9,00	5,07	44	12,68	4,63	60	11,70	4,99
Toplam	42	9,92	4,89	78	10,98	5,39	120	10,61	5,23

Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarına ilişkin Tablo 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan okulöncesi 48-59 aylık özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 10,50$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanının ($\bar{X} = 9,00$) olduğu; 60-72 aylık özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 8,79$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanının ($\bar{X} = 12,68$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında,; özel gereksinimli çocukların yaşları artarken olumlu sosyal davranışlarının azaldığı, normal gelişim gösteren çocukların ise yaşları artarken olumlu sosyal davranışlarının arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.
Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	37,238	1	37,238	1,483	,226
Yaş grubu	25,502	1	25,502	1,015	,316
Ö.N×Y	189,596	1	189,596	7,548	,007
Hata	2913,604	116	25,117		
Toplam	16782,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeylerinin yaş gruplarının göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 25 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal davranış puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(1,116)} = 7,548$, $p < .01$). Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları, özel gereksinimli çocuklara göre, anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan normal

gelişim gösteren 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı yardımcı, paylaşımcı ve akranlarıyla işbirliği içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 26.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	33	8,57	5,20	27	10,70	5,22	60	9,53	5,28
N.G.G.Ç.	26	13,11	3,76	34	10,61	4,91	60	11,70	4,99
Toplam	59	10,57	5,49	61	10,65	5,01	120	10,61	5,23

Okulöncesi çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarına ilişkin Tablo 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan anneleri ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocuklarının yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=8,57$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=13,11$) olduğu; anneleri ortaöğretim ve üzeri mezun olan çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=10,70$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanının ($\bar{X}=10,61$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların anne eğitim düzeyi arttıkça yardımı amaçlayan sosyal davranışların da arttığı, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça sosyal davranışların azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerinin eğitim düzeyleri ile yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	146,689	1	146,689	5,756	,018
Anne eğitim	1,011	1	1,011	0,040	,842
Ö.N×A	158,246	1	158,246	6,209	,014
Hata	2956,373	116	25,486		
Toplam	16782,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 27 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)}= 6,209$, $p>.01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan annelerin çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde yardımı amaçlayan sosyal davranış sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 28.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	9,09	5,08	29	10,00	5,52	60	9,53	5,28
N.G.G.Ç.	25	12,56	5,34	35	11,08	4,70	60	11,70	4,99
Toplam	56	10,64	5,44	64	10,59	5,08	120	10,61	5,23

Okulöncesi çocukların annelerinin yaşına göre yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarına ilişkin Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerinin yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=9,09$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=12,56$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=10,00$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı

amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 11,08$) olduğu görülmektedir. Araştırma elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların annelerinin yaşı arttıkça yardımı amaçlayan sosyal davranışları artarken, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşı arttıkça yardımı amaçlayan sosyal davranışları azalmaktadır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerinin yaşları ile yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	152,927	1	152,927	5,775	,018
Anne yaşı	2,410	1	2,410	0,091	,763
Ö.N×A	41,774	1	41,774	1,578	,212
Hata	3071,613	116	26,479		
Toplam	16782,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları düzeylerinin anne yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 29 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal davranış puanlarının, annelerinin yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,578$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşları ile yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında bir farklılık olmadığı, benzer düzeyde yardımı amaçlayan sosyal davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 30.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	7,93	4,68	29	11,24	5,42	60	9,53	5,28
N.G.G.Ç.	25	10,76	4,78	35	12,37	5,09	60	11,70	4,99
Toplam	56	9,19	4,89	64	11,85	5,23	120	10,61	5,23

Okulöncesi çocukların babalarının eğitim düzeyine göre yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarına ilişkin Tablo 30 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaları ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=7,93$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=10,76$) olduğu; babaları ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=11,24$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X}=12,37$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyleri arttıkça saldırgan davranışlarının da arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babaların eğitim durumları ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	115,574	1	115,574	4,601	,034
Baba eğitim	178,698	1	178,698	7,114	,009
Ö.N×B	21,29	1	21,29	0,845	,360
Hata	2913,913	116	25,12		
Toplam	3256,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 31 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,845$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde yardımı amaçlayan sosyal davranış sergilediği söylenebilir.

Tablo 32.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	27	7,66	5,00	33	11,06	5,06	60	9,53	5,28
N.G.G.Ç.	31	10,64	4,83	29	12,82	4,99	60	11,70	4,99
Toplam	58	9,25	5,09	62	11,88	5,07	120	10,61	5,23

Okulöncesi çocukların babalarının yaşına göre yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarına ilişkin Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 7,66$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 10,64$) olduğu; babalarının yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların saldırganlık ortalama puanının ($\bar{X} = 11,06$), normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış ortalama puanının ($\bar{X} = 12,82$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları arttıkça yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının da arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının yaşları ile yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

*Tablo 33.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	167,955	1	167,955	6,781	,010
Baba yaşı	231,918	1	231,918	9,364	,003
Ö.N×B	10,947	1	10,947	0,442	,507
Hata	2873,113	116	24,768		
Toplam	16782,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeylerinin babalarının yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 33 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranış puanlarının, babalarının yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F(1,116)= 0,442, p>.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları ile çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında bir farklılık olmadığı, benzer düzeyde yardımı amaçlayan sosyal davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

*Tablo 34.
Okulöncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları*

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	23	4,69	3,92	37	4,89	3,99	60	4,81	3,93
N.G.G.Ç.	21	3,09	3,74	39	1,58	2,51	60	2,11	3,05
Toplam	44	3,93	3,87	76	3,19	3,69	120	3,46	3,76

Okulöncesi çocukların cinsiyetlerine göre asosyal davranış geliştirme puanlarına ilişkin Tablo 34 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız çocuklarının asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} =4,69$), normal gelişim gösteren kız çocuklarının asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} =3,09$) olduğu; özel gereksinimli erkek çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} =4,89$), normal gelişim gösteren erkek çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} =1,58$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli erkek çocukların özel gereksinimli kızlara göre, normal gelişim gösteren kız çocukların da erkeklere göre daha fazla asosyal davranışlar geliştirdiği görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, cinsiyetleri ile asosyal davranış geliştirme düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

*Tablo 35.
Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	167,183	1	167,183	13,527	,000
Cinsiyet	11,923	1	11,923	0,965	,328
Ö.N×C	20,143	1	20,143	1,630	,204
Hata	1433,683	116	12,359		
Toplam	1683,867	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların cinsiyetlerinin akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 35 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,630, p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, kız ve erkek çocuklarının benzer düzeyde asosyal davranış geliştirdikleri söylenebilir.

*Tablo 36.
Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına(Aylık) Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları*

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	26	4,26	3,79	34	5,23	4,05	60	4,81	3,93
N.G.G.Ç.	16	2,37	3,32	44	2,02	2,98	60	2,11	3,05
Toplam	42	3,54	3,69	78	3,42	3,81	120	3,46	3,76

Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre asosyal davranış geliştirme puanlarına ilişkin Tablo 36 incelendiğinde, araştırmaya katılan okulöncesi 48-59 aylık özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} = 4,26$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} = 2,37$) olduğu; 60-72 aylık özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} = 5,23$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X} = 2,02$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların yaşları artarken asosyal davranışlarının arttığı, normal gelişim gösteren çocukların ise yaşları artarken asosyal davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile asosyal davranış geliştirme düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.
Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	170,342	1	170,342	13,628	,000
Yaş grubu	2,461	1	2,461	0,197	,658
Ö.N×Y	11,352	1	11,352	0,908	,343
Hata	1449,960	116	12,500		
Toplam	3126,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların asosyal davranış geliştirme düzeylerinin yaş gruplarının göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 37 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,908$, $p > 0.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, 48-59 ve 60-72 aylık çocukların benzer düzeyde asosyal davranış geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 38.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	33	5,06	3,87	27	4,51	4,07	60	4,81	3,93
N.G.G.Ç.	26	2,57	3,67	34	1,76	2,47	60	2,11	3,05
Toplam	59	3,96	3,95	61	2,98	3,52	120	3,46	3,76

Okulöncesi çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre asosyal davranış geliştirme puanlarına ilişkin Tablo 38 incelendiğinde, araştırmaya katılan anneleri ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının ($\bar{X}=5,06$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X}=2,57$) olduğu; anneleri ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X}=4,51$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanının ($\bar{X}=1,76$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça asosyal davranış geliştirme davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, anne eğitim düzeyi ile asosyal davranış geliştirmeleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo39'da verilmiştir.

Tablo 39.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyi Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç.-N.G.G.Ç	202,875	1	202,875	16,218	,000
Anne eğitim	13,565	1	13,565	1,084	,300
Ö.N×A	0,540	1	0,540	0,043	,836
Hata	1451,083	116	12,509		
Toplam	3126,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların asosyal davranış geliştirmelerinin anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 39 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,043$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan annelerin çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde asosyal davranışları geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 40.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	5,64	4,10	29	3,93	3,61	60	4,81	3,93
N.G.G.Ç.	25	1,68	2,59	35	2,42	3,34	60	2,11	3,05
Toplam	56	3,87	4,00	64	3,10	3,52	120	3,46	3,76

Okulöncesi çocukların annelerinin yaşına göre asosyal davranış geliştirme puanlarına ilişkin Tablo 40 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerinin yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamasının ($\bar{X} = 5,64$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamasının ($\bar{X} = 1,68$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,93$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamasının ($\bar{X} = 2,42$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitim durumu arttıkça akranlarına karşı asosyal davranış geliştirmeleri azalırken, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim durumu arttıkça akranlarına karşı asosyal davranışlar geliştirmelerinin arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerin yaşları ile asosyal davranış geliştirme düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

*Tablo 41.
Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	220,933	1	220,933	18,138	,000
Anne yaşı	6,890	1	6,890	0,566	,454
Ö.N×A	44,821	1	44,821	3,680	,058
Hata	1412,970	116	12,181		
Toplam	3126,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların asosyal davranış geliştirme düzeylerinin annelerinin yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 41 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının, annelerinin yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 3,680$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşları ile çocukların asosyal davranış düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde asosyal davranış geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 42.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	4,87	3,50	29	4,75	4,41	60	4,81	3,93
N.G.G.Ç.	25	2,56	3,75	35	1,80	2,44	60	2,11	3,05
Toplam	56	3,83	3,76	64	3,14	3,75	120	3,46	3,76

Okulöncesi çocukların babalarının eğitim düzeyine göre asosyal davranış geliştirme puanlarına ilişkin Tablo 42 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaları ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,87$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,56$) olduğu; babaları ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puan

ortalamlarının ($\bar{X} = 4,75$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X} = 1,80$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyi arttıkça asosyal davranış geliştirmelerinin azaldığı söylenebilir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babaların eğitim düzeyi ile asosyal davranış geliştirmeleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

*Tablo 43.
Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	205,218	1	205,218	16,344	,000
Baba eğitim	5,624	1	5,624	0,448	,505
Ö.N×B	3,100	1	3,100	0,247	,620
Hata	1456,554	116	12,557		
Toplam	3126,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların asosyal davranış geliştirme düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 43 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,247$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde asosyal davranış geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 44.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	27	6,07	4,05	33	3,78	3,57	60	4,81	3,93
N.G.G.Ç.	31	2,03	2,76	29	2,20	3,38	60	2,11	3,05
Toplam	58	3,91	3,95	62	3,04	3,55	120	3,46	3,76

Okulöncesi çocukların babalarının yaşına göre asosyal davranış geliştirme puanlarına ilişkin Tablo 44 incelendiğinde, araştırmaya katılan babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X}=6,07$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,03$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,78$), normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,20$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların babalarının yaşları arttıkça asosyal davranış geliştirmeleri azalırken, normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları arttıkça asosyal davranış geliştirmeleri arttığı görülmektedir. Okulöncesi Çocukların özel gereksinimli olup olmama durumları ve babalarının yaşları ile asosyal davranış geliştirme düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45.

Okulöncesi çocukların Babalarının Yaşına Göre Asosyal Davranış Geliştirme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç.-N.G.G.Ç	237,797	1	237,797	19,719	,000
Baba yaşı	33,254	1	33,254	2,781	,098
Ö.N×B	45,165	1	45,165	3,777	,054
Hata	3126,000	116	11,958		
Toplam	1683,867	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların asosyal davranış geliştirme düzeylerinin babalarının yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 45 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirme puanlarının, babalarının yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 3,777$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları ile çocukların asosyal davranış geliştirmeleri arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde asosyal davranış geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 46.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	23	5,13	3,46	37	5,51	3,46	60	5,36	3,43
N.G.G.Ç.	21	4,33	4,89	39	3,79	3,58	60	3,98	4,05
Toplam	44	4,75	4,17	76	4,63	3,60	120	4,67	3,80

Okulöncesi çocukların cinsiyete göre korkulu-kaygılı olma puanlarına ilişkin Tablo 46 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız çocuklarının korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,13$), normal gelişim gösteren kız çocuklarının korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,33$) olduğu; özel gereksinimli erkek çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,51$), normal gelişim gösteren erkek çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,79$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, kız çocukların erkek çocuklara göre daha fazla korkulu kaygılı davranışlar sergilediği görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, cinsiyetleri ile korkulu kaygılı olma düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	44,023	1	44,023	3,071	,082
Cinsiyet	0,168	1	0,168	0,012	,914
Ö.N×C	5,907	1	5,907	0,412	,522
Hata	1662,878	116	14,335		
Toplam	1726,325	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların cinsiyetlerinin korkulu kaygılı olma düzeylerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 47 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,412$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, kız ve erkek çocuklarının benzer düzeyde korkulu-kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 48.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına(Aylık) Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	26	4,23	2,59	34	6,23	3,77	60	5,36	3,43
N.G.G.Ç.	16	5,25	4,53	44	3,52	3,81	60	3,98	4,05
Toplam	42	4,61	3,44	78	4,70	4,01	120	4,67	3,80

Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre korkulu-kaygılı olma puanlarına ilişkin Tablo 48 incelendiğinde, araştırmaya katılan okulöncesi 48-59 aylık özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,23$) normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,25$) olduğu; 60-72 aylık özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 6,23$) normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,52$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların yaşları arttıkça korkulu kaygılı davranışları daha çok sergilediği, normal gelişim gösteren çocukların yaşları arttıkça daha az korkulu kaygılı davranışlar sergilediği görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile korkulu kaygılı olma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	18,729	1	18,729	1,380	,243
Yaş grubu	0,502	1	0,502	0,037	,848
Ö.N×Y	90,962	1	90,962	6,701	,011
Hata	1574,710	116	13,575		
Toplam	4349,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların korkulu kaygılı olma düzeylerinin yaş gruplarının göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 49 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 6,701$, $p > 0.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, 48-59 ve 60-72 aylık çocukların benzer düzeyde korkulu kaygılı davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 50.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	33	5,96	3,45	27	4,62	3,32	60	5,36	3,43
N.G.G.Ç.	26	4,53	4,25	34	3,55	3,90	60	3,98	4,05
Toplam	59	5,33	3,86	61	4,03	3,67	120	4,67	3,80

Okulöncesi çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre korkulu-kaygılı olma puanlarına ilişkin Tablo 50 incelendiğinde, araştırmaya katılan anneleri ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,96$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu-kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,53$) olduğu; anneleri ortaöğretim ve üzeri mezunu olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,62$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,55$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça korkulu kaygılı davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, anne eğitim düzeyi ile korkulu kaygılı olmaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	46,299	1	46,299	3,299	,072
Anne eğitim	39,797	1	39,797	2,835	,095
Ö.N×A	0,961	1	0,961	0,068	,794
Hata	1628,110	116	14,035		
Toplam	4349,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların korkulu kaygılı olmalarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 51 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puanlarının, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,068$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan

annelerin çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde korkulu-kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 52.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	5,93	3,39	29	4,75	3,43	60	5,36	3,43
N.G.G.Ç.	25	3,64	3,66	35	4,22	4,35	60	3,98	4,05
Toplam	56	4,91	3,66	64	4,46	3,94	120	4,67	3,80

Okulöncesi çocukların annelerinin yaşına göre korkulu kaygılı olma puanlarına ilişkin Tablo 52 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerinin yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X}=5,93$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,64$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,75$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,22$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların annelerinin yaşı arttıkça korkulu-kaygılı olmaları azaldığı, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşı arttıkça korkulu-kaygılı olmalarının da arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerin yaşları ile korkulu kaygılı olma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç.-N.G.G.Ç	59,002	1	59,002	4,165	,044
Anne yaşı	2,558	1	2,558	0,181	,672
Ö.N×A	23,034	1	23,034	1,626	,205
Hata	1643,113	116	14,165		
Toplam	4349,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların korkulu kaygılı olma düzeylerinin anne yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 53 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puanlarının, annelerinin yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,626, p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşları ile çocukların korkulu kaygılı olmaları arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde korkulu kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 54.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç	31	5,22	3,31	29	5,51	3,62	60	5,36	3,43
N.G.G.Ç.	25	5,08	4,12	35	3,20	3,87	60	3,98	4,05
Toplam	56	5,16	3,66	64	4,25	3,91	120	4,67	3,80

Okulöncesi çocukların babalarının eğitim düzeyine göre korkulu-kaygılı olma puanlarına ilişkin Tablo 54 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaları ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,22$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,08$) olduğu; babaları ortaöğretim ve üzeri mezun olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,51$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,20$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların babalarının eğitim düzeyi arttıkça korkulu kaygılı olmaları artarken, normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmalarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babaların eğitim düzeyi ile korkulu kaygılı olmaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	44,834	1	44,834	3,218	,075
Baba eğitim	18,650	1	18,650	1,339	,250
Ö.N×B	34,846	1	34,846	2,501	,116
Hata	1616,101	116	13,932		
Toplam	4349,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların korkulu kaygılı olmalarının babalarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 55 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmalarının, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F(1,116)= 2,501, p>.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde korkulu-kaygılı davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 56.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	27	6,29	3,42	33	4,60	3,30	60	5,36	3,43
N.G.G.Ç.	31	4,19	3,85	29	3,75	4,32	60	3,98	4,05
Toplam	58	5,17	3,77	62	4,20	3,80	120	4,67	3,80

Okulöncesi çocukların babalarının yaşına göre korkulu-kaygılı olma puanlarına ilişkin Tablo 56 incelendiğinde, araştırmaya katılan babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} =6,29$), normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} =4,19$) olduğu; babalarının yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} =4,60$), normal

gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,75$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, hem özel gereksinimli hem normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşı arttıkça korkulu kaygılı olmalarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının yaşları ile korkulu kaygılı olmaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Korkulu Kaygılı Olma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	64,913	1	64,913	4,638	,033
Baba yaşı	33,684	1	33,684	2,406	,124
Ö.N×B	11,753	1	11,753	0,840	,361
Hata	1623,657	116	13,997		
Toplam	4349,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların korkulu kaygılı olmalarının babalarının yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 57 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma puanlarının, babalarının yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,840$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları ile çocukların korkulu kaygılı olmaları arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde korkulu kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 58.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	23	3,21	4,01	37	4,05	3,56	60	3,73	3,73
N.G.G.Ç.	21	3,04	4,03	39	2,02	2,65	60	2,38	3,20
Toplam	44	3,13	3,97	76	3,01	3,27	120	3,95	3,52

Okulöncesi çocukların cinsiyete göre dışlanma puanlarına ilişkin Tablo 58 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız çocuklarının dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,21$), normal gelişim gösteren kız çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,04$) olduğu; özel gereksinimli erkek çocukların dışlanma puanının ortalamalarının ($\bar{X}=4,05$), normal gelişim gösteren erkek çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,02$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli erkek çocuklar akranları tarafından daha çok dışlanırken, normal gelişim gösteren kız çocuklarının akranları tarafından daha çok dışlandığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, cinsiyetleri ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	33,610	1	33,610	2,777	,098
Cinsiyet	0,239	1	0,239	0,020	,889
Ö.N×C	24,029	1	24,029	1,986	,161
Hata	1403,732	116	12,101		
Toplam	2605,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların cinsiyetlerinin akranları tarafından dışlanma düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 59 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)}= 1,986$, $p>.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, kız ve erkek çocukların benzer düzeyde dışlandıkları söylenebilir.

Tablo 60.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına(Aylık) Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	26	2,65	2,51	34	4,55	4,30	60	3,73	3,73
N.G.G.Ç.	16	2,37	3,34	44	2,38	3,19	60	2,38	3,20
Toplam	42	2,54	2,82	78	3,33	3,84	120	3,05	3,52

Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre dışlanma puanlarına ilişkin Tablo 60 incelendiğinde, araştırmaya katılan 48-59 aylık özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,65$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,37$) olduğu; 60-72 aylık özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,55$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,38$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yaşları arttıkça akranları tarafından daha fazla dışlandıkları görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile dışlanma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	39,248	1	39,248	3,312	,071
Yaş grubu	23,987	1	23,987	2,024	,157
Ö.N×Y	23,421	1	23,421	1,977	,162
Hata	1374,449	116	11,849		
Toplam	2605,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların dışlanma düzeylerinin yaş gruplarının göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 61

incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F(1,116)= 1,977, p>0.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, 48-59 ve 60-72 aylık çocukların benzer düzeyde dışlandıkları görülmektedir.

Tablo 62.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	33	4,27	3,97	27	3,07	3,36	60	3,73	3,73
N.G.G.Ç.	26	3,23	3,61	34	1,73	2,73	60	2,38	3,20
Toplam	59	3,81	3,82	61	2,32	3,07	120	3,05	3,52

Okulöncesi çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre dışlanma puanlarına ilişkin Tablo 62 incelendiğinde, araştırmaya katılan anneleri ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocuklarının dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,27$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,23$) olduğu; anneleri ortaöğretim ve üzeri mezunu olan özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,07$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,73$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça dışlanma davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerin eğitim düzeyi ile akranlarına tarafından dışlanma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	41,918	1	41,918	3,540	,062
Anne eğitim	53,681	1	53,681	4,533	,035
Ö.N×A	0,652	1	0,652	0,055	,815
Hata	1373,630	116	11,842		
Toplam	2605,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranları tarafından dışlanmalarının annelerinin eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 63 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanlarının, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,055$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan annelerin çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde dışlandıkları görülmektedir.

Tablo 64.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	4,06	3,41	29	3,37	4,07	60	3,73	3,73
N.G.G.Ç.	25	2,08	2,49	35	2,60	3,64	60	2,38	3,20
Toplam	56	3,17	3,17	64	2,95	3,83	120	3,05	3,52

Okulöncesi çocukların annelerinin yaşına göre dışlanma puanlarına ilişkin Tablo 64 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerinin yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,06$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,08$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,37$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,60$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların annelerinin yaşı arttıkça dışlanmaları azalırken, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşı arttıkça dışlanmalarının arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, annelerin yaşları ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	56,453	1	56,453	4,622	,034
Anne yaşı	0,202	1	0,202	0,017	,898
Ö.N×A	10,735	1	10,735	0,879	,350
Hata	1416,939	116	12,215		
Toplam	2605,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranları tarafından dışlanma düzeylerinin anne yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 65 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanlarının, annelerinin yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,879$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşları ile çocukların akranları tarafından dışlanmaları arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde dışlandıkları söylenebilir.

Tablo 66.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	4,03	3,31	29	3,41	4,17	60	3,73	3,73
N.G.G.Ç.	25	3,56	3,59	35	1,54	2,63	60	2,38	3,20
Toplam	56	3,82	3,41	64	2,39	3,51	120	3,05	3,52

Okulöncesi çocukların babalarının eğitim düzeyine göre dışlanma puanlarına ilişkin Tablo 66 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaları ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,03$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,56$) olduğu; babaları ortaöğretim ve üzeri mezunu olan özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,41$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,54$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyi arttıkça akranları tarafından dışlanmalarının azaldığını görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının eğitim düzeyi ile akranları tarafından dışlanmaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	40,577	1	40,577	3,454	,066
Baba eğitim	51,336	1	51,336	4,370	,039
Ö.N×B	14,458	1	14,458	1,231	,270
Hata	1362,848	116	11,749		
Toplam	2605,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranları tarafından dışlanmalarının babalarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 67 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanlarının, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)}= 1,231$, $p>.01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde dışlandıkları söylenebilir.

Tablo 68.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	27	4,92	3,83	33	2,75	3,40	60	3,73	3,73
N.G.G.Ç.	31	1,80	2,38	29	3,00	3,84	60	2,38	3,20
Toplam	58	3,25	3,48	62	2,87	3,58	120	3,05	3,52

Okulöncesi çocukların babalarının yaşına göre dışlanma puanlarına ilişkin Tablo 68 incelendiğinde, araştırmaya katılan babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,92$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,80$) olduğu; babalarının yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,75$), normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,00$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, babalarının yaşı arttıkça akranları tarafından dışlanmalarının azaldığı, normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşı arttıkça akranları tarafından dışlanmaları arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının yaşları ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Dışlanma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	61,735	1	61,735	5,357	,022
Baba yaşı	7,087	1	7,087	0,615	,435
Ö.N×B	84,295	1	84,295	7,315	,008
Hata	1336,751	116	11,524		
Toplam	2605,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların akranları tarafından dışlanma düzeylerinin babalarının yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 69 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanlarının, babalarının yaşına göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(1,116)} = 7,315$, $p < .01$). Gözenekler arası çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanmaları, normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanmalarından anlamlı derece farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla dışlanmaktadır.

Tablo 70.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	23	3,04	2,40	37	4,32	2,56	60	3,83	2,55
N.G.G.Ç.	21	2,57	2,69	39	2,76	2,49	60	2,70	2,54
Toplam	44	2,81	2,52	76	3,52	2,63	120	3,26	2,60

Okulöncesi çocukların cinsiyetlerine göre aşırı hareketlilik puanlarına ilişkin Tablo 70 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel gereksinimli kız çocuklarının aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,04$), normal gelişim gösteren kız çocuklarının aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,57$) olduğu; özel gereksinimli erkek çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,32$), normal gelişim gösteren erkek çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,76$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, cinsiyetleri ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71.

Okulöncesi Çocukların Cinsiyete Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	28,583	1	28,583	4,450	,037
Cinsiyet	15,208	1	15,208	2,368	,127
Ö.N×C	8,159	1	8,159	1,270	,262
Hata	745,131	116	6,424		
Toplam	2088,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların cinsiyetlerinin aşırı hareketlilik düzeylerine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 71 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,270$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, kız ve erkek çocukların benzer düzeyde aşırı hareketli oldukları söylenebilir.

Tablo 72.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına(Aylık) Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	26	3,42	2,19	34	4,14	2,79	60	3,83	2,55
N.G.G.Ç.	16	3,31	2,60	44	2,47	2,51	60	2,70	2,54
Toplam	42	3,38	2,32	78	3,20	2,75	120	3,26	2,60

Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre aşırı hareketlilik puanlarına ilişkin Tablo 72 incelendiğinde, araştırmaya katılan 48-59 aylık özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,42$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,31$) olduğu; 60-72 aylık özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,14$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,47$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocukların yaşları ilerledikçe aşırı hareketlilik puanları artarken normal gelişim gösteren çocukların yaşları artarken aşırı hareketlilikleri azalmakta olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73.

Okulöncesi Çocukların Yaş Gruplarına (Aylık) Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	20,703	1	20,703	3,189	,077
Yaş grubu	0,081	1	0,081	0,012	,911
Ö.N×Y	15,879	1	15,879	2,446	,121
Hata	753,026	116	6,492		
Toplam	2088,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların aşırı hareketlilik düzeylerinin yaş gruplarının göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 73 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F(1,116)= 2,446, p>0.01$). Elde edilen bu verilere göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, 48-59 ve 60-72 aylık çocukların benzer düzeyde aşırı hareketli oldukları görülmektedir.

Tablo 74.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	33	4,33	2,58	27	3,22	2,43	60	3,83	2,55
N.G.G.Ç.	26	3,30	2,73	34	2,23	2,32	60	2,70	2,54
Toplam	59	3,88	2,67	61	2,67	2,40	120	3,26	2,60

Okulöncesi çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre aşırı hareketlilik puanlarına ilişkin Tablo 74 incelendiğinde, araştırmaya katılan anneleri ilköğretim mezunu olan

özel gereksinimli çocuklarının aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,33$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,30$) olduğu; anneleri ortaöğretim ve üzeri mezunu olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,22$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,23$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça aşırı hareketlilik davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, anne eğitim düzeyi ile aşırı hareketlilikleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	29,956	1	29,956	4,736	,032
Anne eğitim	35,261	1	35,261	5,757	,020
Ö.N×A	0,011	1	0,011	0,002	,967
Hata	733,656	116	6,325		
Toplam	2088,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların aşırı hareketlilik düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 75 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)}= 0,002$, $p>.01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan annelerin çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde aşırı hareketli oldukları görülmektedir.

Tablo 76.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	4,19	2,71	29	3,44	2,36	60	3,83	2,55
N.G.G.Ç.	25	2,72	2,57	35	2,68	2,56	60	2,70	2,54
Toplam	56	3,53	2,73	64	3,03	2,48	120	3,26	2,60

Okulöncesi çocukların annelerinin yaşına göre aşırı hareketlilik puanlarına ilişkin Tablo 76 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerinin yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,19$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,72$) olduğu; annelerinin yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,44$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,68$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşı arttıkça aşırı hareketlilik puanlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, anne yaşları ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77.

Okulöncesi Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç.-N.G.G.Ç	36,953	1	36,953	5,636	,019
Anne yaşı	4,491	1	4,491	0,685	,410
Ö.N×A	3,736	1	3,736	0,570	,452
Hata	760,594	116	6,557		
Toplam	2088,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların aşırı hareketlilik düzeylerinin anne yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 77 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, annelerinin yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 0,570$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşları ile çocukların aşırı hareketlilikleri arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde aşırı hareketli oldukları söylenebilir.

Tablo 78.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları

	İlköğretim mezunu			Ortaöğretim ve üzeri			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	31	4,03	2,66	29	3,62	2,47	60	3,83	2,55
N.G.G.Ç.	25	3,68	2,74	35	2,00	2,16	60	2,70	2,54
Toplam	56	3,87	2,68	64	2,73	2,43	120	3,26	2,60

Okulöncesi çocukların babalarının eğitim düzeyine göre aşırı hareketlilik puanlarına ilişkin Tablo 78 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaları ilköğretim mezunu olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,03$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,68$) olduğu; babaları ortaöğretim ve üzeri mezunu olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,62$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,00$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyi arttıkça aşırı hareketlilik davranışlarının azaldığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, baba eğitim düzeyi ile aşırı hareketlilikleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	28,767	1	28,767	4,601	,034
Baba eğitim	32,330	1	32,330	5,171	,025
Ö.N×B	11,890	1	11,890	1,902	,171
Hata	725,235	116	6,252		
Toplam	2088,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların aşırı hareketliliklerinin babalarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 79 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,902, p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan babaların çocuklarının (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde aşırı hareketli oldukları söylenebilir.

Tablo 80.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının Betimsel Sonuçları

	29 ve altı yaş			30 ve üzeri yaş			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Ö.G.Ç.	27	4,44	2,47	33	3,33	2,55	60	3,83	2,55
N.G.G.Ç.	31	2,64	2,44	29	2,75	2,69	60	2,70	2,54
Toplam	58	3,48	2,59	62	3,06	2,61	120	3,26	2,60

Okulöncesi çocukların babalarının yaşına göre aşırı hareketlilik puanlarına ilişkin Tablo 80 incelendiğinde, araştırmaya katılan babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4,44$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,64$) olduğu; babalarının yaşı 30 ve üzerinde olan özel gereksinimli çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,33$), normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,75$) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların babalarının yaşları arttıkça aşırı hareketlilikleri azaldığı, normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşı arttıkça aşırı hareketliliklerinin arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, babalarının yaşları ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81.

Okulöncesi Çocukların Babalarının Yaşına Göre Aşırı Hareketlilik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö.G.Ç-N.G.G.Ç	42,033	1	42,033	6,498	,012
Baba yaşı	7,423	1	7,423	1,147	,286
Ö.N×B	11,184	1	11,184	1,729	,191
Hata	750,407	116	6,469		
Toplam	2088,000	119			

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren okulöncesi çocukların aşırı hareketlilik düzeylerinin babalarının yaşına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 81 incelendiğinde; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik puanlarının, babalarının yaşına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1,116)} = 1,729$, $p > .01$). Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşları ile çocukların aşırı hareketlilikleri arasında bir farklılık olmadığı ve benzer düzeyde aşırı hareketlilik gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 82.

Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	44	55,77	2454,00	1464,00	.192
Erkek	76	63,24	4806,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin cinsiyetlerine göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 82'de verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında erkek çocukların sıra ortalamalarının, kız çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=1464,00, p>.05).

Tablo 83.

Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları

Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
48-60 ay	42	59,52	2500,00	1597,00	.795
61-72 ay	78	61,03	4760,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin yaş gruplarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 83'te verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında 61-72 aylık çocukların sıra ortalamalarının, 48-60 aylık çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların yaş grupları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların yaş grupları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=1597,00, p>.05).

Tablo 84.

Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları

Eğitim düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim mezunu	59	64,51	3806,00	1563,00	.153
Ortaöğretim ve üzeri	61	56,62	3454,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının annelerinin eğitim düzeyine göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 84'te verilmiştir.

Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında anneleri ilköğretim mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının, anneleri ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların annelerinin eğitim düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=1563,00$, $p>.05$).

Tablo 85.

Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları

Eğitim düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim mezunu	56	66,16	3705,00	1475,00	.055
Ortaöğretim ve üzeri	64	55,55	3555,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının babalarının eğitim düzeyine göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 85'te verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında babaları ilköğretim mezunu olan çocukların sıra ortalamalarının, babaları ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların babalarının eğitim düzeyi ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların babalarının eğitim düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=1475,00$, $p>.05$).

Tablo 86.

Araştırmaya Katılan Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları

Anne yaşı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
29 ve altı	56	61,31	3433,00	1746,00	.783
30 ve üzeri	64	59,79	3826,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının annelerinin yaşına göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 86'da verilmiştir. Araştırma

bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında annelerinin yaşı 29 ve altında olan çocukların sıra ortalamalarının, annelerinin yaşı 30 ve üzeri olan çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaşı ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların annelerinin yaşı ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=1746,00$, $p>.05$).

Tablo 87.

Araştırmaya Katılan Çocukların Babalarının Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U- Testi Sonuçları

Baba yaşı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
29 ve altı	58	63,57	3687,00	1620,00	.281
30 ve üzeri	62	57,63	3573,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının babalarının yaşına göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 87’de verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında babalarının yaşı 29 ve altında olan çocukların sıra ortalamalarının, babalarının yaşı 30 ve üzeri olan çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların babalarının yaşı ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların babalarının yaşı ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=1620,00$, $p>.05$).

Tablo 88.

Araştırmaya Katılan Çocukların Özel Gereksinimli Olup Olmama Durumuna Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanlarının U-Testi Sonuçları

Özel gereksinim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	60	64,59	3875,00	1554,00	.138
Yok	60	56,41	3384,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının özel gereksinimli olup olmamalarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 88’de verilmiştir.

Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında özel gereksinimli olan çocukların sıra ortalamalarının, normal gelişim gösteren çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların özel gereksinimli olup olmama durumları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların özel gereksinimli olup olmamaları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=1554,00$, $p>.05$).

BÖLÜM V

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç-Tartışma

Bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar ile akran ilişki düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar ile akranlarına karşı saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgu Sucuoğlu ve Özokçu (2004) ve Akalın (2007) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlarının, özel gereksinimli çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla akranlarına karşı daha az yardımcı, paylaşımcı ve işbirlikçi davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Alan yazında özel gereksinimli çocukların bir engelleme sahibi olması, zekâ düzeyinin düşük olması gibi unsurların çocuğun sosyal becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2004). Bu unsurların özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlarını engellediği, bu yüzden akranlarına karşı daha az paylaşımcı, işbirlikçi davranışlar sergilediği, sosyal becerilerinin ve akademik yeterliliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise daha fazla olduğunu düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, özel gereksinimli ve normal gelişim çocuklar ile akranlarına karşı yardımı

amaçlayan sosyal davranışları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirten, Sucuoğlu ve Özokçu (2004), Baysal (1989), Uysal (1999) ve Çulhaoğlu-İmrak (2009) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların, akranlarına karşı asosyal davranışlar geliştirmelerinin, normal gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla yalnız, çekingen, paylaşımcı ve yardımcı olmayan davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Alan yazında bireyin sosyal bir varlık olduğu, sosyalliğini sürdürmek için de başkalarıyla düzenli sağlıklı ilişkiler kurması gerektiği, gelişim problemlerinin ve soyutlanmanın bireyi asosyal hale getireceği belirtilmektedir (Sapançalı, 2005; Kadan, 2010). Buna göre, özel gereksinimli çocukların, gelişim geriliğinden kaynaklanan etkenlerin normal gelişim gösteren çocuklarla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği, akranlarından kendilerini soyutladıkları ve bu yüzden asosyal davranışlar geliştirdikleri düşünülmektedir. Araştırma bulgusu, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar ile asosyal davranış geliştirmeleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirten, Deschamps ve diğerlerinin (2014) araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı korkulu kaygılı olmalarının, normal gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla mutsuz, kaygılı, sıkıntılı, gözü yaşlı, çekingen, korkulu oldukları söylenebilir. Araştırma bulgusu, araştırmaya katılan çocukların, özel gereksinimli olup olmaması ile akranlarına karşı korkulu kaygılı davranışları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirten, Saylor ve Leach (2008) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından dışlanmalarının, normal gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre akranları tarafından daha fazla dışlanmaktadır. Alan yazında, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların akranları tarafından kabullenmelerinde akademik yeterliliklerinin ve fiziksel görünümünün önemli olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009). Buna göre,

özel gereksinimli çocukların, engellerinin, akademik ve sosyal beceri yetersizliğinin, fiziksel görünümünün, problem davranışlarının fazla olmasının akranları tarafından dışlanmalarına, sevilmemelerine, reddedilmelerine, oyun arkadaşı olarak seçilmemelerine ve görmezden gelinmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgusu özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar ile akranları tarafından dışlanmaları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu, Hoza ve diğerleri (2005) ve Kabasakal ve diğerlerinin (2008) araştırma bulgularıyla ve özel gereksinimli çocukların sosyal olarak kabul edilmediklerini belirten Şahbaz (2004) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların aşırı hareketliliklerinin, normal gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha hareketli ve aceleci oldukları, yerlerinde duramadıkları, hareketsiz kalamadıkları, dikkatsiz ve dağınık oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişki düzeylerinin alt boyutları ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların; akran ilişki düzeylerinden akranlara yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirmeleri ile akranlara karşı saldırganlık, asosyal davranış geliştirme, korkulu kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edildikleri takdirde olumlu ilişkiler kurabileceği belirtilmektedir (Güneş, 2008). Öte yandan alan yazında özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilmediklerine dair (Şahbaz, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Hoza ve diğerleri, 2005; Kabasakal ve diğerleri, 2008) araştırmalar bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul görmemelerinin, olumsuz sosyal davranışlarda, saldırganlık ve asosyal davranışlarda bir artışa, yardımı amaçlayan sosyal davranışlarda ise bir azalmaya neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulguları, Uz-Baş ve Siyez (2011) ve Sucuoğlu ve Özokçu (2004) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocukların, akran ilişki düzeylerinden akranlara yardımı amaçlayan sosyal davranış geliştirmeleri ile akranlara karşı

saldırganlık davranışları, asosyal davranış geliştirmeleri, korkulu kaygılı olmaları, akranları tarafından dışlanmaları ve aşırı hareketlilikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alan yazında olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocukların, mutlu oldukları, arkadaşları tarafından kabul edildikleri, akranlarına zarar vermedikleri belirtilmektedir (Gülay, 2010). Buna göre, normal gelişim gösteren çocukların olumlu sosyal davranış olan yardımı amaçlayan sosyal davranışları geliştikçe, olumsuz sosyal davranışlar olan saldırganlık, asosyallik, dışlanma gibi davranışların da azalma olduğu düşünölmektedir. Bu bulgular Crick, ve Ladd, (1993), Ladd ve Profilet (1996) ve Uluyurt (2012) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyetlerinin, akranlarına karşı saldırganlık davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öte yandan, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında araştırmaya katılan hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren erkek çocukların, kız çocuklara göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği görölmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla saldırganlık davranışlar sergilediği, Ladd ve Profilet (1996), Gültekin (2002), Efiltili (2005), Karataş (2008), Kılıçarslan ve Atıcı (2010), Özkatar-Kaya (2010), Kadan (2010), Saydanoğlu (2011), Uluyurt (2012), Donat-Bacioğlu ve Özdemir (2012), Yıldırım-Doğru (2013) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir

b. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulguya göre, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yaş gruplarının, saldırganlık davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgusu, çocukların saldırganlık davranışları ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirten Persson (2005),

Saydanoğlu (2011), Açak (2011), Uluyurt (2012) araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken, Efilti (2006), Yavuz (2007), Yeğen (2008), Gökbüzoğlu (2008), Kurnaz (2009), Kadan (2010), zkatar-Kaya (2010) araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

c. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim, ortaöğretim ve üzeri bir okuldan mezun olan annelerin çocuklarının (zel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) benzer düzeyde saldırganlık gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında hem özel gereksinimli, hem de normal gelişim gösteren çocuklarının annelerinin eğitim düzeyleri arttıķça çocuklarda görülen saldırgan davranışlarda bir azalma olduğu da görülmektedir.

d. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile annelerinin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının çocukların saldırganlık davranışlarının üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeylerinin çocuklarının saldırgan davranışlar sergilemeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öte yandan, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyleri arttıķça, çocukların saldırgan davranışların da bir azalma olduğu da görülmektedir.

f. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile babalarının yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli

ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşlarının çocukların saldırganlık davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Diğer yandan araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yardımcı, paylaşımcı, işbirlikçi oldukları da görülmektedir.

b. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocukların, 60-72 aylık özel gereksinimli akranlarına göre daha paylaşımcı, akranlarına karşı yardımcı ve onlarla işbirliği içinde oldukları söylenebilir. Alan yazında, çocukların yaşları arttıkça daha uyumlu davranışlar sergiledikleri (Sarı, 2007), olumlu sosyal davranışların okulöncesi dönem boyunca arttığı (Persson, 2005; Gülay, 2010) ve 60-72 aylık çocukların duygusal gelişimlerinin artarak çocukların, insanlara nasıl yardımcı olabileceğini düşünmeye başladıkları (Gülay, 2010) belirtilmektedir. Buna göre, okulöncesi eğitimle birlikte normal gelişim gösteren çocukların duygusal gelişimlerinin özel gereksinimli akranlarına göre daha fazla arttığı ve olumlu sosyal davranışlar sergilemeye başladıkları düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çocukların yaşları arttıkça akranlarına karşı yardımı amaçlayan olumlu sosyal davranışlarında arttığını belirten Uluç (2012) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

c. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile annelerinin eğitim düzeyleri

arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyinin, çocuklarının yardımı amaçlayan sosyal davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

d. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile annelerinin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının, çocuklarının yardımı amaçlayan sosyal davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyinin, çocuklarının yardımı amaçlayan sosyal davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

f. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları ile babalarının yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşlarının, çocukların yardımı amaçlayan sosyal davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirmeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli

ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin asosyal davranış geliştirmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

b. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirmeleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren akranların benzer düzeyde asosyal davranış geliştirdikleri söylenebilir.

c. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirmeleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerin eğitim düzeyinin, çocuklarının asosyal davranışları geliştirmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

d. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirmeleri ile annelerinin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının, çocukların asosyal davranış geliştirmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirmeleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyinin, çocuklarının asosyal davranış geliştirmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

f. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların asosyal davranış geliştirmeleri ile babalarının yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşlarının, çocuklarının asosyal davranış geliştirmeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olma düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin korkulu-kaygılı olmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

b. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmaları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren akranların benzer düzeyde korkulu kaygılı davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

c. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmaları ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyinin, çocuklarının korkulu-kaygılı olmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

d. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmaları ile annelerinin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının, çocukların korkulu kaygılı olmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmaları ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyinin, çocuklarının korkulu-kaygılı olmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

f. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların korkulu kaygılı olmaları ile babalarının yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşlarının, çocukların korkulu kaygılı olmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akranları tarafından dışlanma düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, kız ve erkek çocukların benzer düzeyde dışlandıkları söylenebilir. Araştırma bulgusu, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, Baydık ve Bakkaloğlu (2009) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öte yandan, araştırmaya katılan çocukların dışlanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, özel gereksinimli erkek çocuklar akranları tarafından daha çok dışlanırken, normal gelişim gösteren kız çocuklar akranları tarafından daha çok dışlandıkları da görülmektedir.

b. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanmaları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren akranların benzer düzeyde dışlandıkları görülmektedir.

c. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanmaları ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyinin, çocuklarının akranları tarafından dışlanmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

d. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanmaları ile annelerinin yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının, çocukların akranları tarafından dışlanmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanmaları ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyinin, çocuklarının akranları tarafından dışlanmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

f. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların dışlanmaları ile babalarının yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranları tarafından daha çok dışlandıkları söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilik düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin aşırı hareketli üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

b. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren akranların benzer düzeyde aşırı hareketli oldukları görülmektedir.

c. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyinin, çocuklarının aşırı hareketlilikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

d. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri ile annelerinin yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının, çocukların aşırı hareketlilikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyinin, çocuklarının aşırı hareketli üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

f. Araştırma sonucunda özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aşırı hareketlilikleri ile babalarının yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının yaşlarının çocukların aşırı hareketlilikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ile araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri, çocukların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna, annelerinin ve babalarının yaşına ve özel gereksinimli olup olmama durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

a. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların, cinsiyetlerinin, akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öte yandan araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları

görülmektedir. Araştırma bulgusu, erkeklerin akran şiddetine, kızlara göre daha çok maruz kaldıklarını belirten Craig (1997), Kochenderfer- Ladd (2004), Totan (2008), Pişkin (2010), Atalay (2010), Çankaya (2011), Yorohan (2011), Gültekin-Akduman (2012) ve Salı (2014) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

b. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren, akraların benzer düzeyde akran şiddetine maruz kaldıkları görülmektedir. Araştırma bulgusu, Totan (2008) ve Uluyurt (2012) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

c. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim düzeyinin, çocuklarının akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Uluyurt (2012) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

d. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile annelerinin yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaşlarının çocukların akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

e. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların babalarının eğitim düzeyinin, çocuklarının akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Gülay (2008) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

f. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile babalarının yaşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren

çocukların babalarının yaşlarının, çocukların akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

g. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre çocukların özel gereksinimli olup olmamalarının, akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgusu, çocukların özel gereksinimli olup olmama durumu ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirten, Güteryüz (2009), Sweeting ve West (2001) ve Whitney ve ark. (1994) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla asosyal davranışlar sergiledikleri, aşırı hareketli oldukları, korkulu kaygılı oldukları ve akranları tarafından dışlandıkları; normal gelişim gösteren çocukların da akranlarına karşı daha yardımcı, paylaşımcı oldukları; 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların daha fazla yardımı amaçlayan davranışlar sergiledikleri ve babalarının yaşı 29 ve altında olan özel gereksinimli çocukların akranlarına göre daha fazla dışlandıkları bulunmuştur. Ayrıca özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinli olup olmama durumlarının akranlarına karşı saldırganlıklarına ve akran şiddetine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin, yaşlarının, anne-baba eğitim durumlarının ve anne-baba yaşlarının akranlarına karşı saldırganlıkları, asosyal davranış geliştirmeleri, korkulu kaygılı olmaları ve aşırı hareketlilikleri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin, yaşlarının, anne-baba eğitim durumlarının ve anne yaşının akranları tarafından dışlanmaları üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin, yaşlarının, anne-baba eğitim durumlarının ve yaşlarının aşırı hareketliliklerinin üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda ileri araştırmalara yönelik öneriler olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerindeki problemlerin ortaya çıkarılması için daha farklı ve çeşitli örneklem gruplarının yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

2. Özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin tür ve derecesi değişkenlerinin akran ilişkilerine ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerine etkisi araştırılabilir.

3. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sıkıntılar ve akran zorbalığı ile ilgili velilere ve öğretmenlere bilgilendirme seminerleri düzenlenip, seminerin etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açak, M. (2011). *İşitme engelli ve işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygıları ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Diyarbakır: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (editör), *Türkiye’de Özel Eğitim* (313-359). Eskişehir : Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akgün, E. (2001). *Huzurevlerinde yaşayan yaşlı bireylerin algıladıkları yalnızlık duyguları ve yaşam kaliteleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne- baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: Bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Akgünlü, S., Server, D., Düzgün, Z., ve Bükük, A. (2005). *Karakter gelişimi ve sosyal beceri eğitimi ders kitabı*. KKTC: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Allen, K. E. & Cowdery, G. E. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (5th Edition). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Alsaker, F. D. (1993). Isolation and bullying in kindergarten: How can these phenomena be measured and what are their consequences? *Enfance*, 47(3), 241-260.
- Anliak Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 122-134.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children, *Educational Psychology* 21 (1), s. 59-66.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., ve Altınbaş-Akkas, Ö. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal Pediatrics*, 171, 1549–1557
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataman, A. (1996). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Fındıkçı İ (Editör). *Eğitimimize Bakışlar 1*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. A, Ataman (Editör). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Avcı, N. ve Bal, S. (1999). *Okulöncesi dönemdeki engelli çocukların normal okulöncesi eğitim kurumlarına entegrasyonu*. Ankara: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. (2. Baskı). İstanbul: Atlas Yayın dağıtım.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2013). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler*. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü tarafından 30/10/2013–01/11/2013 tarihlerinde düzenlenen 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Engelli çocuklarda yalnızlık. Öğretmenler nasıl yardım edebilirler? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 41-50.
- Batu, S. (2002). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek, (Ed.), *Özel Eğitim*. Açık Öğretim Fakültesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baydık, B., ve 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.
- Baykan, S., & Turla, A. (1994). *Erken Çocuklukta İlke ve Yöntemler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Baykoç Dönmez, N. (1992). Zihinsel engelli çocukların eğitimi ile ilgili yeni çalışmalar. *Zihinsel engelli çocukların temel sorunları* (Panel). MEB şura salonu, Ankara, 7 Aralık 1992.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Berndt, J. J. (1997). *Child development*, (2.nd edition). USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Beyazyürek, F. Ş. (2009). *Urie Bronfenbrenner'in insan gelişimde çevresel yaklaşımı*. Seyhan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adana.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Resarch*, 26, 13-26.
- Bilgi, Aysel. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 82-90.
- Bulut, F. (1996). *Okulöncesi öğretmen ana baba el kitabı*. Ankara: Anıl Matbacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Carlo, G., Kumru, A., ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54), 109-125.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile*

beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Craig WM (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130.

Creasey, G. & McInnis, M. H. (2001). Affective responses, cognitive appraisals, and conflict tactics in late adolescent romantic relationships: Associations with attachment orientations. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (2), 85-96.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-Ch. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385.

Crick, N. R., and Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244-254.

Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., & Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559-1569.

Corsaro, W. (1997). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Çağlar, D. (1979). Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 82, 106-108.

Çakıcı, Y. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. (Editör: Ö. Taşkın) *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 (1), 81-92

- Çiçekçi, A. (2000). *10-15 yaş grubundaki engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin davranış problemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara :Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, İ., ve Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çolak A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, A., Vuran, S., ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim dergisi*, 14(2), 33-49.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dalbudak, İ. (2012). *13 -15 Yaş Arası Görme Engelli Sporcuların Stres Ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Darıca, N. (1992). *Özürlü Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi*, 1.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara.

- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi. *İlköğretim Online*, 1(7), 127-140.
- Demir-Şad, E. (2007). *Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deschamps, P. K. H., Schutter, D. J. L. G., Kenemans, J. L. and Matthys, W. (2014). Empathy and prosocial behavior in response to sadness and distress in 6- to 7-year olds diagnosed with disruptivebehavior disorder and attention-deficit hyperactivity disorder. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24, 105–113.
- Diken İ. H. (2008). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doksan, M.K., Gönen, B., Beşkardeş, F. (2004). Harry Stack Sullivan. *Yeni Symposium Journal*, 42(3), 126-130.
- Donat Bacioğlu, S., ve Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.
- Duru, E. (2008a). Sosyal bağlılık ve sosyal desteğin yalnızlık üzerine doğrudan ve dolaylı rollerinin üniversiteye uyum süreci çerçevesinde incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29 (3), 13-24.

- Efiltili, E. (2006). *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya : Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eisenberg N, Fabes R. A. (1998). Prosocial development. In: Damon, E. (ed.). *Handbook of Child Psychology*, (5th edition), Vol. 3. New York: Wiley.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ereymiş, S., Bellibaş, E., Özbaran, B., Büküşoğlu-Demiral, N., Altıntoprak, E., Bildik, T. ve diğ. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (1), 14-21
- Ergün, M., ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 269-292.
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2001). *Özel Eğitim*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (Çev. O, Akınhay). İstanbul: Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Espelage, D. L., ve Aisado, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49–62.
- Ester, S. (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*. Ph.D. Dissertation, Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A

prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568- 1574.

Flynt, S. W., ve Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333.

Gillies-Rezo,S. ve Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8 (2), 163-178.

Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökler, R. (2009), Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6 (2), 511-537.

Göl, B. (2013). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözün Kahraman, Ö., ve Kurt, G. (2013). Öğretmen adaylarının olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerinin incelenmesi, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 236-243.

Gresham, F. M. (1986). *Conceptual issues in the assesment of social competence in children*, In P.S

Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.

Güçlü, N. (1996). Eğitim yöneticiliği ve sosyal beceriler. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 555-564.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından*

incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülay, H. (2010). *Okulöncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güleryüz, Ş. Ö. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 121-137.

Gün, F. (2006). *Kent kültüründe yalnızlık duygusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, G. (2008). *4-6 yaş zihin engelli çocukların sosyal davranış sorunlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürşimşek, İ., (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. I. Gürşimşek (Ed.) *DEÜ Okulöncesi Eğitiler El Kitabı*, İstanbul :Ya-pa Yayınları.

Güvenir, T. 2005. *Okulda akran istismarı*. Ankara :Kök Yayıncılık.

Güzel-Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Hakan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin farklı zorbalık türleri ile karşı karşıya kalma sıklığının ve boyun eğme davranışı ile durumluk-sürekli öfke ile ilişkisinin karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 109-135.

- Harris, J. (1995). Where is the child environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harrist, A.W.; Zaia, A.F.; Bates, J.E.; Dodge, K.A. And Petit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-292.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. and Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176–193.
- Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 44 (4), 441-455.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167-176.
- Hay, D.F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Heerey, E. A., Capps, L. M., Keltner, D., & Kring. A. M. (2005). Understanding teasing: Lessons from children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(1), 55-68.
- Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hong, J. S., and Espelage, D. L. (2010). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior* 17, 311–322.

- Hopp, J.A. (2004). *Recollections of adults who self-identify as having experienced peer rejection in childhood. Unpublished Master's Thesis, Siena Heights University, Michigan.*
- Hortasçu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler: anne, baba, kardeş ve arkadaş.* Ankara: İmge Kitabevi.
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C., and Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science, 46(4), 1177-1181.*
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S., Bukowski, W. M., et al. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73 (3), 411-423.*
- I.Özürlüler Şurası Kararları (1999). *Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler,* Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., and Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics, 113 (5), 1187-1194.*
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Varlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (23), 169-176.*
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kapcı, E.G. (2004) İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-13.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 65-76.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanamamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve bep. Akçamete, G. (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Kargın, T., ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Katz, L. G. ve McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington: D.C.National Association for the Education of Young Children, 7-99.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., ve Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and selfconcept:Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.

- Kaysılı, B. K. (2013). Zihin kuramı: otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 83-103.
- Kemple, K.M. (1991). Preschool childrens peer acceptance and social interactions. *Young Children*, 46(5); 47-54.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesinde etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçarslan, S., ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kılıcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim dergisi* 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G., (1995) *"Aile ve Çevre Eğitimi Ders Notları"* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri özel eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kishi, G. S., ve Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: A 6-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 277–289.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school adjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Koçyiğit, S. (2012). Okulöncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Hedef Yayınları.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., ve Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi, 19 (54)*, 109-125.
- Kurnaz, A (2009). *Saldırganlık ve akran mağduriyetinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurnaz, A. ve Kapçı, E. G. (2013). Akran saldırganlığı ve mağduriyetinin psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46 (1)*, 317-342.
- Kuru-Turaşlı, N. (2007). Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır, (Editör). *Okulöncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzucu, Y. (2008). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(29)*, 51-64.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 83-94.
- La Porta, R. A., Mc Gee, D.I., Martin-Siamons, A., Vorce, E., Hippel, Caz. ve Darovan, J. (1996). *Okulöncesi dönemde işitme özürlü çocukların kaynaştırılması*. (Çev: H, Karatepe). Ankara: Karatepe yayınları
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77(4)*, 822-846.

- Ladd, G. W., ve Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims, *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.
- Ladd, G. W., ve Mars, K. T. (1986). Reliability and validity of preschoolers' perceptions of peer behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 16-25.
- Ladd, G. W., ve 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), 1008-1024.
- Lewis. B., R., ve Doorlag, D., H. (1987) *Teaching special students in the mainstream*, London: Meml Publishing Company
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special student in the mainstreaming*. Upple Sadle River: Prientice Hall.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.
- Lock, K. ve Schneider, W. (2007). Knowledge about mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development*, 78(1), 148-167.
- Mac Millan (1982). *Mental retardation in school and society*. Boston: Little Brown and Jo.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. (3.rd ed). United States: Library Of Congress Cataloging In Publication Data
- MEB. (1993). *On dördüncü Milli Eğitim Şurası*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. 06.06.1997. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html>

- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete. 31.05.2006/261847.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html.adresinden 12.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete. 21.07.2012/28360. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf. 20.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oooproram.pdf> adresinden 20.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi*, Ankara.
- Merdan, H. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin şiddet davranışlarında ailenin, öğretmenlerin ve akran gruplarının rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miller, S. R. and Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: evidence for possible pathways. *Current Psychology*, 26, 86-101.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Monks C. M., Ortega Ruiz R, Torrado Val E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behaviour*, 28, 458–476.
- Murray, C. ve Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Psychology in the schools*, 38(5), 425-446.
- Muscott, H. , S. (1995). A process for facilitating the appropriate inclusion of students with emotioanl/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 369-387.

- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology, 23*(3), 307-321.
- Newman, D., Horne, A. ve Bartolomucci, C. (2000). *Bully Busters: A teacher's manual*. Champaign, IL: Research Press.
- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publication.
- Odom S. L., Yoder, P. ve Hill G. (1988). Developmental intervention for Infants with Handicaps: Purposes and Programs. *The Journal of Special Education, 22* (1), 11-24.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2007). *Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oh, I., and Moss, J., M. (2012). School bullying of students with special needs: counseling issues and effective interventions. *Journal of Asia Pacific Counseling, 2*(2), 147-160.
- Oktay, A. (2005). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. ve Polat, Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. I J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren. Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale: Erlbaum.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Osborne ,A. G. ve Dimattia, P.(1994) The least restrictive environment mandante: legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.
- Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitim muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırmasına karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitap Evi.
- Özkan, Y. ve Çıfci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Özkatar Kaya, E. (2010). *18-25 yaş arası işitme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkürkçügil, A. Ç. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 6, 21-32.

- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi (atılganlık, durumluk sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özokçu, O. (2013). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği (2.Basım). İ. H. Diken (Editör). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara:Pegem A Yayınları.
- Özsoy, Y. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. (12. Basım), Y. Özsoy (editör). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 77-92.
- Perren, S., ve Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 80-91.
- Pianta, R. ve Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 175-189.

- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education, 76(4)*, 343-362.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., ve Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41(1)*, 47-65
- Ponzetti, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family Relations, 39*, 336-340.
- Reynolds, W. N. (2003). *Reynolds bully victimization scales for schools manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Rivers, I., ve Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Rose, D. F., ve Smith, B. J. (1993). Preschool mainstreaming: Attitude barriers and strategies for addressing them. *Young Children, May*, 59-62.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Stein, N. D., ve Elliot, J. M. (2009). *Bullying and victimization among students in special education and general education curricula*. San Diego, California: Paper presented at American Educational Research Association.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43 (2)*, 195-216.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, Asır Matbaası, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santrock, J. W. (2004). *Child Development*, New York : Mc Graw-Hill Publishing.
- Sapançalı, F. (2005). *Sosyal Dışlanma* (1. Baskı). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saylor, C. F., ve Leach, J. B. (2008). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal Of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 69–80.
- Sazak Pınar, E. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 171-187.
- Seçer, Z., Sarı, H. ve Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (12. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sermat, V. (1978). Sources of loneliness. *Essence*, (2), 271-276.
- Shantz, C. U., ve Hobart, C. J. (1989). Social conflict and development: Peer and siblings. T. J. Berndt, & G. W. Ladd. (Eds.). *Peer relationships in child development*. USA: A Wiley Interscience Publication:
- Sharp, S., ve Smith, P. K. (2003). Understanding bullying. In S. Sharp & P. K. Smith (Ed.). *Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., ve Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.

- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities, 38(5)*, 411-423.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society, 4*, 243-248.
- Stapinska, L. A., Araya, R., Herona, J., Montgomery, A. A. ve Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal, 28 (1)*, 105-120
- Stephens, T., Blackhurst, A., ve Mogliocca, L. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New york, N.Y: Wiley.
- Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H., & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior, 31*, 437-452.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (1)*, 41-57.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 95-121.

- Sweeting, H. and West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16 (3), 225-46.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri – Özel Eğitimden Yansımalar. Eskişehir.
- Şahbaz, Ü. (2007). *Rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. II. Ulusal PDR Kongresi Bildirileri, İzmir-Çeşme: 17–19.10.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 77-98.
- Tani, F., Paul, S., Greenman, B. H. ve Schneider, F. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles on bullying incidents. *School Psychology International*, 24 (2), 131- 146.
- Topaloğlu, O., Karabulut, H., ve Cebeci, S. (2003). Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 39.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne- baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Eğitim Sen. (2005). *İlköğretim Okullarında Şiddet ve Taciz. İlköğretim Okullarının 7. ve 8 .Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin “Okullarda Şiddet” ve*

“Taciz” Kavramlarına İlişkin Kavramsallaştırmaları. (Araştırmayı yapan: Özönder, C., Aksoy, E., Köktürk, G.V., Uluocak, Ş.) Araştırma Raporu.

Uğurlu, H. (1993). *Okul öncesi eğitimde entegrasyon*. 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, 323-324.

Ummanel, A. (2007). *Okulöncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, selfcontrol, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.

Ural, O. ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Editörler). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk eğitim derneği.

Uysal, A. (2003). *Kaynaştıma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara: Kök Yayınevi.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483

Uz-Baş, A. ve Siyez, D. M. (2011). Akranları Tarafından Kabul Gören ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2).

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). *Çocuk gelişimi*. (7. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.

Ülker, H. (2008). Kurumsal liderlikte duygusal yeterlik. *Ekonomik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 74-84.

- Verschueren, K. ve Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal Of School Psychology, 40(6)*, 501–522.
- Vessey, J. A. ve O'Neill, K. M. (2011). Helping students with disabilities better address teasing and bullying situations: a masnrn study. *United States: Journal of School Nursing, 27(2)*.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., ve Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329–358.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 217-235.
- Vuran, S. (2007). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. S. Eripek (Editör). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Weber, M. C. (2002). Disability harassment in the public schools. *William and Mary Law Review, 43(3)*, 1079-1158.
- Weiner, M. T., ve Miller, M. (2006). Deaf children and bullying: Directions for future research. *American Annals of the Deaf, 151(1)*, 61-70.
- Weiss, R. S. (1989). Reflections on the present state of loneliness research. In M. Hojat ve R. Crandall (Eds), *Loneliness: Theory, research and applications* Newburry Park, California: Sage.
- West, A., ve Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 4*, 73-75.
- Whitney, I., Smith, P. ve Thompson, D. (1994) Bullying and children with special educational needs. In: P. Smith & S. Sharp (Ed.) *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

- Wolary, M. (1993). *Early childhood special education: An introduction to special education*. Blackhurst, A. E. ve Berdine, W. H. (Ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Wolary, M. ve Wilbers, J.S. (1995). *Including children with special needs in early childhood programs*, Washington: NAEYC.
- Wolfe, P. S., ve Hall, T. E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35, 56-61.
- Yaşar, Ş. (Ed.) (2000). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması. *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., ve Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 1-20.
- Yalom. İ. (1999). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kapakçı Yayınevi.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba Okulu Projesi. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul : Morpa Kültür Yayınları.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E., (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeğen. B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kadıköy İlçesi Örneği*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım Doğru, S. S., Kaygılı, G., Alabay, E., Kuşçu, Ö., ve Sarıkaya, A. (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 219-236.

Yıldırım Doğru, S. S., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. İstanbul: Maya Akademi.

Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-51.

Yılmaz, N. (2005). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi. Sevinç, M. (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Yoleri, S., ve Seven, S. (2014). Analyzing effect of age and sex differences on prosocial behavior of preschool children. *International Journal of Social Science*, 29, 261-270.

Yorohan, R. (2011). The Relationship between Exposure to Violence, Acceptance of Violence and Engagement in Violence: A study of Turkish Adolescence. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı* (27. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstreaming primary schools. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 39(4), 533-541.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zembat, R. (1992). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri*.
Yayımlanmış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun
Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa yayıncılık

EKLER

EK-1

ÇOCUK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ				
	Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa "2- Kesinlikle Uygun" u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa "1- Bazen Uygun" u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa "0- Uygun Değil" i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.	2 Kesinlikle Uygun	1 Bazen Uygun.	0 Uygun Değil.
1.	Yerinde duramaz. Etrafta koşar ya da aşağı yukarı zıplar. Hareketsiz duramaz.			
2.	Sürekli kıpırdar, huzursuzdur.			
3.	Diğer çocuklarla dövüşür.			
4.	Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.			
5.	Kaygılıdır. Bir çok şey hakkında kaygılanır.			
6.	Mutsuz, sıkıntılı, gözü yaşlı ya da gergin görünür.			
7.	Yapmacık tavrıdır. Yüzünde ya da bedeninde seyirmeler, tikler vardır.			
8.	Dikkati dağınık ya da dikkat süresi kısadır.			
9.	Yeni şeyler ya da durumlardan çekinme ya da korkma eğilimindedir.			
10.	Yaygaracı ya da aşırı titizdir.			
11.	Konuşma güçlüğü vardır.			
12.	Diğer çocuklara zorbaca davranır			
13.	Dikkatsizdir.			
14.	Kolayca ağlar.			
15.	Başkalarını suçlayıcıdır.			
16.	Çabuk vazgeçer.			
17.	Diğer çocukları tekmeler, ısırır ya da onlara vurur.			
18.	Yalnız oynamayı tercih eder.			
19.	Diğer çocuklara yardım eder.			
20.	Akranları bu çocukla oynamayı reddederler.			
21.	Başkalarının duygularını anladığını gösterir. Empatiktir.			
22.	Akranları tarafından oyun arkadaşı olarak seçilmez.			
23.	Yalnız olmayı sever.			
24.	Akranları ile arasına mesafe koyar.			
25.	Akranları ondan kaçınır.			
26.	Diğer çocuklar sıkıntılı olduğunda onlarla ilgilenir.			
27.	Saldırgandır.			
28.	Diğer çocuklarla alay eder ya da onları kızdırır.			
29.	Genellikle bir şeyle ilgilenmez.			
30.	Diğer çocukları tehdit eder.			
31.	Akranlarına karşı naziktir.			

32.	Güvenilir ve dürüştür.			
33.	Sınıf arkadaşlarını dinler.			
34.	Akranlarının etkinliklerinden dışlanır.			
35.	Akranları ile anlaşmazlıklarında uzlaşmacıdır.			
36.	Akranları onu görmezden gelirler.			
37.	Akranları ile işbirliği yapar.			
38.	Akranları ile tartışır.			
39.	Yalnızdır.			
40.	Ahlaki konulara (dürüştük, başkalarının iyiliği) ilgi gösterir.			
41.	Akranları onunla alay eder			
42.	Akranlarından kaçınır.			
43.	Diğer çocuklar üzgün olduklarında onları rahatlatır ya da yardım etmeyi teklif eder.			
44.	Akran etkinliklerinden uzak durur.			

EK-2

AKRAN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ				
	<p>Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa "2- Kesinlikle Uygun" u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa "1- Bazen Uygun" u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa "0- Uygun Değil" i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.</p>	2 Kesinlikle Uygun	1 Bazen Uygun.	0 Uygun Değil.
45.	Diğer çocuklar tarafından devamlı azarlanır.			
46.	Akranları ona isim takar.			
47.	Akranları bu çocuk hakkında diğer çocuklara olumsuz şeyler söylerler.			
48.	Diğer çocuklar ona vurur.			

EK-3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı kapsamında yapılmaktadır. Aşağıda bulunan maddeler, sizlerden gelecek veriler ışığında “Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran İlişkileri İle Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi” konusundaki bulgulara yardımcı olacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülşah YÜCE

(Okul Öncesi Öğretmeni/ Yüksek Lisans Öğrencisi)

Anketin Uygulandığı Okulun Adı:

Formun doldurulduğu tarih:/...../.....

Araştırmaya katılan çocuk;

Özel gereksinimli Normal gelişim gösteriyor

Çocuğun;

1. Adının ve Soyadının Baş Harfleri: — —

2. Cinsiyeti: () Kız () Erkek

3. Yaşı: () 36-48 ay () 48-60ay () 60-72 ay

4. Anne Eğitim Durumu

5. Baba Eğitim Durumu

() Okur yazar değil

() Okur yazar değil

() İlköğretim mezunu

() İlköğretim mezunu

() Orta öğretim mezunu

() Ortaöğretim mezunu

() Ön Lisans Mezunu

() Ön Lisans Mezunu

() Lisans Mezunu

() Lisans Mezunu

() Yüksek Lisans ve üzeri

() Yüksek Lisans ve üzeri

6. Anne Yaşı

 20-24 25-29 30-34 35-39 40 ve üzeri

7. Baba Yaşı

 20-24 25-29 30-34 35-39 40 ve üzeri

8. Annenin çalışma durumu

 Ev hanımı İşçi Memur Diğer (.....)

9. Babanın çalışma durumu

 Çalışmıyor İşçi Memur Diğer (.....)

Ek-4

T. C.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**Eğitim Fakültesi****Okul Öncesi Eğitimi ABD.**

12.04.2011

Sayın Gülşah YILDIRIM,

Tez çalışmanızda, Çocuk Davranış Ölçeği'ni kullanmanız (ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla) uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece tez çalışmanızda kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezinizin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Yard. Doç. Dr. Hülya GÜLAY

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Çocuk Davranış Ölçeği'nin, tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Gülşah YILDIRIM

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi ABD. Yüksek lisans öğrencisi

Ek-5



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.72.00.00/286 - 1669
Konu : Araştırma izni

26.03.2012

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.12.2012 tarih ve B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-383 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı, Okulöncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülşah YILDIRIM'ın, "Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran İlişkileri ile Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Burdur ve Isparta İl ve İlçe merkezlerindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anaokulları ve İlköğretim Okullarının Anasınıflarında anket uygulama isteğinin uygun görülmesiyle ilgili yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK:

1- Yazı örneği ve ekleri (6 sayfa)

Adres: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - 15100 - BURDUR
Telefon: 0-248-213 32 11

e-mail : oidb@mehmetakif.edu.tr

Faks:0-248-213 32 10
Elektronik ağ : www.mehmetakif.edu.tr

1.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 13583
Konu : Araştırma İzni.

13/03/2012

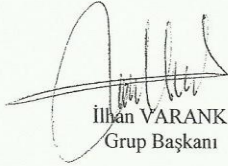
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 30.12.2011 tarih ve B.30.02.MAE.0.72.00.00.1184-6852 sayılı yazı,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gülşah Yıldırım'ın "Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Burdur ve Isparta illerindeki Bakanlığımıza bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarında uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 5 sayfa 60 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


İlhan VARANK
Grup Başkanı

EK :
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 5 Sayfa)



Tel : (0 312) 296 94 00
Faks : (0 312) 223 87 36
İnt.adresi : <http://egitek.meb.gov.tr>
Eğitim Portalı : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknikokullar – ANKARA. Ayrıntılı bilgi için :





T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512/605.01/311932
Konu: Gülşah YÜCE

25/03/2013

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 08.03.2013 tarih ve 1602 sayılı yazımız.

İlgi yazımıza ekli "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasını 2012-2013 öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması izni ile ilgili Müdürlük Makamından alınan 21.03.2013 tarih ve 274930 sayılı onay ile araştırma değerlendirme formu ve anket örnekleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD' nin Müdürlüğümüz Strateji Bürosuna teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa ALTINSOY
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1 - Onay
- 2 - Araştırma Değerlendirme Formu
- 3 - Anket Örnekleri (12 Adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.

2013.03.25

Sebahat UĞURLU

Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b67-7875-3245-8be7-56e9 kodu ile yapılabilir.

Nişancıpaşa Mah. Atatürk Blv. 45020 MANİSA
Elektronik Ağ: <http://manisa.meb.gov.tr>
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Strateji Bürosu
Tel: (0 236) 231 12 51 Dahili : 110
Faks: (0236) 231 12 51



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 83427534-044/ 487 - 02268
Konu : Araştırma İzni (Gülşah YÜCE)

05 Nisan 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.03.2013 tarih ve 79673485.302.08/234 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülşah YÜCE'nin, "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere, "Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Davranış Ölçeği ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğini", Manisa İli Soma İlçesine bağlı Anaokullarda ve İlkokulların anasınıflarında uygulama izni ile ilgili Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :

1- Yazı örneği ve eki (14 sayfa)

Adres: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - 15100 - BURDUR

Telefon: 0-248-213 32 11

e-mail : oidb@mehmetakif.edu.tr

Faks:0-248-213 32 10

Elektronik ağ : www.mehmetakif.edu.tr



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512/605.01/274930
Konu

21/03/2013
: Gülşah YÜCE

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi.
b) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 08.03.2013 tarih ve 304 sayılı yazısı.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülşah YÜCE'nin, "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran İlişkileri ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" konulu Yüksek Lisans tez çalışmasını, ilimiz Soma ilçesinde bulunan Anaokullarında ve bünyesinde Anasınıfı bulunan İlkokullarda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin ilimiz Soma ilçesinde bulunan Anaokullarında ve bünyesinde anasınıfı bulunan İlkokullarda, 2012-2013 öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Reşat PALAZ
Şube Müdürü

OLUR
21/03/2013
Mustafa ALTINSOY
Millî Eğitim Müdürü

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

Nişancıpaşa Mah. Atatürk Bulv. Manisa
Fax: 0 236 231 12 51
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi: Strateji Bürosu
Tel: 0 236 231 46 08

Özgeçmiş Sayfası

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülşah YÜCE
Doğum Yeri ve Tarihi : Burdur /01.01.1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okul Öncesi
Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı
(Sözlü Bildiri) (8-10 Eylül 2011).

- Cyprus International Conference on Educational Research (Sözlü
Bildiri) (8-10 Şubat 2012).

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : Senir Sevil Anaokulu (Isparta/Keçiborlu)
USO İlköğretim Okulu(Burdur/Merkez)
Fatma Aliye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Manisa/Soma)-
(Halen)

İletişim

E-Posta Adresi : gulsahyildirim87@gmail.com

Tarih : 2015