



DOI: 10.18039/ajesi.737698

Okul Öncesi Dönem Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına ve Sosyal Kabulüne Yönelik Görüşleri ¹

Gülce AKIN², Sunagül SANİ-BOZKURT³

Geliş Tarihi: 15.05.2020

Kabul Tarihi: 11.12.2020

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklara ve sosyal kabule yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmaya iki anaokulunda eğitime devam eden 5-6 yaş aralığında 13 tipik gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Çalışmada hikâyeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi ile sunulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve sınıf içi gözlem yolu ile veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde NVivo programından yararlanılarak içerik analizi yapılmıştır. Akranlarla yapılan görüşme sonuçlarına göre akranlar; özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları ile ilgili olarak sıklıkla üzüntü, kaygı, kızgınlık, yalnızlık, çaresizlik gibi empatik duygularını dile getirmişlerdir. Ayrıca akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyarlı olma, yardım etme, hoşgörü duyma gibi olumlu tutumlarının yanı sıra problem davranış sergileme, düşük beklenti içinde olma, alay etme gibi olumsuz tutumlarının olduğu da ortaya çıkmıştır. Sınıf içi yapılan gözlemlerde de problem davranışlardan dolayı olumsuz akran tutumların ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Akran kabulü açısından araştırma sonuçları incelendiğinde ise ilk görüşmede akranlardan sadece biri kabul, dördü hem kabul hem ret, sekizi ise reddettiğini belirtmiştir. Bununla beraber teyit edici görüşmelerde ise akranlardan beş tanesi kabul, iki tanesi hem kabul hem ret, altı tanesi ise reddettiğini ifade etmiştir.

Anahtar kelimeler: akran ilişkileri, bireysel farklılıklar, kaynaştırma, okulöncesi dönem, sosyal kabul

Atf: Akın, G. ve Sani-Bozkurt, S. (2021). Okul öncesi dönem tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıklarına ve sosyal kabulüne yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 226-249. DOI: 10.18039/ajesi.737698

¹ Bu çalışma 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur ve Gülce Akın'ın "Okulöncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocukların Bireysel Farklılıklarına ve Sosyal Kabulüne Yönelik Akran Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırma Anadolu Üniversitesi BAP komisyonunca kabul edilen 1808E281 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ulceakn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6683-509X>

³ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, ssbozkurt@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6648-9636>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu'ndan 24.10.2018 tarih ve 97564 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 19.11.2018 tarih ve 46949512-605.01-E.22066891 sayı ile araştırma izni alınmıştır.



DOI: 10.18039/ajesi.737698

The Opinions of Typically Developed Peers in the Preschool Period on Individual Differences and Social Acceptance for the Children with Special Needs ¹

Gülce AKIN², Sunagül SANI-BOZKURT³

Submitted by: 15.05.2020

Accepted by: 11.12.2020

Type⁴: Research Article

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions and experiences of typically developed peers in the preschool period on individual differences and social acceptance for the children with special needs in the inclusion environments. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study included 13 typically developing children in the 5-6 age group attending to their education at two preschools. In the study, data was collected through semi-structured interview technique which is presented by storytelling and finger puppet presentation. Besides the data was collected through in-class observations. Content analysis was used by employing the NVivo program. According to the results of the interview with peers; they often expressed empathic feelings about sadness, anxiety, anger, loneliness, and despair related to their feelings towards children with special needs. In addition, it was revealed that peers had positive attitudes towards children with special needs such as being sensitive, helping or showing tolerance, as well as negative attitudes such as demonstrating problem behavior, being in low expectation, and mocking. In the classroom observations, it was noted that negative peer attitudes came to the fore due to problem behaviors. When results of the research were examined in terms of peer acceptance, only one of the peers in the first interview stated that they accepted, four accepted and rejected, and eight rejected. However, in confirming interviews, five of the peers stated that they accepted, two accepted and rejected, and six rejected.

Keywords: inclusion, individual differences, peer relationship, preschool period, social acceptance

Cite: Akin, G. and Sani-Bozkurt, S. (2021). The opinions of typically developed peers in the preschool period on individual differences and social acceptance for the children with special needs. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 226-249. DOI: 10.18039/ajesi.737698

¹ This study was presented as an oral presentation at 29th National Special Education Congress and generated from Master thesis of Gülce Akin entitled "Peer opinions regarding individual differences and social acceptance of the children with special needs in the preschool period". The research was supported by the project accepted by Anadolu University BAP commission under the grant no 1808E281.

² Teacher, Ministry of Education, Turkey, ulceakn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6683-509X>

³ (Corresponding author) Asst. Prof., Anadolu University, Education Faculty, Special Education Department, Turkey, ssbozkurt@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6648-9636>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University Social and Humanities Scientific Research Publication Ethics Committee, dated 24.10.2018 and numbered 97564. The permission is granted from Manisa Provincial Directorate of National Education dated 19.11.2018 with document number 46949512-605.01-E.22066891

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın, hayatı boyunca olumlu kişilerarası ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır ve okul öncesi dönem, çocuğun hem kendisine hem de başkalarına karşı olumlu duyguların geliştiği önemli bir dönemdir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Bu dönemde çocukların en çok vakit geçirdiği ve etkileşim kurmak istediği grup akranlarıdır. Okul öncesi döneme gelindiğinde çocukların akranlarına karşı ilgileri artmakta ve buldukları sosyal ortamlarda birlikte oyun oynamak, vakit geçirmek onlar için çok değerli olmaktadır. Bu sosyal ortamlar içerisinde çocuklar, akranları tarafından kabul görme ve dışlanma gibi farklı sosyal deneyimler yaşamaktadırlar (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2017; Gülay-Ogelman, 2018). Çok erken yaşlarda çocuklar dahil oldukları akran grubu içinde kendi aralarındaki cinsiyet, ten rengi, dil, fiziksel yetenekler gibi farklılıkların ve benzerliklerin farkına varmaktadır (Coelho, Torres, Fernandes ve Santos 2017; Eivers, Brendgen, Vitaro ve Borge, 2012). Özellikle yetersizlik durumlarına yönelik farklılıklar varsa bu durum dikkatlerini çekmeye başlamaktadır (Ausdale ve Feagin, 2001; Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Genellikle diğer çocukların farklı özelliklerine yönelik ön yargılar oluşturmaktadırlar. Bu ön yargılar özellikle, okul yıllarında belirgin bir şekilde fark edilmektedir. Çocuk kendi sınıfı içerisinde, kendinden farklı özelliklere sahip çocukları gördüğü zaman ilk olarak uzaklaşma çabası içerisine girmektedir. Çocuk reddettiği bir akranıyla arkadaşlık ilişkisi kurmak istemeyebilmektedir ya da reddedilen çocuk kabul görmediğini hissettiği bir ortamda olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte zorlanabilmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde bireysel farklılıklara saygı ve akran kabulü sosyal etkileşimin ve arkadaşlık ilişkilerinin temeli olarak önemli görülmektedir. Akranları tarafından bireysel farklılıkları nedeniyle kabul görmeyen, çeşitli sebeplerle reddedilen çocuklar, reddedildiklerinden dolayı arkadaşlarına karşı kızgın bir tavır içinde olabilmekte ve kendilerine karşı olan olumlu duygularını kaybedebilmektedirler (Sucuoğlu, 2006). Bu durum ise problem davranışlarının artmasına ve bu yüzden arkadaşları tarafından daha çok reddedilmelerine yol açıp çocukların kısır bir döngü içine girmesine neden olabilmektedir.

Özellikle bu tür sorunları yaşayan dezavantajlı gruplardan biri sayılan özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerileri tipik gelişim gösteren akranlarına göre sınırlıdır ve bu sınırlılık hem akranlar hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli problemlere yol açmaktadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Vuran, 2017). Etkileşim girişiminde bulunamayan bu çocuklar akranlarını taklit etme, başkalarından gelen iletişim mesajlarını alma, ortak ilgi kurma ve sözel iletişim becerilerini geliştirmede sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocuklar, akranları ile sosyal etkileşime girmek için daha az girişimde bulunmakta ve akranlarının etkileşim çabalarına onların anlamadığı şekilde tepkiler verebilmektedirler (Guralnick ve Groom, 1987; Kemp, 2016). Dolayısıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin genellikle az arkadaşları vardır ve kaynaştırma ortamlarında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük sosyal statüye sahiptirler. Düşük sosyal statü ise çocuğun akranları ile grup etkinliklerine katılımını zorlaştırmakta ve başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Özel gereksinimi olan çocukların bu yıllarda olabildiğince akranlarla aynı ortamda bulunmaları, olumlu etkileşim kurmaları, iyi vakit geçirebilmeleri ise öncelikle akranların farklı özelliklere sahip çocuklara karşı olumlu tutum ve görüş içerisinde olmalarına bağlıdır. Çünkü akranlar; çocuğun gerek okul ortamında gerekse günlük yaşantısında iletişim ve etkileşim halinde olduğu en kalabalık ve sosyal gelişimleri için en önemli gruptur. Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri bir başlangıç noktası olduğundan büyük önem taşımaktadır ve çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde, sosyal ve psikolojik uyumunda, ilerleyen yıllarda kuracağı sosyal ilişkilerde ve okula uyumunda belirleyici olabilmektedir (Gülay-Ogelman, 2018; Odom vd., 2006). Bu ortamlarda hem akranların hem de özel gereksinimi olan çocukların birbirleriyle kurdukları olumlu ilişkilerin pek çok faydası vardır. Kurulan

olumlu ilişkiler çocukların ileriki yaşamlarında kişiler arası iletişim, kendini kontrol etme, empati yapma, yardımlaşma ve iş birliği gibi pek çok beceriyi erken yıllarda fark etmelerini sağlar ve bu becerileri kazanmalarını destekler. Okul öncesi dönemde arkadaşına sahip olmak ve arkadaşları tarafından sevilme çocuğun yetişkinlik dönemine geldiğinde mutlu olması ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurması için temel sayılabilmektedir (Oktay, 2000). Dolayısıyla erken yıllarda kurulan olumlu akran ilişkilerinin tüm çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı tartışılmaz bir gerçektir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde bireysel farklılıklara yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Ekmişoğlu, 2007; Eren, 2015; Pekdoğan, 2018; Üner, 2011). Oysa bireysel farklılıklara saygı duymak, bireysel farklılıkları kabullenmek okul öncesi dönemden itibaren kazanılması gereken önemli bir sosyal beceridir. Bireysel farklılıklara yönelik alanyazın tarama çalışmaları yapılırken farklılık kavramının çok geniş bir anlamı içerdiği (farklı dil, din, ırk, kültürel özellikler, özel gereksinimi olma, öğrenme tarzı, yetenekler) ve farklı alanlarda yapılan çalışmaların olduğu görülmüştür.

Akran/sosyal ilişkileri inceleyen çalışmaların ise daha çok tipik gelişim gösteren çocuklarla ve ergenlik dönemindeki bireylerle yapıldığı dikkat çekmektedir (örn., Fırat ve Koyuncu, 2019; Gülay-Ogelman ve Ersan, 2014; Köse, 2015; Perry-Parrish vd., 2017; Spithoven, Bastin, Bijttebier ve Goossens 2018; Şen ve Özbey, 2017; Uz-Baş ve Siyez, 2011; Wagner, 2019). Bu bağlamda okul öncesi dönem kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların akran ilişkileri ve akran kabulüne yer veren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (örn., Bakkaloğlu vd., 2019; Başgül, Rışvanlı, Başar ve Topçu 2018; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2014; Ferreira vd., 2017; Küçükler, Erdoğan ve Çürük, 2014; Metin, 2013; Noggle ve Stites, 2018; Özaydın, Tekin-iftar ve Kaner, 2008). Akran kabulü ve akran ilişkileri birbirlerinden farklı kavramlar olsa da çoğu zaman bu iki kavramın bir arada incelendiği görülmüştür. Akran kabulü akran ilişkilerinin türlerinden biridir (Gülay Ogelman, 2018) ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda akran kabulünü derinlemesine inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu da tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların bireysel farklılıkları, akran kabulü ve arkadaşlık ilişkilerine daha fazla ışık tutulması gerektiği belirtilmektedir (Beazidou ve Botsoglou, 2016). Bireysel farklılıklar ve sosyal kabul söz konusu olduğunda dezavantajlı gruplardan biri de özel gereksinimi olan çocuklardır. Bu açıdan özel gereksinimi olan çocukların bireysel farklılıkları ve akran kabulüne ilişkin çalışmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Söz edilen bu ihtiyaçlardan hareketle bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabullerine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin neler olduğunun incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır: (a) Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında bulunan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabule ilişkin bakış açıları nelerdir? (b) Okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocukları kabullerine yönelik araştırmacının gözlem ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Fenomenoloji (Olgu bilim deseni), sosyal gerçekliği anlamak için sosyal gerçekliğin oluşturulduğu insan deneyimleri üzerine odaklanmaktadır ve bireylerin deneyimlerine odaklanırken onların kendi koşullarını nasıl problematize ettiklerini betimlemeyi amaçlamaktadır (Ersoy, 2017; Hopkins, Regehr ve Pratt 2017). Bu bağlamda bu araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma

ortamlarında bulunan tipik gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıklara ve sosyal kabullerine yönelik görüşlerini anlamak, betimlemek ve yorumlamak amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Manisa/Turgutlu ilçe merkezinde bulunan iki anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarını 5-6 yaş aralığındaki 13 tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bunun için araştırma sürecinde çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren çocukların sınıflarında çalışmaya ilişkin ön bilgilendirme yapılmıştır. Ardından gönüllü olan çocuklar için sınıf öğretmenleri aracılığıyla ailelerinden izin alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin de çalışma için gerekli sınıf içi gözlem yapılmasına gönüllü olan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için etik kurul izni (Anadolu Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu'ndan 24.10.2018 tarih ve 97564 sayı) ve MEB'den (Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 19.11.2018 tarih ve 46949512-605.01-E.22066891 sayı) araştırma izni alınmıştır. Bu kapsamda çalışmaya katılan çocuklara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. *Tipik gelişim gösteren çocuklar için betimleyici bilgiler*

Çocuklar	Yaş	Cinsiyet
TGÇ1	6 yaş 2 ay	Erkek
TGÇ2	6 yaş 3 ay	Erkek
TGÇ3	6 yaş 4 ay	Erkek
TGÇ4	5 yaş 4 ay	Kız
TGÇ5	6 yaş 2 ay	Erkek
TGÇ6	5 yaş 11 ay	Kız
TGÇ7	6 yaş 1 ay	Erkek
TGÇ8	5 yaş 10 ay	Erkek
TGÇ9	6 yaş 1 ay	Erkek
TGÇ10	5 yaş 8 ay	Kız
TGÇ11	6 yaş 4 ay	Erkek
TGÇ12	5 yaş 6 ay	Erkek
TGÇ13	5 yaş 7 ay	Kız

*TGÇ: Tipik gelişim gösteren çocuk

Çalışmada tipik gelişim gösteren akranların görüşlerinin yanı sıra özel gereksinimi olan akranları ile olan iletişim ve etkileşime yönelik davranışları da gözlenmiştir. Bu kapsamda tipik gelişim gösteren akranların sınıflarında gözlenen yetersizlik grubu otizm spektrum bozukluğu (OSB), down sendromu, zihin yetersizliği ve fiziksel yetersizliktir. TGÇ1, TGÇ8, TGÇ9 ve TGÇ12'nin sınıfında OSB; TGÇ2, TGÇ10 ve TGÇ13'ün sınıfında down sendromu; TGÇ5, TGÇ7, TGÇ11 sınıfında zihin yetersizliği; TGÇ3, TGÇ4, TGÇ6 sınıfında fiziksel yetersizliği olan çocuklar bulunmaktadır. Bu bağlamda gözlem yapılan özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *Özel gereksinimi olan çocuklar için betimleyici bilgiler*

Çocuklar	Yaş	Cinsiyet	Özel Gereksinimin Türü
ÖGÇ1	5 yaş 10 ay	Erkek	OSB
ÖGÇ2	6 yaş 6 ay	Erkek	Down sendromu
ÖGÇ3	5 yaş 11 ay	Erkek	Zihin yetersizliği
ÖGÇ4	5 yaş 9 ay	Erkek	Fiziksel yetersizlik

*ÖGÇ: Özel gereksinimli çocuk

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri hikâyeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi ile sunulan bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve sınıf içi gözlem yoluyla toplanmıştır. Hikâye ve parmak kukla gösterimi için yapılan görüşmelerde senaryoları oluştururken dikkat edilen bazı noktalar olmuştur. Özellikle, araştırmacı görüşme yaptığı çocuklara sınıf arkadaşına yönelik doğrudan bir soru sormayıp hikâye konusu ve karakteri doğrultusunda genel bir soru sormaya özellikle önem vermiştir. Bir diğer önemli nokta ise hikâyedeki görsellerde renk tonuna, karakterlerin boyutlarına, gerçekçi çizimler olmasına; parmak kuklalar da ise kuklaların boyutlarına ve yüz ifadelerine dikkat edilmesidir. Çocukların karakterlerle özdeşim kurabilmeleri için senaryolardaki karakterler özellikle akran yaş grubuna uygun çocuklar olarak tasarlanmıştır. Senaryoların dili ve senaryoda kullanılan sözcükler yaş grubuna göre değerlendirilip uzman görüşleri ile şekillendirilmiştir. Ön görüşmeler yapıp çocuklar tarafından tam anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca yapılan ön görüşmelerde şu konu dikkat çekmiştir; önce hayvanlar kullanılarak bir hikâye senaryosu oluşturulmuş ve çocukların hayvanlara karşı daha fazla sempati duyduğu ve kabul edici bir tutum sergilediği gözlenmiştir. Alanyazında bazı çalışmalarda hayvanların çocuklara daha sempatik geldiği ve çocukların hayvanlarla daha yakın ilişkiler kurabileceği ve daha kolay empati yapabileceği ifade edilmektedir (Poresky, 1990; Simeonsdotter-Svensson, 2013; Vizek-Vidovic, Stetic ve Bratko, 1999). Bu nedenle hikâye senaryosu insanlar üzerinden yeniden tasarlanmıştır. Ancak bu aşamada senaryoların bireysel farklılıklar ve sosyal kabule yönelik farklı yetersizlikleri konu almasına özen gösterilmiş ve sınıf içi gözlemlerde farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocukların sınıfında bulunan akranların bireysel farklılıklara ve sosyal kabule yönelik tutumlarının genel bir çerçevede betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bu çalışmada hikâyeleştirilmiş görüşmeler için fiziksel yetersizliği olan bir hikâye karakteri, parmak kukla sunumu ile gerçekleştirilen görüşmelerde ise konuşma bozukluğu olan karakter üzerinden senaryo oluşturularak görüşme soruları hazırlanmıştır. Yazılan hikâye ve parmak kukla sunumu senaryosu ve ilgili sorular için ikinci kez özel eğitim ve okul öncesi alanında doktora derecesine sahip beş farklı uzmandan görüş alınarak hikâye anlatımı ve parmak kukla gösterimi görüşme sorularının ve ayrıca sınıf içi gözlem için hazırlanan Sosyal Kabul Gözlem Formu'nun da son hali verilmiştir. Uzman görüşlerinin ardından çocuklar açısından soruların anlaşılabilirliğini belirlemek üzere dört çocukla tekrar ön görüşmeler yapılmıştır. Çocuklarla yapılan bu ön görüşmelerden elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak görüşme sorularının içeriğine son şekli verilmiştir.

Görüşme süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Hikâyeleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan çocukların bireysel farklılıklar ve sosyal kabullerine ilişkin görüşlerini incelemek için araştırmacı öncelikle çocuklarla etkileşim kurmuş ve ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış bir hikâye anlatılmıştır. Hikâye senaryolarında bir durum ortaya koyulmuştur ve durumun sonunda bir duygu vermekten, çocukları yönlendirmekten kaçınılmıştır. Bunun için senaryoların sonu

tamamlanmayıp katılımcılardan senaryoların sonunu tamamlamaları beklenmiştir. Bu sayede çocukların gerçek düşüncelerini ve empati becerilerini açıkça ortaya koyabilmeleri amaçlanmıştır. Hikâye anlatımının ardından hikâye ile ilgili sorular sorulmuştur.

İlk görüşmenin ardından bir hafta sonra hikâyenin içeriğinden farklı ancak yine bireysel farklılıkları konu alan bir parmak kukla gösterimi ile sunulan sorular eşliğinde teyit edici görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hikâye ve parmak kukla senaryoları farklı iki yetersizlik bağlamında ele alınmış ancak her iki görüşmede süreç benzer şekilde yürütülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmelerde herhangi bir veri kaybının yaşanmaması için görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama süreci tamamen bittikten sonra, hikâyenin ve parmak kukla senaryolarının sonu olumlu bir şekilde tamamlanmış ve bu senaryoların tüm çocuklarla sınıf içi olumlama etkinliği olarak sunulmasına özen gösterilmiştir.

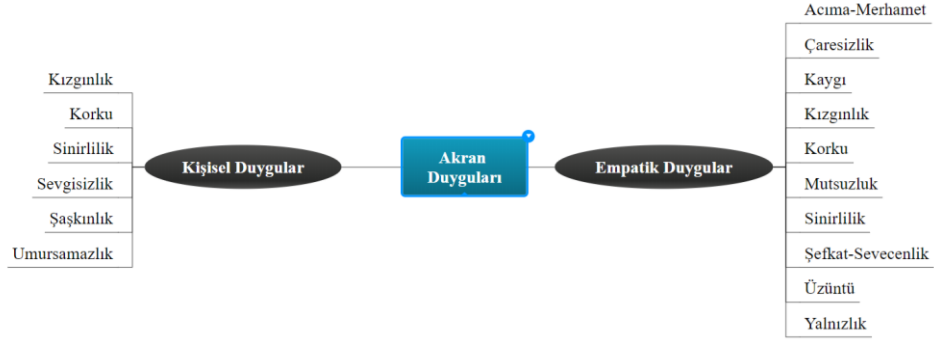
Elde edilen verilerin analizinde NVivo programından yararlanılarak içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi sürecinde oluşturulan kod ve temalar araştırmacı dışında özel eğitim, okul öncesi eğitim ve nitel araştırma yöntemleri konusunda alanda uzman iki akademisyene sunulmuş ve daha sonra kod ve temalar için bir araya gelinerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Görüş ayrılığı olan kod ve temalar için (yeni tema eklenmesi ve çıkarılması) uzmanlar arasında ortak bir noktada uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Son hali verilen kod ve temalar tablolar ve şekiller aracılığı ile sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçların geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için verilerin mümkün olduğunca detaylı ve doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

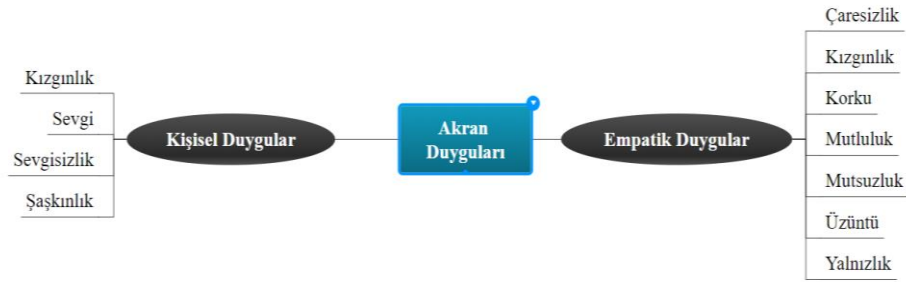
Araştırma bulguları olarak hikâyeleştirilmiş ve parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmelerde ortaya çıkan ana temalar benzer şekilde gruplanmıştır. Her iki görüşmede akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları, kabul-redde ilişkin düşünceleri ve akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumları temaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda önce hikâyeleştirilmiş görüşme ardından da parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmelerin bulguları açıklanmıştır.

Akranların Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Yönelik Duyguları

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları; kişisel duygular ve empatik duygular olarak iki grupta sınıflandırılmıştır. Hikâyeleştirilmiş görüşmede akranlar kişisel duyguları; “biz ondan korkuyoruz, böyle yaptığı için ona sinirleniyorum, oyuncaklarımıza zarar verdiği için onu sevmiyorum” gibi ifadelerle tanımlarlarken sıklıkla kızgınlık, korku, sinirlilik, sevgisizlik, şaşkınlık ve umursamazlık temaları ortaya çıkmıştır. Akranlar tarafından empatik duygular ise “oynayamadığı için üzülüdür, kendisini yalnız hissediyordur, onu oyuna almadıkları için kızmıştır” gibi ifadelerle tanımlanırken sıklıkla dile getirilen temalar; acıma-merhamet, çaresizlik, kaygı, kızgınlık, korku, mutsuzluk, sinirlilik, şefkat-sevecenlik, üzüntü ve yalnızlıktır. Parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmelerde ise akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları ise benzer şekilde temalandırılmıştır. Akranların duyguları sırasıyla Şekil 1 ve Şekil 2’ de gösterilmektedir.



Şekil 1. Akran duyguları-hikâyeleştirilmiş görüşme



Şekil 2. Akran duyguları-parmak kukla görüşmesi

Görüşmelerde akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kişisel duygular teması (örn., korku, sevgisizlik, şaşkınlık) doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Akranların kişisel duygularına ilişkin alıntılar

Hikâyeleştirilmiş görüşmeden alıntılar	Parmak kukla görüşmesinden alıntılar
<ul style="list-style-type: none"> “Nasıl oynayalım ki ondan korkuyoruz.” ... “K’yi bence sevmiyorlar bende sevmiyorum.”... “Ben ona bi şut atarım bi şut atarım valla dengesi bozulur taaak.”(Gülüyor) (TGÇ9) “Yoo...kaydırdım kayamadığı için... kızmazdım üzüldüm, çok üzüldüm. Aaa senin bacağı mı kırık derdim.” (TGÇ12) 	<ul style="list-style-type: none"> “Ben severim ama diğerleri seviyo mu sevmiyo mu diye bilmem. Bazıları oynar bazıları oynamaz. Konuşamadığı için oynamak istemeyenler olur.” (TGÇ6) “Şaşırdım. Bunlar kendi arasında konuşuyo bu çocukta bi gariplik var diyo.” (TGÇ8)

Tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin görüşlerinden elde edilen bu temalar ayrıca saha notları ve araştırmacı yansıtma günlüğü ile de desteklenmiştir. Örneğin: “Öğretmen boyama çalışması yapılacağı sırada K’yi bir arkadaşı ile eş yapmak istedi fakat tipik gelişim gösteren akran K ile boyama yapmak istemediğini belirtti. Bunun nedeni olarak ise “O benim resmimi bozar” şeklinde kendini ifade etti. Öğretmen birkaç öğrenciye daha K ile boyama yapmak isteyip istemediğini sordu. K ile kimse eşleşmek istemeyince öğretmen kendisi K ile boyama çalışması yaptı.” (Araştırmacı günlüğü). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda görüşmelerde ortaya çıkan acıma-merhamet ve şefkat gibi olumlu duygulardan ziyade sıklıkla korku, sinirlilik ve umursamazlık durumu dikkat çekmiştir.

Okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların bireysel farklılıklar ve sosyal kabulüne yönelik akran görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar incelendiğinde; akranların kişisel duygularına ilişkin olumlu duygulardan ziyade daha çok olumsuz duygular ön plana çıkmıştır. Öne çıkan bu olumsuz duygular; senaryoda yer alan özel gereksinimi olan karaktere karşı sevgisizlik, ona karşı kızgın, sinirli ve umursamaz bir tavır içerisinde olma ile açıklanmıştır. Saha notları da göz önünde bulundurulduğunda bu olumsuz duyguların tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarının bireysel farklılıklarının farkında olmaması, özel gereksinimlilik hakkında yeterli bilgilerinin olmayışı ve yaşantı eksikliğine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda ailesinde ya da sosyal çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğrencilerin sosyal kabul oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Aktan, Budak ve Botabekovna, 2019; Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004). Bu bulgular da farkındalığın önemini destekler niteliktedir. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde akranların çoğunun özel gereksinimlilik durumunun farkında olmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin; bazı çocuklar genel olarak konuşamama ve yürüyememe durumunu algılayamayıp konuşamama durumunu “bebeklikle”, “boğazları acıdığı için konuşamama” ve “İngilizce konuşma” şeklinde bir düşünceyle açıklarlarken, yürüyememe durumunu ise “yaşlılıkla” bağdaştırmışlardır. Ünsal ve Şahan (2015) okul öncesi dönem çocuklarının engelli kavramına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında benzer bir şekilde çocukların engelli kavramını yeterince bilmediğine, olumsuz bir şekilde ve fiziksel engel olarak algıladığı bulgularına ulaşmışlardır. Alanyazında kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda tipik gelişim gösteren akranların yeteri kadar bilgilendirildiklerinde özel gereksinimi olan çocukları kabullendiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gezer, 2017; Leigers ve Myers, 2015; Liu, Kudlacek ve Jesina, 2010; Uysal, 1995; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Alanyazında bu araştırma bulgularından farklı olarak Swaim ve Morgan, (2011) yaptıkları çalışmada OSB olan çocuklara yönelik akran tutumlarını incelemişlerdir ve bilgilendirme çalışmalarının tutumlar üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen temalar (örn., acıma-merhamet, çaresizlik, üzüntü, mutluluk, mutsuzluk ve yalnızlık) doğrultusunda vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4’teki gibidir:

Tablo 4. Akranların empatik duygularına ilişkin alıntılar

Hikâyeleştirilmiş görüşmeden alıntılar	Parmak kukla görüşmesinden alıntılar
<ul style="list-style-type: none"> “Tekerlekli sandalye kaydıraktan kayamaz, yuvarlanır, masaya çarpar yani tam üstünde zaten...Yorgun ve üzgün. Bak şimdi hem tekerlekleri sürüyorsun, nefes nefese kalıyorsun bide düşerken böyle hhuuu diye korkuyosun...Mesela tekerlekli sandalyesi taşa takıldığında orda tam düşerken ellerinden tutabilirim. Tabi ön tarafından tutamam o zaman daha kötü üstünden yuvarlanabilir. Sonra da annesini çağırırız tekerlekli sandalyesine oturtup öyle gideriz yani.” (TGÇ3) “Evet... çaresiz hisseder... Ama aslında hani Heidi diye bi çizgi film var ya, orda ona kalkmayı öğretti. O tekerlekli sandalyede gidiyodu aynı bu çocuk gibi.” (TGÇ12) 	<ul style="list-style-type: none"> “O da üzgündür konuşamadığı için.” (TGÇ1) “Üzgün ve mutlu. Kendini anlatamadığı için üzgün ona kızmadıkları için de mutlu.” (TGÇ3) “Konuşamadığı için mutsuzdur.” (TGÇ10) “Yalnız hissediyordur.” (TGÇ12)

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde akranların kişisel duyguları ile benzer temalar çıktığı görülmüştür. Benzer temalardan farklı olarak özel gereksinimi olan çocuklara yönelik empatik duygularda akranların tamamının ortak görüşü olarak üzüntü teması göze çarpmaktadır. Akranların empatik duygularına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise elde edilen temalarda en öncelikli dile getirilen temanın üzüntü teması olduğu görülmüştür. Bu araştırmada üzüntü teması hikâye karakterinin yürüyememe ve bu nedenle tekerlekli sandalyeyle sınırlı kalması, parmak kukla karakterinin ise konuşamama durumuyla açıklanmaktadır. Bu bağlamda akranlar senaryolardaki karakterlerin üzgün olmalarının nedeninin yürüyememe ve konuşamama durumundan kaynaklandığını; kendilerinin de bu durumdan dolayı üzüntü duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Demetriou (2019) tarafından yapılan araştırmada akranların fiziksel yetersizlik bağlamında görüşleri incelendiğinde üzüntü temasının temel bulgulardan biri olduğu göze çarpmaktadır. Üzüntü temasına ek olarak yalnızlık, çaresizlik, kaygı ve mutsuzluk temaları farklılaşmaktadır. Bunun dışında sadece bir akran hikâyedeki özel gereksinimi olan karaktere ilişkin arkadaşlarının onu kabul etmesinden dolayı kendisini mutlu hissedeceğini belirtmiştir. Bu noktadan hareketle kişiler arası iletişimde fark edilme, kabul edilme ve değer görmenin temel unsuru olan empatinin insan yaşamına katkıları düşünüldüğünde iletişim engellerini ortadan kaldırarak ön yargıları yok ettiği ve bu sayede farklılıkları anlamayı, saygı duymayı sağlayarak sosyal kabulü arttırıp baskı ve zorbalığı azalttığı; insanların birbirine karşı olan tutumlarını olumluya çevirerek hoşgörü ortamı yarattığı, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk özelliklerinin kazanılmasını sağladığı söylenebilir. Empati ile birçok faktörün ilişkisi mevcuttur. Sosyal kabul, yardımseverlik, olumlu akran ilişkileri ile empati arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Bahar, 2018; Longobardi, Spataro ve Rossi-Arnaud, 2019; Meuwese, Cillessen ve Güroğlu, 2017). Sınıf ortamında öğrenme davranışının meydana gelmesi ve gelişebilmesi için empati kaçınılmaz bir faktör olarak rol oynamaktadır. Sınıf ortamında anlaşılmadığını hisseden, değer görmediğini düşünen bireyler kendilerini öğrenme faaliyetlerine katamayacak ve çeşitli durumlarda kendini açma davranışını gösteremeyebileceklerdir. Bu bağlamda araştırma kapsamında empatik duygularla ilgili olarak dikkate değer birkaç nokta bulunmaktadır: Bunlardan ilki görüşmelerde tipik gelişim gösteren akranlar, hikâye ve parmak kukla gösterimi senaryolarındaki özel gereksinimi olan karaktere ilişkin empatik duygulardan söz ederlerken, bazı akranların görüşmeler sırasında sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşından söz ettiği zamanlarda ona karşı empatik duygularda bulunmadığı fark edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan saha gözlemlerinde de görüşmelerde sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşına yönelik empatik duygulardan söz etmeyen akranların aynı şekilde sınıf içindeki iletişimlerinde de özel gereksinimi olan arkadaşlarına ilişkin empati becerilerini sergilemedikleri görülmüştür. Bu durumun empati becerilerini sergilemeyen akranların sınıf içinde özel gereksinimi olan arkadaşlarını reddetmeleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca empati becerilerinin çocuklarda beş yaş döneminden itibaren kazanılmaya başlanmasından dolayı bazı çocukların empati becerilerini edinirken bazılarının yeni yeni kazanmaya başlamış olması ya da bazılarının henüz kazanmamış olmasının bu araştırmada empati becerilerinin ortaya çıkışını sınırlandırmış olabileceğini düşündürmektedir.

Akranların Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Yönelik Kabul-Redde İlişkin Düşünceleri

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik kabul-redde ilişkin görüşleri incelendiğinde kabul, ret ve hem kabul hem ret temaları ön plana çıkmıştır. Hikâyeleştirilmiş görüşme ve parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmeler elde edilen temalar Şekil 3'te gösterilmekte olup görüşmelerde elde edilen temalar doğrultusunda akranların vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5'teki gibidir.



Şekil 3. Kabul-redde ilişkin düşünceler

Tablo 5. Kabul-ret durumuna ilişkin alıntılar

Hikâyeleştirilmiş görüşmeden alıntılar	Parmak kukla görüşmesinden alıntılar
<ul style="list-style-type: none"> “Oynardım. Yakalambaç oynardık, ben yakalardım o kaçırdı. Tekerlekli sandalyesinin tekerleklerini hızlı hızlı sürebilir.” (TGÇ2) “... Ama tekerlekli sandalyesi var ya parkta oynayamaz ki. Ahmet (hikâyedeki tipik gelişim gösteren çocuk) tekerlekli sandalyeye binmediği için o oynayabilir. Sadece yürünerek parkta oynanabilir. Tekerlekli sandalyeyle parkta oynayamaz bi yerini acıtabilir ondan çünkü ayağında bi sıkıntı var top ona çarpabilir, düşebilir.” (Hikâyedeki karaktere ilişkin) ... “Oynamıyo. Tek sadece arabaları seviyo. Arkadaşlarıma hep vuruyo. Öğretmenim de kızuyo bu kadar.” (Sınıfındaki özel gereksinimi olan arkadaşına ilişkin) (TGÇ10) 	<ul style="list-style-type: none"> “Almışlardır. Gel sende bizimle oyna demişlerdir. Ama ben oynamazdım. Konuşanı seçerdim.” (TGÇ4) “Oynardım. Niye oynamayayım ki.” (TGÇ9) “Konuşanı seçerdim... çok üzülürüm o konuşamıyo diye. Konuşan birinin mutlu olmasını severim.” (TGÇ10)

Saha notları incelendiğinde ise genellikle tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocukları reddedici bir tavır sergiledikleri gözlenmiştir. Bu reddedici davranışların yalnız bırakma, dışlama ya da oyuna kabul etmeme gibi uygun olmayan davranışlarla sergilendiği görülmüştür. Örneğin; araştırmacı çocuklarla tanıştıktan sonra çocuklar, araştırmacıyı ödül tablosunun başına götürerek kazandıkları yıldızları gösterirken herkes ödül tablosunun başında bir arada iken Y'nin boya kalemleri ile bir köşede yalnız oynadığı; yine aynı sınıfta başka bir gün: “İki çocuğun sabah okula geldiklerinde birbirlerine sarıldıkları, Y'nin onların sarıldığını görünce gidip onlara sarılmak istediği ama çocukların ona sarılmadığı; Bir arkadaşının doğum günü kutlanırken Y mumu erken üflediği için arkadaşlarının ona kızdığı ve bunun üzerine Y'nin de bir arkadaşının sandalyesini çektiği arkadaşının da karşılığında ona vurduğu” (Araştırmacı günlüğü). Bir başka sınıfta ise: *top havuzunda tüm arkadaşları birlikte oynarken K'nin tek başına oynadığı*” dikkat çekmiştir (Araştırmacı günlüğü).

Görüşmelerden elde edilen temalarda kabul-ret durumları incelendiğinde hikâyeleştirilmiş görüşmede akranlardan sadece biri kabul gösterirken dördü hem kabul hem ret göstermiş, sekizi ise reddetmiştir. Parmak kukla gösterimi ile yapılan teyit edici görüşmelerde akranlardan beş tanesi kabul gösterirken iki tanesi hem kabul hem ret göstermiş, altı tanesi ise reddetmiştir. Alanyazında Küçükler vd. (2014) tarafından yapılan okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıflarında akran kabulünü inceleyen çalışma bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Özel gereksinimi olan üç çocuğun (zihin yetersizliği) akranları tarafından kabul durumu incelenmiş ve biri kabul görürken diğerinin reddedildiği,

bir diğ erinin ise bazen kabul bazen reddedildiği görülmüştür. Bu çalışmadaki birinci görüşmeler ve teyit edici görüşmeler arasındaki kabul-ret oranlarında farklılık ise şu şekilde açıklanabilir: Birinci görüşmede tercih edilen fiziksel yetersizlik türünün, hikâye tasarımının ve görsellerinin somut ve anlaşılır olmasından dolayı çocuklar karakterin bireysel farklılığını daha iyi içselleştirmiş olabilirler. Bu bağlamda akranların birinci görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorularda hikâye karakterini kabul ettiklerini gösterir nitelikte ifadeler kullandıkları dikkat çekmiştir. Ancak diğ er yandan birinci görüşmede akranlara yöneltilen “*Senin hiç yürüyemeyen, konuşamayan, duyamayan ya da gözleri görmeyen bir tanıdığın var mı?*” sorusuna bazı akranlar sınıflarındaki özel gereksinimi olan arkadaşından söz ederek o arkadaş hakkında olumsuz ve reddedici yorumlarda bulunmuşlardır. Alanyazında da yapılan birçok çalışmada özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından reddedildiğini destekleyen nitelikte bulgular yer almaktadır (Bakkaloğlu vd., 2019; Garrote, 2017; Küçük er vd., 2014; Pijl ve Frostad, 2010; Rotheram-Fuller, Kasari ve Chamberlain, 2010).

Bu durum sınıf içi gözlemlerle de örtüşmektedir. Birinci görüşmedeki ret oranının ikinci görüşmeye göre yüksek çıkmasının nedeninin akranlara yöneltilen bu soruya verilen yanıtlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Birinci görüşmede hikâyedeki karakteri kabul edip sınıf içindeki arkadaşına karşı reddedici tutum sergileyen beş akran vardır. Bu beş akranın durumu görüşme içinde tutarsızlığa neden olmuştur. Bunun dışında hem ret hem kabul gösteren akranlardan birinin görüşme içinde çok değ işken bir şekilde zaman zaman kabul edici tutum sergileyip zaman zaman reddedici tutum sergilemiş olması da bir görüşme içinde tutarsızlık olarak görülmüştür.

Reddedici durumlarla ilgili iki kız akranın hikâyedeki karakteri cinsiyetlerine uygun bulmadıkları için reddetmiş olmaları dikkat çekicidir. Alanyazın incelendiğinde de çocukların bir cinsle özel etkinliklerle daha çok vakit geçirdiğinde kendi kültür ve kuralları olan cinsiyet ayrımlı gruplar oluşturabildikleri ve beş yaşındaki çocukların başkalarının duygularını değerlendirirken ya da kendi duygularını ifade ederken cinsiyete dayalı duygu kalıp yargılarını içselleştirdiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (MacNaughton ve Davis, 2009). Araştırmalar cinsiyet farklarına ilişkin kalıp yargısal inanışların erken çocukluk yıllarında oluştuğu görüşünü de desteklemektedir (Brechet, 2013). Bununla birlikte teyit edici görüşmelerde birinci görüşmelere kıyasla kabul edici yorumların daha fazla olmasının nedeninin ise parmak kuklaların çocukların yaş grubuna uygun veya ilgi çekici olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca görüşmeler arasındaki farklılıklar; yetersizlik türlerinin farklı olması ve deneyim ile ilişkilendirilebilir.

Sınıf içi yapılan gözlemlerde bir down sendromu, bir OSB, bir hafif düzey zihin yetersizliği ve bir de hafif düzey fiziksel yetersizliği olan çocukların akran kabul durumları gözlenmiştir. Down sendromu olan çocuğun ve OSB olan çocuğun sınıfta reddedildiği, hafif düzey zihin yetersizliği olan çocuğun ise bazı akranlar tarafından kabul, bazı akranlar tarafından ise ret gördüğü, hafif düzey fiziksel yetersizliği olan çocuğun ise akranlar tarafından kabul gördüğü dikkat çekmiştir. Çalışmanın sonuçları dört çocuğun da kabul durumlarının farklı olduğunu göstermiştir. Yetersizliğin türü ve düzeyi akranlar tarafından kabul edilebilirliği etkileyen bir etmen gibi gözükmektedir (Nowicki 2006; Miller, Chen, Glover-Graf ve Kranz, 2009; Siperstein, Parker, Norins ve Widaman, 2011). Fırat (2020) ve Fırat ve Koyuncu (2019) yaptıkları çalışmada yetersizlik türlerinin sosyal kabule etkisini araştırmışlar ve OSB ve zihin yetersizliğinin daha düşük sosyal kabule sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Ferreira vd. (2017) araştırmalarında ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından sosyal reddinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişimlerinin sınırlı olduğu, sosyal oyunlara nadir olarak katıldığı, sıklıkla akranlarına ilgi göstermediği, akranlarıyla olumlu ilişkiler kuramadıkları ve genellikle akranları tarafından reddedilen, dışlanan konumda oldukları (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007; Metin, Şenol ve Yumuş,

2015) yukarıda söz edilen düşünceleri destekler niteliktedir. Down sendromu olan çocuklar OSB olan çocuklara göre daha fazla sosyal iletişim özellikleri gösterse de inatçılık gibi kişilik özellikleri nedenleriyle bazı davranış problemleri de sergileyebilmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada down sendromu ve OSB olan çocukların akranları tarafından reddedilme sebeplerinin özellikle problem davranışları ve sosyal becerilerinin yetersizliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında bu düşünceyi destekler nitelikte özel gereksinimi olan çocukların empati, sırasını bekleme, dinleme, duygularını uygun bir biçimde ifade etme, karşısındakinin duygularını anlama, paylaşma gibi temel sosyal becerilerden yoksun olabileceği ve bu becerilerden yoksun olduğu için akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayabileceği belirtilmiştir (Gülay-Ogelman, 2018; Zakai-Mashiach, Dromi ve Yagon, 2020; Vuran, 2017). Tıpkı down sendromu ve OSB olan çocuklar gibi hafif düzey zihin yetersizliği olan çocuğun arkadaşlarının tamamı tarafından kabul görmemesinin nedeni olarak ise zaman zaman arkadaşları tarafından beklendiği oyun davranışlarını sergileyememesi ve bunun yanı sıra sosyal becerilerdeki sınırlılığı dikkat çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmalar özel gereksinimleri olan çocukların sıklıkla akranları tarafından kabul görmediğini, dışlanan ve düşük sosyal konumda olduklarını belirtmektedir (Bossaert, Boer, Frostad, Pijl ve Petry, 2015; Estell vd., 2008; Gadeyne, Ghesquiere ve Onghena, 2004; İnan, 2017; Luciano ve Savage, 2007; Meadan, Monda-Amaya, 2008). Örneğin, Yu, Ostrosky ve Fowler (2015) yaptıkları çalışmada tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklarla oyun oynama ihtimalinin daha düşük olduğunu belirtirlerken; Guralnick, Hammond, Connor ve Neville (2006) yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği sebebiyle sosyal beceri yönünden zayıf olabilen, oyun kuramayan ve oyun gruplarına katılamayan, bazen arkadaşlarının isimlerini bilmeyen, hatırlamayan özel gereksinimi olan çocukların akranları tarafından reddedilmekte ve akran şiddetine maruz kalmakta olduklarını belirtmişlerdir.

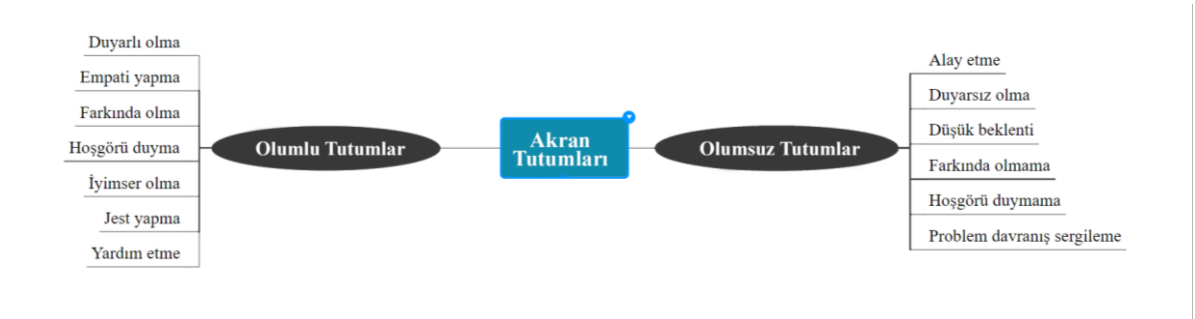
Bu çalışmada özellikle hafif düzey fiziksel yetersizliği olan çocuğun sosyal iletişim becerilerinde akranları ile aralarında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Sosyal becerilerdeki yeterliliğinin sınıf içinde kabul görmesine büyük katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bu çocuğun sınıf içinde arkadaşları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

Okul öncesi dönem birçok konuda çocukların hayatını etkileyen kilit noktaların temelini atıldığı ve bu temellerin çocuğun tüm hayatına etki ettiği bir dönemdir. Bu kilit noktalardan birinin de akran reddi konusunda yaşandığı görülmektedir, okul öncesi dönemde akranları tarafından reddedilen çocukların ileriki yıllarda da reddedilme olasılıkları reddedilmeyen çocuklara göre daha fazla bulunmuştur. Pettit, Clawson, Dodge ve Bates (1996), yaptıkları bir çalışmada okul öncesi dönemde reddedilen çocukların ilköğretim birinci sınıfta da reddedildiği ve sonraki yıllarda da reddedilme riskinin en az %50 olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise Haselager, Cillesen, Van Leishout, Riksen-Walraven ve Hartup (2002), bir yıl boyunca reddedilen okul öncesi dönem çocuklarının, sonraki yıl saldırganlık düzeyleri daha düşük olduğu halde iki yıl boyunca reddedilmeye devam ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi dönemden itibaren akranları tarafından dışlanmasının, yalnız bırakılmasının ileriki

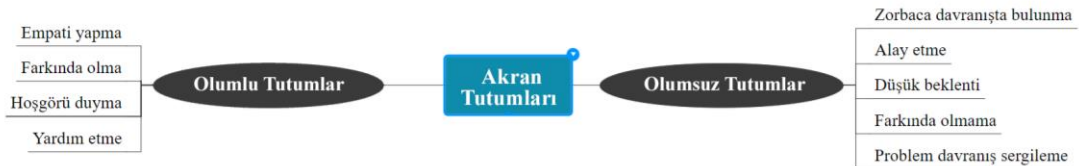
yaşantılarında oldukça olumsuz etkiler bırakacağı tartışılmaz bir gerçekliktir. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocukların akran grubuna dahil olabilmeleri ve bunun için gerekli olan akranların olumlu düşünce ve tutumlara sahip olabilmelerini sağlamada en erken yıllarda müdahalede bulunmak oldukça önem arz etmektedir.

Akranların Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Yönelik Tutumları

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren akranların tutumları, olumlu ve olumsuz tutumlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu tutumlar; duyarlı olma, empati yapma, farkında olma, hoşgörü duyma, iyimser olma, jest yapma ve yardım etme ile betimlenirken olumsuz tutumlar; alay etme, duyarsız olma, düşük beklenti içinde olma, farkında olmama, hoşgörü duymama ve problem davranış sergileme ile betimlenmiştir. Betimlenen bu temalar sırasıyla Şekil 4 ve Şekil 5.'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Akran tutumları-hikâyeleştirilmiş görüşme



Şekil 5. Akran Tutumları-Parmak Kukla Görüşmesi

Görüşmelerde akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumlu tutumlarına (örn., duyarlı olma, empati yapma, hoşgörü duyma, yardım etme) ilişkin görüşleri incelendiğinde vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6. Akranların olumlu tutumlarına ilişkin alıntılar

Hikâyeleştirilmiş görüşmeden alıntılar	Parmak kukla görüşmesinden alıntılar
<ul style="list-style-type: none"> • “Annemin sınıfından bi öğrencisi var. O konuşamıyo ama ben onu anlayabiliyorum, oyna falan diyo al tut falan diyo onu anlayabiliyorum ama çok iyi anlatamıyor yani.” ... “Olsun başka bi oyun oynayabiliriz derim mesela.” ... “Onun yerinde olsaydım kendime arkadaşlar edinip güzel güzel oyun oynardım.” ... “Tam düşerken omzundan tutup ona yardım ederdim. Birisinin hayatı çok önemli.” (TGÇ3) • “Parkta oynayamadığı için annesinin yanında sıkılıyodur.” ... “Ona baston verirdim düşmesin diye.” ... “Ona yardım ederim, benim neyerim var biliyo musun evde doktor setim var onunla ederim. Bant yapıştırırım, iyileştirir hemen dizini. Tekerlekli sandalyeye de bantlarım düşmesin diye.” (TGÇ10) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sessiz sinema oynardım. Sessiz sinemada el hareketleriyle bi şeyler yapıyosun ötekisi de onu anlamaya çalışıyo. Anlatamazsa el hareketleriyle yapar. Aklından ne geçiyosa anlatır. Bende ona el hareketleriyle anlatırım.” (TGÇ2) • “Üzgün ve mutlu. Kendini anlatamadığı için üzgün ona kızmadıkları için de mutlu ...Taş, kâğıt, makas oynardım.” (TGÇ3) • “Mesela ben böyle yapardım.” (İşaret diliyle seni seviyorum hareketini yapıyor) (TGÇ12)

Görüşmelerde akranlar sıklıkla özel gereksinimi olan çocukları reddetseler dahi, yardıma ihtiyacı olması durumunda tüm akranlar özel gereksinimi olan arkadaşlarına yardım edeceklerini ifade etmişlerdir. Saha notları incelendiğinde örneğin: “Y ceketini ve ayakkabısını çıkarırken arkadaşlarının ona yardım ettikleri ve hafif düzey fiziksel yetersizliği olan A'ya da arkadaşlarının fiziksel yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda yardım ettiği gözlenmiştir.” (Araştırmacı günlüğü). Bu çalışmada tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklar hakkındaki olumlu tutumları incelendiğinde sıklıkla dile getirilen temalar empati yapma, yardım etme ve hoşgörü duymadır. Reddedici ifadeler kullanan akranlar bile hislerini ifade ederken özel gereksinimi olan çocuk için üzüldüklerini ve onun da üzgün hissettiğini, zor bir durum karşısında ona yardım edeceklerini ve onu koruyacaklarını belirtmişlerdir. Çulhaoğlu-İmrak vd. (2014)'ün okulöncesi döneminde kaynaştırma ortamlarında akran ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklarla yardımlaşmaya açık olduğuna dair benzer bir bulguya rastlanmıştır. Akranların çoğu özel gereksinim durumunda görüşmelerdeki sorularda hoşgörülü ve duyarlı olduklarına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Bu olumlu tutumlardaki öne çıkan temaların, çocukların bireysel farklılıklara karşı saygılı ve duyarlı olması ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumsuz tutumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ise vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7'deki gibidir:

Tablo 7. Akranların olumsuz tutumlara ilişkin alıntılar

Hikâyeleştirilmiş görüşmeden alıntılar	Parmak kukla görüşmesinden alıntılar
<ul style="list-style-type: none"> • “Tekerlekli sandalyeli çocuk olduğunda hızlı gidemiyo çok iyi oyun oynayamıyoruz. Kumdan kale oynayabiliriz. Yarışma yapamayız ama. O yüksek eğilemiyo yani oynamak isterdim ama oynayamazdım.” (TGÇ3) • “Top atamaz. O koşamadığı yürüyemediği için bi şey oynayamazdım.” (TGÇ6) • “Kayamaz. Ben kayarım o bana bakar.” ... “Bazen tükürüyo, bazen oynamiyo. O bize bazen tükürüyo, bazen vuruyo, bazen dil çıkarıyo. Biz ev yapıyoruz Y gelip onu bozuyo.” (TGÇ13) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Hayır. Onu anlayamadığı için yardım edemez.” (TGÇ6) • “Oynamazdı. Çünkü o çocuk konuşamıyo diye. Belki yaramazlık yapabilir diye.” (TGÇ8) • “Alay ederdim. Etmezdim etmezdim. Alay eden olur. Konuşamayan çocuukkuk beebek çocuuk derler. Çünkü konuşamayan çocuklara bebek denir.” (TGÇ12) • “Ben bebekken konuşamıyodum ondan sonra bir sürü yemek yedim büyüdüüm konuştum. O da büyüüp konuşabilir.” (TGÇ13)

Araştırmacı hikâyeyi okurken; “Tekerlekli sandalye kullanan çocuk ve annesi otobüse binmişler” cümlesinin ardından bir akran, “Binemeezki” diye bir tepki vermiştir. Yine araştırmacı hikâyeyi okurken son cümlede “Tekerlekli sandalye kullanan çocuk Ahmet’e şuradaki parkta seninle birlikte oynayalım mı demiş.” cümlesinin ardından bir diğer akran, “Ama oynayamaz” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı neden böyle düşündüğünü sorduğunda “Çünkü bacağı kırık. Kaydırdıktan kayamaz. Buna çıkamaz (resimdeki oyun parkı). Voleybol oynayamaz.” cevabını vermiştir. Görüşmeler sırasında yaşanan bu diyaloglar görüşmelerden elde edilen düşük beklenti temasıyla örtüşmektedir. Sınıf içi yapılan gözlemlerde bir akran; “Araştırmacı, öğrencilerle etkileşim kurmak için gittiği görüşme öncesi dönemlerde bir gün sınıftaki öğrencileri yere oturtup bir çember oluşturmuş ve hikâye okuma etkinliği yapmıştır. Çocuklardan hikâyeyi iyi dinlemelerini ve hikâyenin sonunda herkesin yanındaki arkadaşına hikâyeyi anlatmasını istemiştir. Bir akranın yanında da Y oturmaktadır. Akran araştırmacıya bakıp “Y bilmiyor ki.” (Araştırmacı günlüğü) şeklinde kendini ifade etmiştir. Bir başka örnekte ise araştırmacı hikâyeyi okurken Y’nin arkadaşını tekmeleyip çemberden çıkması üzerine araştırmacı Y ile konuşurken, bir çocuk yanına gelip “Boşuna konuşma o öğretmeninin bile sözünü dinlemiyor, seni hiç dinlemez.” (Araştırmacı günlüğü) şeklinde bir tepki vermiştir. Bu örneklerin düşük beklenti temalarıyla ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu noktada araştırmada dikkate değer bir nokta da görüşmelerde çalışmaya katılan tüm akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik düşük beklenti içinde olmalarıdır. Özel gereksinimi olan çocuğa ilişkin akranların düşük beklenti içinde olmaları özel gereksinimi olan arkadaşlarına yönelik alay etme durumunu ortaya çıkarmıştır. Bununla beraber problem davranış sergileme temasında akranlar özel gereksinimi olan çocuğun problem davranışlarından dolayı korktuklarını ve bu nedenle onunla oyun oynamak ve vakit geçirmek istemediklerini dile getirmişlerdir. Benzer bir şekilde Bakkaloğlu vd. (2019) okulöncesi dönemindeki çocuklarla yaptıkları çalışmada özel gereksinimi olan çocukların problem davranış düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla olduğunu ve bu durumun sosyal kabulü etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Girli (2014) yaptıkları çalışmada özel gereksinimi olan öğrencinin reddedilme nedeninin genel olarak problem davranışlar olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında diğer çalışmalarda da problem davranışların sosyal kabulü olumsuz anlamda önemli derecede etkilediği belirtilmektedir (Andrade vd., 2005; Walker, 2007). Dolayısıyla akranların hikâyedeki karaktere karşı daha olumlu ve kabul edici bir tutum sergilemelerine rağmen sınıftaki özel gereksinimi olan arkadaşına yönelik daha olumsuz ve reddedici bir tutum sergilemelerinde problem davranışların önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabule ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada tipik gelişim gösteren on üç okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde akran duyguları, kabul-redde ilişkin düşünceler ve akran tutumları olmak üzere toplamda üç ana temaya ve ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Her bir tema; araştırmacının saha gözlemleri ve araştırmada dikkat çeken noktalar, okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabulüne ilişkin düşünceleri açısından değerlendirilmiştir. Akranlarla yapılan görüşme sonuçlarına göre akranlar; özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyguları ile ilgili olarak sıklıkla üzüntü, kaygı, kızgınlık, yalnızlık, çaresizlik gibi empatik duygularını dile getirmişlerdir. Ayrıca akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik duyarlı olma, yardım etme, hoşgörü duyma gibi olumlu tutumlarının yanı sıra problem davranış sergileme, düşük beklenti içinde olma, alay etme gibi olumsuz tutumlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf içi gözlemlerde de problem davranışlardan dolayı olumsuz tutumların ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Akran kabulü açısından sonuçlar incelendiğinde ise ilk görüşmede akranlardan sadece biri kabul, dördü hem kabul hem ret, sekizi ise reddettiğini belirtmiştir. Teyit edici görüşmelerde ise akranlardan beş tanesi kabul, iki tanesi hem kabul hem ret, altı tanesi ise reddettiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak fenomenoloji deseni şeklinde planlanan bu çalışma kapsamında tipik gelişim gösteren akranların sınıflarında kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli akranları hakkında çeşitli görüş ve deneyimlere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Öte yandan bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırma Manisa'nın Turgutlu ilçesindeki iki anaokulundan seçilen öğrencilere yönelik yapılan bir çalışmadır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü nitelik ile sınırlıdır. Bireysel farklılıkları içeren veri toplama araçlarındaki yetersizlik grupları fiziksel ve konuşma yetersizliğiyle, gözlemlenen yetersizlik grupları ise OSB, down sendromu, zihin yetersizliği ve fiziksel yetersizlik ile sınırlıdır.

Bu çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Uygulamaya dönük öneriler olarak; okul öncesi dönemde farklılıklara saygı ve sosyal kabulü içeren değerler eğitimi programı kapsamında akran ilişkilerini geliştirecek kaynaştırmaya hazırlayıcı etkinlikler, bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarına daha fazla yer verilebilir. Özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerilerini (arkadaşlık kurma ve sürdürme, sosyal etkileşim kurma vb.) geliştirmeyi hedefleyen sosyal beceri öğretim programları geliştirilebilir. İleri araştırmalara yönelik öneriler ise şunlardır: Bu araştırma verilerini desteklemek ve çeşitlendirmek için farklı yetersizlik türlerine yönelik akranların görüşleri incelenebilir. Bireysel farklılıkları ve sosyal kabulü ele alan farklı veri toplama araçları geliştirilerek nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir. Akran aracılı uygulamaların kullanıldığı çalışmalar planlanabilir. Akran ilişkilerinin arttırılmasına yönelik programlar geliştirilip etkililiği sınanabilir ve etkililiğine ilişkin görüşler incelenebilir.

Kaynakça

- Aktan, O., Budak, Y. ve Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 1520-1538. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2970> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., King, S., Thurston, C., McNutt, L., Terrio, B. And Northern Partners in Action for Children and Youth, Nova Scotia. (2005). Teacher-classified peer social status: Preliminary validation and associations with behavior ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(3), 279-290. <https://doi.org/10.1177%2F073428290502300306> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ausdale, D. V. ve Faegin, J. R. (2001). *How children learn race and racism*, USA: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). <https://dosyayukleme.ahievran.edu.tr/dosyalar/MuLAZIM.pdf> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A.B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 521-538. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3196> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Başgül, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G. ve Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/35756/391931> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Beazidou, E. and Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615-1631. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J. and Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Brechet, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Doy boys draw angrier faces than girls? *Sex Roles*, 68(5-6), 378-389. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0242-3> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Chamberlain, B., Kasari, C. and Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C. and Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2014). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65. https://eae.anadolu.edu.tr/resources/assets/upload/publication/2014112170713_mkl.pdf adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Demetriou, K. (2019). Intentions of children without disabilities to form friendship with peers with physical disability: a small scale study. *Early Child Development and Care*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1697246> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Derman-Sparks, L. and Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F. and Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.001> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi). <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/farkliliklara-saygi-olcegi-toad.pdf> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1881/1543ec56-efc6-4e63-820d-145a90c3ca38.pdf?sequence=1&isAllowed=n> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. and Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177%2F0022219407310993> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. and Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177%2F1053815116679414> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fırat, T. (2020). An exploration of the effects of learning through ‘interaction activities’ on eighth-graders’ social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education* 3(13), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1790022> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fırat, T. ve Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525. <https://doi.org/10.17152/gefad.431264> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. and Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 510-521. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00241.x> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik rol algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <http://libra.anadolu.edu.tr/tezler/2017/434777.pdf> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 16-30. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/164> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Guralnick, M. J. and Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed play groups. *Child Development*, 58, 1558-1572. <https://doi.org/10.2307/1130695> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T. and Neville, B. (2006). Stability, change and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77(2), 312-324. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00872.x> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (3. basım). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay-Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43635> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hall, N. S. (1999). *Creative Resources for The Anti-Bias Classroom*. USA: Delmar.
- Haselager, G. J. T., Cillesen, A. H. N., Van Leishout, C. F. M., Riksen-Walraven, J. M. A. and Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38(3), 446-456. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.446> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Hopkins, R. M., Regehr, G. and Pratt, D. D. (2017). A framework for negotiating positionality in phenomenological research. *Medical Teacher*, 39(1), 20-25. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1245854> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- İnan, H. Z. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev: B. Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 65-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29343/314004> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Karadağ, F., Yıldız-Demirtaş, V. ve Gırlı, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19404/206252> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kemp, C. R. (2016). Early childhood inclusion in Australia. *Infants and Young Children*, 29(3), 178-187. <https://doi.org/10.1097/iy.0000000000000062> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujgse/issue/27438/285939> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Küçükler, S., Erdoğan, N. I. ve Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 163-177. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1130290862_12.pdf adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Leigers, K. L. and Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, ve Early Intervention*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Liu, Y., Kudláček, M. and Ješina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Gymnica*, 40(2), 63-69. https://gymnica.upol.cz/artkey/gym-201002-0007_The_influence_of_Paralympic_School_Day_on_children_s_attitudes_towards_people_with_disabilities.php adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Longobardi, E., Spataro, P. and Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(6), 266-279. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1653817> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Luciano, S. and Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177%2F0829573507301039> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MacNaughton, G. and Davis, K. (2009). *Race and early childhood education: An international approach to identity politics, and pedagogy*. USA: Palgrave Macmillan Publisher.
- Meadan, H. and Monda-Amaya, L. M. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention School and Clinic*, 43(3), 158-167. <https://doi.org/10.1177/1053451207311617> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23144/247216> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103911> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Meuwese, R., Cillessen, A. H. and Güroğlu, B. (2017). Friends in high places: A dyadic perspective on peer status as predictor of friendship quality and the mediating role of empathy and prosocial behavior. *Social Development*, 26(3), 503-519. <https://doi.org/10.1111/sode.12213> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Miller, E., Chen, R., Glover-Graf, N. M. and Kranz, P. (2009). Willingness to engage in personal relationships with persons with disabilities: Examining category and severity of disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(4), 211-224. <https://doi.org/10.1177%2F0034355209332719> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495-503. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm015> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Noggle, A. K. and Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511-522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. and Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.4.807> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Oktaş, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özaydın, L., Tekin İftar E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112 adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 90-102. <https://doi.org/10.17755/esosder.305549> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Perry-Parrish, C., Webb, L., Zeman, J., Spencer, S., Malone, C., Borowski, S. and Ostrander, R. (2017). Anger regulation and social acceptance in early adolescence: Associations with gender and ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 37(4), 475-501. <https://doi.org/10.1177%2F0272431615611255> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Pettit, C., Clawson, M. A., Dodge, K. A. and Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: the role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(2), 267-294. <https://psycnet.apa.org/record/1996-01739-005> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Pijl, S. J. and Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Poresky, R. H. (1990). The young children's empathy measure: reliability, validity and effects of companion animal bonding. *Psychological Reports*, 66(3), 931-936. <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.66.3.931> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. and Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Simeonsdotter-Svensson, A. (2013). Preschool children development empathy through individualized materials. *Problems of Education in the 21st Century*, 15(2), 115-124. http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol52/115-124.Simeonsdotter-Svensson_Vol.52.pdf adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Norins, J. and Widaman, K. F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 370-384. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01382.x> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Spithoven, A. W., Bastin, M., Bijttebier, P. and Goossens, L. (2018). Lonely adolescents and their best friend: An examination of loneliness and friendship quality in best friendship dyads. *Journal of Child and Family*

- Studies*, 27(11), 3598-3605. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1183-4> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Swaim, K. F. and Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205. <https://doi.org/10.1023/A:1010703316365> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Şen, B. ve Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/27296/285086> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uz Baş, A. ve Siyez, D. M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70. <https://idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uid=18333&> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=1VmZuDfhc8Bg5pc1w_VNLg&no=8EbXflemDiU-cG_1wS6cYg adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ünsal, F. Ö. ve Şahan, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının "engelli" kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 409-416. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103904> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Vizek-Vidovic, V., Stetic, V. V. and Bratko, D. (1999). Pet ownership, type of pet and socioemotional development of school children. *Anthrozoos*, 12(4), 211-217. <https://doi.org/10.2752/089279399787000129> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Vuran, S. (2017). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için sosyal yeterliliğin geliştirilmesi* (3. basım) içinde (s. 1-25). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180. <https://doi.org/10.18037/ausbd.92732> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yazbeck, M., McVilly, K. and Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111. <https://doi.org/10.1177%2F10442073040150020401> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yu, S., Ostrosky, M.M. and Fowler, S.A. (2015). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. <https://doi.org/10.1177%2F0271121414554432> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wagner, L. (2019). Good character is what we look for in a friend: character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 39(6), 864-903. <https://doi.org/10.1177%2F0272431618791286> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Walker, S. (2007). The social participation of young children with developmental disabilities in inclusive early childhood programs. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 1-29. <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1088&context=ejie> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Zakai-Mashiach, M., Dromi, E. and Al-Yagon, M. (2020). Social inclusion of preschool children with ASD: The role of typical peers. *The Journal of Special Education*, 00(0), 1-10. <https://doi.org/10.1177%2F0022466920926132> adresinden 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to examine the opinions and experiences of typically developed peers in the preschool period on individual differences and social acceptance for the children with special needs in the inclusion environments. For this purpose, answers are sought for the following questions: (a) What are the typical developing peers' perspectives on social acceptance and individual differences towards children with special needs in inclusion environments in the preschool period? (b) What are the observations and thoughts of the researcher regarding the acceptance of children with special needs by the typical developing peers in inclusion environments in the preschool period?

Method

Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. Thirteen children with typical development, between the ages of 5-6 attending two kindergartens, participated in the study. In the study, besides the opinions of peers who showed normal development, their behaviors towards communication and interaction with their peers with special needs were also observed. In this context, the group of deficiencies observed in the classrooms of peers with normal development are ASD, down syndrome, mild mental insufficiency, and physical insufficiency. In the study, data was collected through semi-structured interview technique which is presented by storytelling and finger puppet presentation. Besides the data was collected through in-class observations. For the questions in the story and the finger puppet presentation scenario and in-class observation form, opinions of five different experts with special education and pre-school degrees were asked. Then, both interview questions and in-class observation forms were finalized. Following the expert opinions, preliminary interviews were held with four children to determine the clarity and understandability of the questions for the children. Considering the data obtained from these preliminary interviews with children, the content of the interview questions was finalized. The interview process was carried out as follows: In order to examine the opinions of the children participating in the semi-structured interview about the individual differences and social acceptance, the researcher first interacted with the children and then a story prepared by the researcher was narrated. In the scenarios of the story, a situation has been put forward and at the end of the situation, giving emotion and directing the children has been avoided. For this, the end of the scenarios was not completed, and the participants were expected to complete the end of the scenarios. In this way, it is aimed that children can clearly demonstrate their real thoughts and empathy skills. After narrating the stories, questions about the story were asked. One week after the first interview, confirmatory interviews were held which were accompanied by questions presented with a finger puppet display, which is different from the content of the story, but also about individual differences. Both processes were carried out similarly. Within the scope of the research, after the data collection process is completed, the end of the story and finger puppet scenarios has been completed in a positive way and necessary attention was given to present it as an in-class affirmation activity with all children. For the analysis of the data, content analysis was used by benefiting from the NVivo software. The codes and themes created during the data analysis process were presented to two researchers who are experts in the field, and consensus and divergence was determined for the code themes. For this, interrater reliability was calculated. The final code and themes are presented through tables and figures. In order to ensure the validity and reliability of the results obtained from the research, a special attention was given to include the data in the form of detailed and direct quotations as much as possible.

Findings

According to the results of the research, it was seen that the main themes that emerged in both interviews were grouped similarly. In both interviews, the themes of the peers 'feelings towards children with special needs, thoughts about acceptance-rejection and peers' thoughts about children with special needs were created. Upon examine the results of the interview with peers, they frequently expressed their empathic feelings such as sadness, anxiety, anger, loneliness, and helplessness regarding their feelings towards children with special needs. In addition, it was revealed that peers had positive attitudes towards children with special needs such as being sensitive, helping or showing tolerance, as well as negative attitudes such as demonstrating problem behavior, being in low expectation, and mocking. Even peers who used rejection expressions while expressing their feelings stated that they feel sorry for the child with special needs and that they feel sad, they will help her in the face of a difficult situation and will protect her. Most of the peers stated in the interviews that they were tolerant and sensitive in case of special needs. The prominent themes in these positive attitudes are thought to be related to children's respect and sensitivity to individual differences. In classroom observations, it was noted that negative attitudes came to the fore due to problematic behaviors.

Conclusion, Discussion and Suggestions

These prominent negative emotions are found to be lovelessness towards their peers with special needs were explained by being angry, nervous, and careless towards them. It is thought that these negative emotions may be due to the lack of awareness of the individual differences of the peers with special needs of children with typical development, lack of sufficient knowledge about special needs and lack of individual experiences. When the results are analyzed in terms of peer acceptance, only one of the peers stated in the first interview that four accepted both rejection and acceptance, and eight rejected. In confirmatory interviews, five of the peers expressed acceptance, two expressed both rejection and acceptance, and six rejected. Apart from this, the fact that one of the peers who showed both rejection and acceptance displayed an accepting attitude in a volatile manner from time to time and showed a rejection from time to time was also seen as inconsistency in the interview. A remarkable point in the research is that all peers participating in the interviews have low expectations for children with special needs. The low expectation of peers regarding the child with special needs has revealed the situation of mocking her friends with special needs. There are two children who are thought to exhibit empathy skills in interviews and observations but used a negative qualitative adjective for the names of their classmates with special needs and they further made a comment about the character in the story to behave quite negatively and bully. However, in the theme of displaying problem behavior, peers stated that they fear the problematic behavior of the child with special needs and therefore they do not want to play and spend time with her. This situation can be explained as a reason why peers of the children with special needs have negative attitudes due to their problem behaviors. It is thought that problem behaviors may play an important role in the aforementioned peers display a more positive and accepting attitude towards the character in the story, while displaying a more negative and rejecting attitude towards their friend with special needs in the class. In this context, it is recommended to examine the opinions of peers for different types of disabilities in order to support and diversify the results of this research in preschool period.

