

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 3 Sayı: 1 Yıl: 2018

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:3 Sayı/No:1

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Nilüfer Darıca

(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Nilüfer Darıca (Baş Editör / Editor in Chief)

Şermin Metin

Ebru Hasibe Tanju Aslısen

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoymaz

Neşe Uygun

Zerrin Mercan

Şule Kavak

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk,

Yaşar Özbay, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA

Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA

Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,

Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA

I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.

Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA

Ruth Peach, National Louis University, USA

Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR

Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR

Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR

Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR

Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR

Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR

Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR

Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR

Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR

Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi, TR

Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijeces@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijeces>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410

Şahinbey/ Gaziantep

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:3 Sayı/No:1

Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi
Review of the Studies Regarding Gifted Individuals in Early Childhood in Turkey
Engin YILMAZ
Sayfa (Pages) : 1-16

Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Akran, Veli ve Öğretmen Algularının İncelenmesi
Examination of Peer, Parent and Teacher Perceptions Regarding Preschool Mainstreaming Students
Şaziye Senem BAŞGÜL, Büşra RIŞVANLI, Gülcan BAŞAR, Feyza TOPÇU
Sayfa (Pages) : 17-31

Çocuğun Kreşe Alıştırılma Süreci
A Child’s Adaptation Process to Nursery Centre
Oğuz EMRE, Zekeriya ÇALIŞKAN, Mehmet SAĞLAM
Sayfa (Pages) : 32-41

Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Review of the Studies Regarding Gifted Individuals in Early Childhood in Turkey

Engin YILMAZ¹

Öz

Bu çalışma 1988-2016 yılları arasında erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmalara EBSCO, ERIC ve SAGE ile Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi’nin <http://tez.yok.gov.tr> ve <http://ulakbim.gov.tr> veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucunda ulaşılmıştır. Verilerin toplanması işlemi sonucunda beş tez çalışmasına ve 13 makaleye ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Genel olarak çalışmalar; erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili mevcut durumu ortaya koyan ve erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları belirleme, uygun değerlendirme ölçeği geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Verilen eğitimin etkililiği ve/veya verimliliği ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Erken çocukluk döneminde tanılanan üstün yetenekli bireylerin bu dönemde eğitim almaya başlamasıyla; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerindeki etkililik ve verimlilik çalışmalarının yapılıp; boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışma erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili Türkiye’deki durumu ortaya koyması açısından önemlidir. Mevcut durumun ortaya konulması ile bu alanda çalışılacak bilimsel araştırmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim politikaları üretmede mevcut durumdan yola çıkarak yeni uygulamalara fikir vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, üstün yetenekli, okulöncesi dönem.

Abstract

This study was carried out to investigate the studies on gifted individuals in early childhood between 1988-2016 in Turkey. The research has been achieved as a result of electronic scans made in the databases of EBSCO, ERIC and SAGE and the National Thesis Center of the Council of Higher Education, <http://tez.yok.gov.tr> and <http://ulakbim.gov.tr>. As a result of collecting the data, five thesis studies and 13 articles were reached. A limited number of studies on gifted individuals in early childhood have been reached. Work in general; to identify the gifted children in early childhood and to identify gifted children in early childhood and to develop appropriate assessment scale. There was no study of efficacy and / or efficiency of the given training. Gifted individuals who were diagnosed in early childhood started to receive education in this period; pre-school, primary education, secondary education and higher education stages of efficiency and efficiency studies; longitudinal studies can be performed. In addition, this study is important in terms of revealing the situation in Turkey regarding gifted individuals in early childhood. The introduction of the current situation is thought to be beneficial to scientific research in this area. It is thought that it will give an idea about new practices by not going out of the current situation without producing educational policies.

Key words: Early childhood, gifted/talented, pre-school term.

Giriş

Erken yaşlar (0-6 yaş), insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Okul öncesi dönem, insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar beynin erken yaştaki deneyimlere yanıt verdiği ve çevrenin beyin gelişimi

¹ Bilim Uzmanı, Milli eğitim Bakanlığı, Türkiye, enginyilmaz59@gmail.com

üstünde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar dünyaya belirli bir genetik potansiyel ile gelmektedir. Bu genetik potansiyeli en üst noktasına kadar kullanabilmek çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, çocuğun gelişimine verdiği destek ile çok yakından ilgilidir. Erken çocukluk eğitimi, çocuğa zengin uyarıcı, uygun çevre koşulları sağlayarak gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Şahin, 2005). Okul öncesi eğitim, çocuğa beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde çeşitli zengin deneyim fırsatları sunarak bu gelişmeyi desteklemekte ve zihinsel fonksiyonları artırmaktadır. Aynı zamanda duygusal-sosyal, dil, fiziksel ve diğer tüm gelişim alanlarına etki yaparak çocuğun kişilik yapısını, benlik algısını, yaratıcılığını, iletişim becerilerini ve sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde desteklemektedir. Tüm bu destekler çocuğun yaşama iyi bir başlangıç yapmasını sağlamakta ve tüm hayatı boyunca etkisini hissettirmektedir (Kuru Turaşlı, 2008).

Okul öncesi dönemde yeteneklerin desteklenmesi gerekmektedir. Yetenek insanlar arasında farklı şekilde dağıtılmıştır, fakat hiç yeteneği olmayan da yoktur. Bu yetenekleri insana daha geniş çaplı bir öğrenme için başlangıç noktası oluşturur. Bu görüş açısından baktığımız zaman, tüm çocukların desteklenmeye değer özellikleri bulunduğunu kabul etmemiz gerekir. Buna göre ise, her çocuk kendi özelliklerine uygun olarak anne baba, yetişkinler ve onlar tarafından hazırlanacak ilgi ve yeteneklerine uygun çevre koşulları ile kendi hızına uygun olarak desteklenmelidir. Çocuğa uygunluk ilkesi aynı zamanda onun olumlu ben algısını kazanması için de son derece önemli bir etkidir (Ball, 1994; Oktay, 2007).

Bilindiği gibi okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi ve belki de en önemlisi çocuğun doğuştan getirdiği potansiyeli maksimum düzeye çıkarmaktır. Bunun için de doğduğu andan itibaren çocuğu tanımak, onun her alanda kapasitesini bilmek ve eğitime bir an evvel başlamak büyük önem taşımaktadır. Her çocuğun doğuştan getirdiği özellikler aynıdır, bazı refleksleri vardır, beş duyusu gelişmiştir vb. fakat zaman içerisinde bazı bebeklerin diğerlerinden daha uyanık olduğu, daha çabuk geliştiği, eğitimi daha çabuk kaptığı gözlenmektedir. Anne veya çocuğa bakan kişi bunun normal olduğunu ve bütün çocukların aynı özelliklere sahip olduğunu zannetmektedir. Sonra çocuğunu diğer çocuklarla karşılaştırmaya başlamakta ve bazen bu ayırt edici özellikler anneye sorun getirmektedir. Aslında bütün bu aşamalarda annenin iyi bir rehberliğe, yardıma ve desteğe ihtiyacı vardır. Çünkü çocuğu üstün yetenekli olabilir. Bütün çocuklar ister az veya çok yetenekli olsun tabii ki hem eğitim hem de gelişimleri bakımından en doyurucu yaşamı sürdürme hakkına sahiptir. Fakat burada üzerinde durulması gereken husus en doyurucu yaşamı bir an evvel, mümkün olduğunca erken, çocuklara sağlanmasının gereğidir (Ömeroğlu, 2004).

Üstün Zekâlı/Yetenekli Bireyler

Üstün zekâlı çocuklar –özellikle halk arasında, yazılı ve görsel medyada- kalın gözlüklü, sıksa, yerinde duramayan, çokbilmiş ve hazır cevap olarak bilinirler. Üstün zekâlı kişiler kendi aralarında çok homojen görünebilirler. Öyle ki, normal kişiler arasında zekâ dağılımı genellikle 90-110 arası olduğu halde üstün zekâlı bireyler arasında zekâ dağılımı 130 ve üzeridir. Yani, normal bir grup içindeki bireyler arasında en fazla 20 puanlık bir zekâ farkı olurken, üstün zekâlı bireylerin oluşturduğu bir grupta 100 puanlık hatta daha fazla zekâ farkı olabilmektedir. Bu düzeyde zekâ farkı zihinsel olmayan diğer bireysel özellikleri de etkileyebileceği düşünüldüğünde, üstün zekâlı bireylerin normal zekâ düzeyine sahip bireylerden ne kadar farklı olabileceği çok daha açık anlaşılacaktır (Sak, 2010).

Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinin raporlarına göre bu çocukların bebeklik yıllarında

özellikle doğumu takip eden ilk aylarda gösterdikleri karakteristik özelliklerden bazıları şunlardır; uzun dikkat süresi, az uyku ihtiyacı, aktiflik, kendisine bakım veren kişiyi tanıma ve gülümseme, gürültüye karşı aşırı tepkisel olma ve öfkelenme, olağanüstü hafıza, hızlı öğrenme, ilk aylarda dil gelişiminin başlaması, kitaplara karşı olağanüstü ilgi duyma, merak nedeniyle aşırı soru sorma, uyaranlara karşı tepkisel davranma. Yapılan bir araştırmada çocuklarının bu özelliklerden dörtte üçünü gösterdiklerini bildiren ebeveynlerinin %80'nin çocukları IQ testlerinde de üstün zekâlı olarak tanılanmışlardır (Silverman, 1992; Sak, 2010).

Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi çok iyi bir gözlem, bilgi toplama, çocuğun gelişimi detaylı olarak izleme, yeteneklerini göz önüne alma, anne ve babanın yakınlarının görüş ve düşüncelerine başvurularak gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra okul öncesi çocuğuna uygulanabilecek geçerliliği ve güvenilirliği olan zekâ testleri, dil gelişim testleri, yaratıcılık testleri ve gelişim envanterleri üstün yetenekli çocuğu ayırt etmede ve tanılamada kullanılabilir (Tuutle, Becker ve Souse, 1988, Ömeroğlu, 2004).

Üstün yetenekli bireyler ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim görmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde "BİLSEM'ler okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla yerleşim biriminin özellikleri, ulaşım imkânları ve bölgesel olarak nüfusunun 100.000'den az olmaması şartı ile hizmet alması öngörülen öğrenci sayısı gibi hususlar da dikkate alınarak valiliklerin teklifi üzerine Bakanlıkça açılır" şeklinde Bilim ve Sanat Merkezleri'nin açılışı tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2016)

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitimin herkes için, üstün yetenekli veya normal ayırt etmeden erken başlanması gerektiği, erken çocukluk döneminde alınan eğitimin gelişimin tüm alanlarında olumlu etki göstereceği anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin de erken fark edilip tanılanmalarının, çocuğun bakımından eğitimine kadar süreç içerisinde herkesin bilgilendirilmesinin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir an evvel başlanmasının mikro ve makro düzeyde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yasal düzenlemelerde de okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireyler ile ilgili eğitim kurumlarının açılması da planlanmıştır. Çalışmada Türkiye'deki erken çocukluk döneminde sütun yetenekli bireyler ile ilgili çalışmaların gözden geçirilmei amaçlandığından yeterli çalışma olmadığı gözlenmiştir. Alanyazındaki eksikliğin ortaya konulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların betimlenmesidir. Bu doğrultuda konuyla ilgili çalışmalar ortaya konulduktan sonra mevcut durum ve öneriler tartışılmıştır.

Materyal ve Yöntem

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış bilimsel makale ve tezler oluşturmaktayken, araştırmanın örneklemini de 1988-2016 yıllarında Türkiye'de erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış, bilimsel bir dergide yayımlanmış makale veya tez olarak hazırlanmış çalışmalar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmaların ayrıntılı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Betimsel olarak yapılan bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır.

"Dokümanlar nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır.

Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde de olabilir. Hangi dokümanların analiz edileceğine ise araştırma problemi doğrultusunda karar verilir (Cansız Aktaş, 2015).

Verilerin Analizi

Araştırma sonuçlarına ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nin <http://tez.yok.gov.tr>, <http://ulakbim.gov.tr> ve Google Akademik arama motorundan araştırılmıştır. Ayrıca; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin kütüphanesinin uzaktan erişim ile EBSCO, ERIC, SAGE veri tabanları kullanılarak elektronik ortamda tarama gerçekleştirilmiştir. Arama yapılırken üstün yetenekli, üstün zekâlı, erken çocukluk üstün, okul öncesi üstün, üstün yetenekli bireyler anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmayı sınırlandırmak amacıyla; araştırmanın 1988-2016 yıllarında yapılmış olması, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili olması, bilimsel bir dergide makale veya tez olarak hazırlanmış olması, Türkiye'de yapılmış olması şartları aranmıştır. Öncelikle tez ve makaleler çalışma türü, çalışma yılı ve çalışmayı yapan kişi/kişiler olarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalar konularına ve yıllara dağılımlarına göre sayısal ve yüzdeler olarak verilmiştir.

Çalışmadaki araştırmaların incelenmesinde değerlendiriciler arası güvenilirlik incelenmiştir. Özel eğitim alanında lisans eğitimini tamamlamış bir uzmanla araştırmada kullanılan anahtar sözcükler ile aynı veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bulunan veriler yansız atama yoluyla seçildikten sonra; (n=8) değerlendiriciler arası güvenilirlik [görüş birliği / (görüş birliği+ görüş ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmış olup %100 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

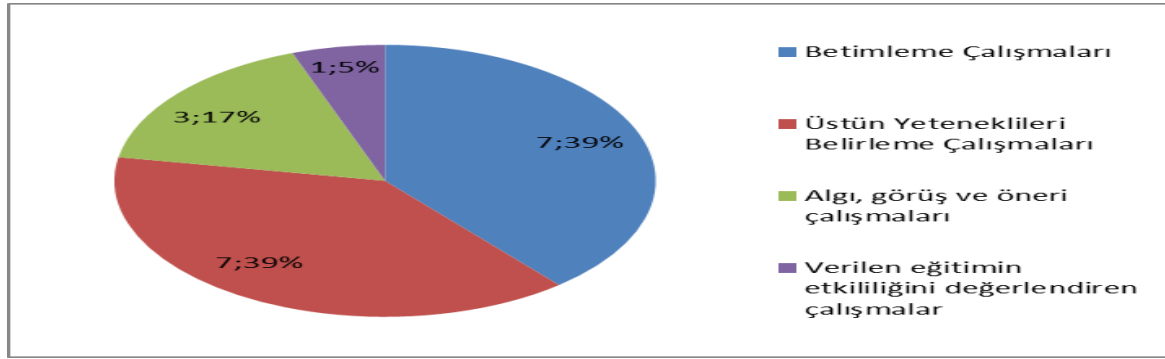
Verilerin toplanması işlemi sonucunda beş tez çalışmasına ve 13 makaleye ulaşılmıştır. Analiz sonucunda bulunan tezler ve makaleler konu başlıklarına göre dört kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 1. Tezlerin ve makalelerin kategorilere göre ayrılması.

	Çalışma Türü	Çalışma Yılı	Çalışmayı Yapan Kişi/Kişiler
Betimleme/durumu açıklayan çalışmalar	Makale	1988	Davaslıgil, Ü.
	Makale	2004	Ömeroğlu E.
	Makale	2009	Doğan, D. G. ve Aslan, M.
	Makale	2011	Çetinkaya, Ö.Ç.
	Makale	2013	Özenç, E. G. ve Özenç, M.
	Makale	2015	Kılıçkaya, A. ve Zelyurt H.
Üstün yeteneklilerin belirlenmesine yönelik çalışmalar	Makale	2016	Yuvacı Z. ve Dağlıoğlu E.
	Makale	2002	Dağlıoğlu, E. ve Metin, N. Alemdar, M.
	Tez	2009	Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M. ve Bencik-Kangal, S
	Makale	2010	Baş, Ö.
	Makale	2013	Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S.
	Tez	2015	Alma, S.
Algı, görüş ve	Tez	2015	Karadağ, F.
	Tez	2007	Bozkurt, Ö.S.

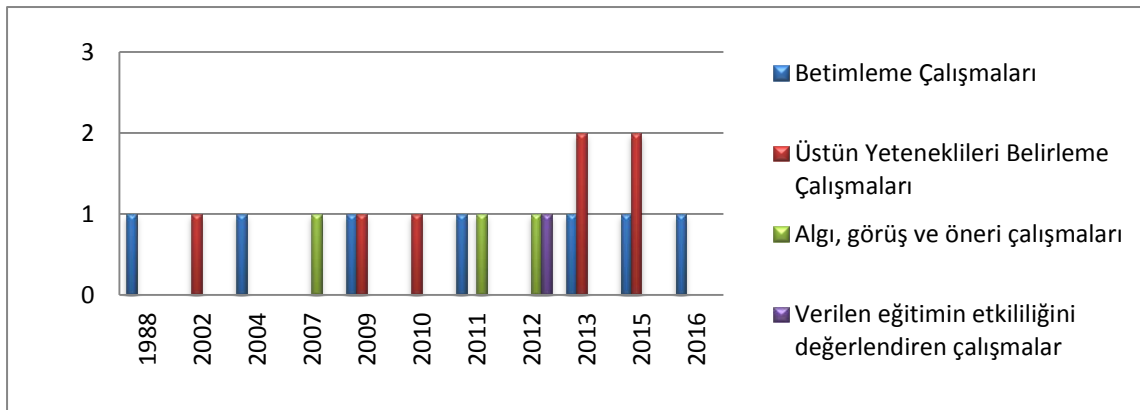
önerilerin belirlendiği çalışmalar	Makale Tez	2011 2012	Kıldan, A. O. Tezcan, F.
Verilen eğitimin etkililiğini gözden geçirildiği çalışmalar	Makale	2013	Şahin, F.

Tablo 1.'de gösterildiği şekilde kategoriler tez veya makale oluşu, yayın yılı ve yayınlayan kişi/kişiler şeklinde listelenmiştir. Kategoriler; a) Betimleme/durumu ortaya koyan çalışmalar, b) Üstün yeteneklilerin belirlenmesine yönelik çalışmalar, c) Algı, görüş ve önerilerin belirlendiği çalışmalar, d) Verilen eğitimin etkililiğinin gözden geçirildiği çalışmalar şeklinde oluşmaktadır. Şekil 1'de yapılan çalışmaların sayısal olarak kategorik oranları verilmiştir. Yüzde verileri yuvarlanarak verilmiştir.



Şekil 1. Yapılan Çalışmaların Kategorik Olarak Sayı ve Yüzdelik Dağılımları

Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili araştırma kapsamında bulunan 18 çalışmanın en sık betimleme/durumu açıklama çalışması ve üstün yeteneklileri belirleme çalışmalarından oluştuğunu görmekteyiz. Bu çalışmaları sırasıyla algı, görüş ve öneri çalışmaları ile verilen eğitimin etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalar izlemektedir. Ayrıca çalışmaların Şekil 2'de görüldüğü gibi yıllara göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 2. Yıllara Göre Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekliler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan çalışmaların 2007 yılından itibaren günümüze kadar artarak devam ettiği görülmektedir. Bu durumun 2007 yılından itibaren üstün yetenekliler ile ilgili resmi kurumlarca mevzuatların oluşturulması ve gereken önemin verilmeye başlanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Betimleme/Durumu Açıklamaya Yönelik Çalışmalar

Bu kategoride sekiz makaleye (Davaslıgil, 1998; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016; Çetinkaya, 2011; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2010; Doğan ve Arslan, 2009; Ömeroğlu, 1993; Özenç ve Gül-Özenç, 2013) ulaşılmıştır.

Davaslıgil (1988) çalışmasında; okul öncesi dönemde üstün bir çocuğun bir bütün olarak ele alınması gerektiğini, gelişiminin tüm yüzlerini içeren bir eğitim verilmesi gerektiğini; ancak bu şekilde eğitilen çocuğun potansiyelini gerçekleştirebileceğini ve çevresinde etkin bir birey olabileceğini belirtmiştir. Okul öncesi düzeydeki üstün zekâlılara uygulanacak farklılaştırılmış programda; yaratıcı bireyler için çocuğun öğrenme miktarı ve hızıyla ilgilenebilir. Üstün zekâlılara yönelik öğretim şekli yerine, her bir öğrenciye göre ayrı ayrı belirlenen öğretim yöntemi ve müfredat programının hazırlanarak yeni çözümler ve uygulamaların keşfine yönelik çalışma yapabilecekleri sürece yönelik öğretim şeklinin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca üstün çocuklar için hazırlanmış okul öncesi eğitim programında dikkat edilecek noktaları şöyle açıklamıştır. Daha ileri, karmaşık ve entelektüel çalışmalar yapan çocuğun normal eğitim programının temellerini her yönüyle kazanması sağlanmalı; sistematik düşünebilmeleri, keşif, icat ve değerlendirme yapabilmeleri için onlara imkân sağlanmalı, çocuğu çevresini keşfetme bağımsızlığı verilmeli, sadece bilişsel alanla eğitim programı kısıtlanmayıp grup içinde üretken bir biçimde işlev görebilmesi için, benlik kavramı geliştirilerek bireylerarası işbirliği ve iletişim becerileri geliştirilmelidir.

Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016) çalışmalarında; okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukları yaratıcılıklarının öğretmen tarafından desteklenmesinin öneminden ve nasıl destekleneceğinden bahsetmiş ve etkinlik örnekleri sunmuştur. Yaratıcılığı desteklemek için; sınıf iklimi, sınıf ortamı, öğretmen ve etkinlikler bazında neler yapılması gerektiği ortaya konmuştur. Üstün yetenekli çocuklara etkinlik hazırlarken çocuğa bir üst düşünme becerisine çıkarabilecek içerikte etkinlikler sunulması, çocuğun yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması, zorlukta olması, farklı deneyimler yaşatarak alternatif fırsatlar sunulması, çocuğun analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek farklı malzeme ve araç-gereç kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çetinkaya (2011) çalışmasında üstün yetenekli bireyleri normal akranlarından ayırt eden en önemli özelliklerinden biri olan yaratıcılık üzerinde durmuştur. Eğitimleri büyük bir öneme sahip üstün yetenekli çocuklara yaratıcılığın öğretilmesinin ve bu yeteneklerin geliştirilmesinin zor bir iş olarak görülebileceğini; fakat yaratıcı ürünler ortaya çıkarmak için üstün bireylerin bilgi birikimlerinin ve yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca; bu ürünlerin ortaya çıkması için akıcılık, esneklik ve zenginleştirme alanlarında üstün bireylerin yeteneklerinin erken yaşta geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kılıçkaya ve Zelyurt (2015) 1989-2013 yılları arasında okul öncesi programlarda özel gereksinimli bireylerin ne kadar yer verildiğini değerlendirmişlerdir. Türkiye’de 1989 ve 2013 yılları arasında değiştirilen ve geliştirilen okul öncesi programlarına genel olarak bakıldığında, özel gereksinimli bireylere çok fazla önem verilmediği görülmüş; yapılan programların normal gelişim gösteren bireylere yönelik olduğu ifade edilmiştir. Sadece 2013 yılında düzenlenen okul öncesi eğitim programında özel gereksinimli bireylere yönelik ayrıntılı uyarlamalara yer verildiği ve çocukların özür durumlarına göre ayrıştırıldığı belirtilmiştir. Özel gereksinimli bireyler sekiz gruba ayrılmış ve bu grupların arasında üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar grubu oluşturulmuştur. Bu yönüyle 2013 programının özel gereksinimli bireylere önem verdiği söylenebilir.

Doğan ve Arslan (2009) üstün yetenekli çocukların tanılanmasında, çocuk ve ailenin karşılaşabilecekleri sorunların çözümünde çocuk hekimlerinin rolü üzerinde durmaktadır.

Ailelerin genellikle okul öncesi dönemde çocuklarının gelişimi ve sağlığı ile ilgili ilk başvuru yapabilecekleri kişi olarak çocuk hekimlerini gördüklerini, bu nedenle çocuk hekimlerinin üstün yetenekli çocuk ile ilgili yeterince bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca üstün yetenekli çocuğa ait özelliklerin neler olduğu, üstün yetenekli çocuğa ait özelliklerin neler olduğu, üstün yetenekli çocuğa genel yaklaşımın nasıl olması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunup, ev ortamı için önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle erken yaşlarda üstün yetenekli çocukların tanınması gerektiğini, parlak çocuklar ve üstün yetenekli çocuklar arasındaki ayrımın yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ömeroğlu (1993) üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukların motor, zihinsel, dil, sosyal-duygusal ve kişilik özellikleri yönünden yaşlılarından farklı olduğunu belirtmiştir. Üstün yetenekli çocukların erken keşfedilmeleri için anne-baba eğitim projelerinin toplumun her kesiminde uygulanması gerektiğini, kurum merkezli programların yeniden gözden geçirilip daha esnek, araştırıcılığa, yaratıcılığa ve keşfediciliğe yönelik hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Özenç ve Gül-Özenç (2013) 1995 yılından 2012 yılına kadar üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılmış olan ve erişime açık olan 38 lisansüstü eğitim tezini; yapıldığı yıllara, türüne, yapan kişi cinsiyetlerine, tez danışmanı öğretim üyelerinin unvanlarına, yapıldığı anabilim dallarına, kullanılan veri toplama araçlarına, yapılan araştırma modeline, araştırma yöntemine, uygulama yapılan örneklem grubuna ve örneklem grubunun sayısına ve yapıldığı illere göre dağılımını doküman incelemesi araştırma modeli ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili lisansüstü eğitim tezlerinin sayısının az olduğu; tezlerde uygulama grubunun öğrencilerde yoğunluk kazandığı; öğretmen, öğrenci ve velinin perspektifinden yapılan araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu; örneklem grubunun sayısının artırılması gerektiği; yapılan çalışmaların daha çok büyük şehirlerde yoğunlaştığı, diğer illerde de araştırmaların artırılmasının Anadolu’nun diğer illerinde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili okulların açılmasına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar hakkında özellikli bulgu verilmemiştir.

Davaslıgil (1988) okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireylerin programının bireyselleştirilmesi gerektiğini fakat bunun bireyin grup içinde üretken bir biçimde işlev görmesine engel olmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ömeroğlu (1993) da programın öğrenci merkezli düzenlenmesinin ve erken yaşta üstün yetenekli bireylerin keşfedilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016) üstün yetenekli bireyin yaratıcılığının farklı deneyimler yaşatarak, etkinlikler üzerinden geliştirilebileceğini; Çetinkaya (2011) da benzer şekilde üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık öğretilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Kılıçkaya ve Zelyurt (2013) ise okul öncesi programlarda bireysel farklılıklara dikkat edilmediğini ve bu doğrultuda uyarlamalara yer verilmediğini; sadece 2013 okul öncesi programında başlangıç mahiyetinde de olsa bireysel farklılıkların tanımlandığını açıklamıştır. Doğan ve Arslan (2009) üstün yetenekli bireyler ile ilgili çocuk hekimlerinin üzerine düşen görev ve sorumluluklar üzerinde durmuştur. Özenç ve Gül-Özenç (2013) ise üstün yetenekli bireyler ile ilgili yapılan akademik/bilimsel çalışmaların yeterli olmadığını; ayrıca okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireyler ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığını ifade etmiştir.

Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesine Yönelik Çalışmalar

Bu kategoride dört makaleye (Dağlıoğlu ve Metin, 2010; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Baş, 2013; Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar ve Bencik-Kangal, 2010), iki yüksek lisans tezine (Alemdar, 2009; Karadağ, 2015) bir doktora tezine (Alma, 2015) ulaşılmıştır.

Dağlıoğlu ve Metin (2002) çalışmalarında hem öğretmenleri hem de aileleri tarafından zihinsel yönden üstün yeteneğe sahip olduğu düşünülen beş-altı yaşlarındaki toplam 220 çocuk ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada; öğretmen gözlem formu, aile gözlem formu, Temel Kabiliyetler Testi 5-7 Grup Zekâ Testi, yetenek belirleme etkinlikleri, beş-sekiz yaş düzeyi matematik aktiviteleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, takvim yaşı beş ve altı olan çocuklardan öğretmen gözlem formu ve aile gözlem formu ile aday gösterilip TKT 5-7 grup zekâ testi sonucunda 130 ve üzerinde zekâ bölümüne sahip olduğu belirlenen ve takvim yaşının iki yaş üzerinde matematik aktivitesini almaya aday olup “matematik alanında üstün yetenekli” olarak belirlenmiştir. Bu da uygulanan ölçeklerin sonuçları arasındaki yüksek düzeyde paralellik ve seçicilik düzeyinin oldukça yüksek olmasının okul öncesi dönem matematik alanında üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ölçme araçlarının uygun olduğunu göstermektedir. Ancak TKT 5-7'nin uygulama süresinin uzun olmasının, bu konuda ülkemizde standardizasyonu ve norm çalışması yapılan çok az ölçek olmasının sıkıntılara neden olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda çocukların erken yaşta yetenek, ilgi ve becerilerin fark edilme çalışmalarının yapılıp, ailelerin bu konuda neler yapabilecekleri ile ilgili bilinçlendirilmeleri gerektiğini açıklamıştır.

Dağlıoğlu ve Suveren (2013) okul öncesi dönemde üstün yetenekli olan çocukları belirlerken aile ve öğretmenlerin bu çocukları seçmede aile görüşlerinin ve çocukların performanslarının ne derecede tutarlı olduğunu görmek amacıyla yaptıkları çalışmada; aile gözlem formu, öğretmen gözlem formu, Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7) ve Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi kullanılarak 113 çocuk belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmen ve aile görüşlerinin üstün yetenekli çocukların (50 çocuk) belirlemede %44,3 oranında başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. TKT 5-7 Grup Zekâ Testi ile Goodenough-Harris testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde iki test arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak da Türkiye’de çocukların okul öncesi eğitime geç başlamaları, ince motor kaslarının gelişmesini sağlayan aktivitelerin kendi kendilerine yapmaları için yeterli fırsat verilmemesi şeklinde yorumlanmıştır.

Baş (2013) beş yaşında üstün zekâlı olduğu varsayılan anasınıfına devam eden bir çocuğun okuma becerisini; gözlem, görüşme, doküman analizi yöntemleriyle veri toplayarak incelemiştir. Üstün zekâlı olduğu varsayılan beş yaşındaki bir çocuğun ses, hece, kelime, cümle birimlerini nasıl okumaktadır alt amacına ilişkin bulgular çocuğun okumayı logo okuma yoluyla öğrenmesi ve kelime tanıma becerisine dayalı okuma hızının gelişmesi ile ilgili dil birimlerinden en fazla farkındalığının kelimelerde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönemde okumayı öğrenen üstün zekâlı olduğu varsayılan beş yaşındaki bir çocuğun; kelime tanıma becerisinin okuma başarısındaki önemli bir değişken olduğu ve akıl yürütme ve muhakeme yeteneklerinin okuduğunu anlamada etkili olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir.

Dağlıoğlu ve diğerleri (2010) dört beş yaş grubu normal gelişim gösteren çocuklar ile üstün yetenekli çocukların çizim aşamalarının ve resim özelliklerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, dört beş yaş grubu 20’si daha önceden tanımlanmış üstün yetenekli çocuk ile 40’ı normal gelişim gösteren toplam 60 çocuğu örneklem olarak, İnsan Figürü Çizimleri (İFÇ) Koppitz’in İFÇ kriterleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada her iki yaş grubunda da üstün yetenekli çocukların özellikle kızların erkeklere göre daha gelişmiş ve ayrıntılı çizimler yaptığı, beş yaşındakilerin dört yaşındakilere göre niteliksel ve niceliksel gelişmeler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca dört yaş üstün yetenekli çocukların özellikle kızların çizim becerilerinin beş yaş düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Alemdar (2009) çalışmasında özel bir anaokuluna devam eden üç-altı yaş grubu 123 çocuk arasından üstün yetenekli olanları belirleme ve belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede

ne derecede başarılı olduğunu tespit etmek amacıyla; aile gözlem formu, öğretmen gözlem formu ve çoklu zekâ gözlem formu kullanılarak 123 kişilik örneklem grubundan 44 çocuğun üstün yetenekli olduğunu tespit etmiştir. Aile gözlem puanı ile öğretmen gözlem puanı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmuş olup, uzman gözlem puanı boyutlarıyla anlamlılık düzeyi bulunmamaktadır. Ayrıca; öğretmen gözlem puanının uzman gözlem puanı boyutlarından dil, müzik ve kişilerarası boyutları açısından ilişkili iken; matematik, görsel, kinestetik, doğa ve içsel boyut açısından ilişki bulunmamıştır.

Karadağ (2015) Türkiye’de okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı/yetenekli çocukların nasıl belirlendiğini incelemek ve üstün zekâlı/yetenekli çocukları belirlemek amacıyla “Gifted Rating Scale Preschool Kindergarten Form” ölçme aracının uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmak amacıyla, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir’de okul öncesi eğitime devam eden 390 öğrenci ve bu kurumlarda eğitim veren 30 öğretmen ile çalışma yapmıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemde üstün zekâlı/yetenekli çocukların belirlenmesine yönelik bulgulara göre; sürecin aday gösterme, ön değerlendirme, grup tarama, bireysel inceleme, kayıt ve yerleştirme şeklinde gerçekleşmektedir. Araştırmada iç tutarlılık katsayıları değerli bulunmuştur. Araştırma sonucunda “Gifted Rating Scale Preschool/Kindergarten ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğu saptanmıştır. Elde edilen değerler Amerika ve Çin örnekleri ile karşılaştırıldığında sonuçların benzer olduğu saptanmıştır.

Alma (2015) erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında “The Gifted Rating Scales Preschool/Kindergarten Form” (GRS-P) ‘un Türkçe uyarlamasını yapmak üzere 4:00-6:11 yaş aralığında Tokat il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 363 çocukla çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda GRS-P’nin yüksek güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu ve çoklu tanılama basamağının bir parçası olarak kullanılabilmesi belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında 45 çocuğa Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Testi (2-16 yaş) uygulanmış olup 16 çocuk 130 ve üstü puan alıp üstün yetenek potansiyeli olan çocuk olarak tanılanmıştır. Ayrıca bu 16 çocuk ev ve sınıf ortamlarındaki davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla görüşme ve gözlem yapılmıştır. Bunun sonucunda araştırmada tanılanan üstün yetenek potansiyeli olan çocukların özelliklerinin alan yazında yer alan üstün yetenekli bireylerin özellikleri ile örtüştüğü belirlenmiştir.

Dağlıoğlu ve Metin (2002) okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireylerin yetenek alanlarının belirlenmesi için uygulanan ölçek, form vb. araçların geçerli olduğunu; Dağlıoğlu ve Suveren (2013) benzer şekilde Karadağ (2015) da okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireyleri belirlemede ölçme araçlarının geçerli olduğunu aile görüşleri ile tutarlı olduğunu belirlemiştir. Baş (2013) da okul öncesi dönemde üstün yetenekli olduğu düşünülen bireylerin okuma ile ilgili yeteneklerinin değerlendirilip ortaya konulabileceğini ifade etmiştir. Dağlıoğlu ve diğerleri (2010) okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireylerin resim alanındaki akranları ile anlamlı derecede farkın tespit edilebileceği sonucuna varmıştır. Alemdar (2009) da okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireyi belirlemede öğretmen, aile ve uzman değerlendirmelerinin ilişkisini ortaya koymuştur. Alma (2015) okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu; gözlem sonuçlarıyla da örtüştüğünü belirlemiştir.

Algı, Görüş Ve Önerilerin Belirlendiği Çalışmalar

Bu kategoride bir makaleye (Kıldan, 2011), iki yüksek lisans tezine (Tezcan, 2012; Bozkurt, 2007) ulaşılmıştır.

Kıldan (2011) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında görüşlerini

belirlemek amacıyla; kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanarak, Kastamonu'da bulunan 60 okul öncesi öğretmeni ile araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, kısmen de olsa üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgi sahibi olduklarını, çocukları farklı özellik açısından tanımladıklarını, tanı aşamasında katkıda bulduklarını, üstün yetenekli çocukların akranlarından farklı olarak çeşitli eğitim süreçlerinden geçmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca; okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili bilgi seviyelerini arttırmaları gerektiği ve bu konuda hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Tezcan (2012) okul öncesi öğretmenlerinin erken yaştaki üstün zekâlı çocuklara yönelik algıları ile bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla dile getirdikleri gereksinimlerin incelenmesi amacıyla 15 okul öncesi öğretmeni ile mülakat yapmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin üstün zekâlılığı, çocukların bilişsel becerilerinde gösterdikleri mükemmelliğe dayalı bir kavram olarak algıladıklarını ve tanımladıklarını tutarlı bir biçimde göstermiştir. Sınıfında üstün zekâlı bir çocuk bulunması halinde temel olarak çocukların üstün bilişsel kabiliyetlerini destekleyecek bireysel çalışmalar yapacaklarını, üstün zekâlı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik öz yeterlilik algılarının düşük olduğunu, mesleki gelişim ve model uygulamalar içeren eğitim ihtiyacı olduğunu; zaman, malzeme, kaynak, iletişim, işbirliği ve denetim yönünden destek ihtiyacının olduğunu öğretmenler ifade etmişlerdir.

Bozkurt (2007) Ankara ili merkez ilçesinde okul öncesi kurumlara devam eden üç-altı yaş grubu 69 öğrenci velisi ve öğretmen ile bu çocukların bebeklik ve okul öncesi döneme ait gelişim basamaklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk Gelişim Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kıldan (2011) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireyler ve eğitimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu konuda bilgi eksikliğinin giderilmesinin doğru olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Tezcan (2012) da okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili öz yeterliliklerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Bozkurt (2007) da bu bulgulara paralel olarak okul öncesi dönemde üstün yetenekli bireylerin bazı alanlardaki gelişimlerini değerlendirmede ailelerden daha düşük yeterliliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

Verilen Eğitimin Etkililiğini Gözden Geçirildiği Çalışmalar

Şahin (2013) okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda verilen bir eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla 48 okul öncesi yardımcı öğretmen adayına eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda en son bitirilen lisede üstün yetenekli öğrenciler konusunda ders alma durumu ile ders alanların aldıkları ders süresine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ayrıca, uygulanan eğitim programı sonrasında katılımcıların bilgi düzeyinde anlamlı orta düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=5.24$, $p<.05$, $d=.76$). Bu kategoride bir makaleye (Kıldan, 2011), iki yüksek lisans tezine (Tezcan, 2012; Bozkurt, 2007) ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

İlimizde okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların varlığı bilindiği halde bu çocukların eğitimine yönelik herhangi bir çalışma yürütülmemektedir. Erken çocukluk dönemi ile ilgili çalışma yapılmamaktadır anket sorusuna rehber öğretmenlerin %74'ü, Bilsem öğretmenlerinin %42'si, okul müdürlerinin %77'si, okul müdür yardımcılarının %80'ini katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir (MEB, 2010). Anket çalışmasında görüldüğü gibi

erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili eksiklik bilinmektedir ve eğitim süreci içerisindeki profesyonellerce farkındalık oluşmuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede farklılıklarını belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkiye’de mevcut olduğunu; geçerlik ve güvenilirlikleri konusunda herhangi bir olumsuz bulguya rastlanmadığı görülmektedir (Dağlıoğlu ve diğerleri, 2002; Dağlıoğlu ve diğerleri, 2013; Baş, 2013; Dağlıoğlu ve diğerleri, 2010; Alemdar, 2009; Karadağ, 2015; Alma, 2015). Benzer şekilde Türkiye’de 0-72 aylık çocukların gelişimsel olarak değerlendirilmesi amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)’nın ve beş-yedi yaş arası Temel Kabiliyetler Testi (TKT)’nin çocukların yetenek düzeylerini belirlemek amacıyla hali hazırda kullanıldığı belirtilmektedir (MEB, 2010). Aynı raporda üstün yetenekli birçok kişinin erken yaşta tanınıp uygun eğitim ortamı sağlanamadığı için çevrelerindeki kişilerin dikkatini çekmeden yaşamlarına devam ettiği, en yakınlarınca önem verilmeyen kişi olarak görüldüğü, özel yeteneklerinin farkına varılmadığından sıradan bir insan olarak keşfedilmeyi beklediği belirtilmiştir.

Türkiye’de 89 Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) bulunmaktadır. Toplam 18.707 öğrenci, 785 derslikte, 1085 öğretmen kadrosu ile eğitim öğretime devam etmektedir (MEB, 2015). Güney Kore’de üstün yeteneklilerin eğitim gördüğü okul sayısı 3.960 bulunmakta; 112.865 öğrenci eğitim öğretim görmektedir. Almanya’da ise dokuz eyalette beş 13 yaş aralığında dokuz farklı okul bulunmaktadır (Levent ve Bakıoğlu, 2013). İngiltere’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel olanakların sağlanması, ailelerin eğitimi ve bu alanda öğretmenlerin yetiştirilmesi için önemli maddi kaynaklar ayrılmaktadır (Levent ve Bakıoğlu, 2013; Persson, 2009). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili niceliksel ve niteliksel düzenlemeler yapıldığı; bunun ilerleyen yıllarda aratarak devam etmesi durumunda başarılı sonuçlar alınacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Raporuna göre; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yapılan ve (40) ili kapsayan tanılama sonuçlarına göre; 1.317.451 öğrenci arasından 1.770 öğrenci üstün yetenekli birey olarak tanılanmıştır. Üstün yetenekli sayısı toplam öğrenci sayısının %2’sine tekabül etmesi gerekirken, binde 1’ine tekabül etmiştir. Sonuç olarak belirtilen sınıf düzeylerinde 24.579 üstün yetenekli öğrenci keşfedilmeyi beklemektedir (MEB, 2010).

Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen bu çalışmada makale ve tezlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Genel olarak çalışmalar erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili mevcut durumu ortaya koyan/betimsel çalışmalardan ve erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları belirleme, uygun değerlendirme ölçeği geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Erken çocukluk döneminde üstün yeteneklilere verilen eğitimin etkililiği ve verimliliği ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Türkiye’de üstün yeteneklilerin belirlenmesi çalışmaları ilköğretim birinci sınıftan itibaren başladığından ve okul öncesi eğitim ortamı ile müfredatı olmadığından kaynaklandığı söylenebilir. 2015 yılından itibaren sadece ilköğretim dördüncü sınıfta üstün yeteneklilerin belirlenmesi işlemleri; ilköğretim birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfları kapsayan şekilde düzenlenmiştir. 2016 yılında yürürlüğe giren Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde okul öncesi dönemin de yer almasının ve eğitimde erkenlik ilkesi dikkate alındığında önümüzdeki yıllarda üstün yeteneklilerin okul öncesi dönemde belirlenmesi çalışmalarının başlayacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli bireyler ile ilgili ileride erken çocukluk dönemi ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Erken çocukluk döneminde tanılanan üstün yetenekli bireylerin bu dönemde

eğitim almaya başlamasıyla; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerindeki etkililik ve verimlilik çalışmalarının yapılıp, boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışma erken çocukluk döneminde üstün yetenekli bireyler ile ilgili Türkiye'deki durumu ortaya koyması açısından önemlidir. Mevcut durumun ortaya konulması ile bu alanda çalışılacak bilimsel araştırmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim politikaları üretmede mevcut durumdan yola çıkarak yeni uygulamalara fikir vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Alemdar, M. (2009). *Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Ebeveyn, Öğretmen ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alma, S. (2015). *Üstün Yetenekliliği Derecelendirme Ölçekleri: Okulöncesi/Anaokulu Formu (GRS-P)'Nun Türkçeye Uyarlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ball, C. (1994). *Start Right. The Importance of Early Learning*. England: R.S.A.

Baş, Ö. (2013). Üstün Zekâlı Olduğu Varsayılan Beş Yaşında Bir Çocuğun Okuma Becerisi Üzerine Durum Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 47-52. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mjer/issue/viewIssue/5000016886/5000004922> adresinden erişildi.

Bozkurt, Ö. S. (2007). *Okulöncesi Dönemde Öğretmenleri Tarafından Yaşıtlarına Göre Üstün ve Özel Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocukların Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları. M. Metin, (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 336-371). Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, Ö. G. Ç. (2011). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Yaratıcılık. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20(7), 34-37. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/148-egitimbirsen.org.tr-148.pdf adresinden erişildi.

Dağlıoğlu, H. E. ve Metin, N. (2002). Anaokuluna Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 15-26. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/issue/view/97> adresinden erişildi.

Dağlıoğlu, H. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 431-453. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/466d7b172417c0d2294e25cc56022fa431453.pdf> adresinden erişildi.

Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M. ve Bencik-Kangal, S. (2010). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların İnsan Figürü Çizimleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 31-43. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038087/5000124527> adresinden erişildi.

Davaslıgil, Ü. (1988). Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 44-53. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6082/2297> adresinden erişildi.

Doğan, D. G. ve Aslan, M. (2009). Üstün Yetenekli Çocuğa Pediatrik Yaklaşım. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 16(3), 197-201. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=%C3%9Cst%C3%BCn+Yetenekli+%C3%87ocu%C4%9Fa+Pediatrik+Yakla%C5%9F%C4%B1m&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5 adresinden erişildi.

Güçin, G. ve Şahin, O. (2015). Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135. DOI: 10.17984/adyuebd.05095

Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. İ.H. Diken, (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi (s.1-53)*. Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, F. (2015). *Okul Öncesi Dönemde Potansiyel Üstün Zekâlı Çocukların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Keskin, M. Ö., Samancı, N. K. ve Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (Uyad)*, 1(2), 78-96. <http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/11/10> adresinden erişildi.

Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. http://www.kefdergi.com/pdf/19_3/19_3_icin.html adresinden erişildi.

Kılıçkaya, A. ve Zelyurt H. (2015). Okulöncesi Programlarda Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 200-212. http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1909328655_14.%20%20Ay%C5%9Fe.pdf adresinden erişildi.

Kuru Turaşlı, N. (2008). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır, (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş (s.1-24)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Levent, F. ve Bakioğlu, A. (2013). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(1), 31-44. <http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/6/5> adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu, Web: http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Bilim_Sanat_Merkezleri_Ic_Denetim_Ra.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri 2015-2016*. Web: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden erişildi.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ömeroğlu E. (2004). *Okulöncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi*. İstanbul: Ankara Çocuk Vakfı Yayınları.

Özenç, M. ve Gül-Özenç, E. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146912/5000134073> adresinden erişildi.

Persson, R.S. (2009). Gifted Education in Europe. Barbara A. Kerr (Eds.). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent (Volume One)*. CA: Sage Publications.

Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar Özellikleri, Tanımları, Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.

Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitim Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Silverman, L. K. (1992). How Parents Can Support Gifted Children. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352776.pdf> adresinden erişilmiştir.

Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitim Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, F. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri Konusunda Okul Öncesi Yardımcı Öğretmen Adaylara Verilen Eğitimin Etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 166-175. <http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/20/20> adresinden erişildi.

Tezcan, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Yaştaki Üstün Zekâlı Çocuklara ve Eğitimlerine Yönelik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuutle, F., Becker L. A. ve Souse, J.A., (1988). *Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students*, National Education Association, 3rd. Ed., Washington D. C. : NEA Professional Library.

Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2016). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Yaratıcılıklarını Desteklemede Öğretmene Düşen Görevler ve Etkinlik Örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1). 39 – 61. DOI: 10.20489/intjces.239575

Extended Abstract

Introduction

This research is a review study intended for gifted individuals, carried out 1988 and 2016 with early childhood who are gifted/talented children in Turkey. The studies in the research were accessed through EBSCO, ERIC and SAGE in Eskişehir Osmangazi University online research engine. And also thesis were accessed at the site of Council of Higher Education (CoHE) were analyzed. Researchers reached limited studies intended for early childhood children who are gifted. Following pre-requirements were considered for this study: a) research must be completed between 1988-2016 years b) research must be prepared as thesis or published in scientific journal c) realized in Turkey. A Total of five thesis and 13 articles were found in this review study.

When view the literature education is for everyone and must start early without distinct gifted children or normal children. Education which is given early can be seen positive effects all steps of human development. It is be thought; gifted children must be determinate early to be

informed all people around gifted children from care to education age. These studies will gain favor micro and macro level to gifted children and his or her family. Also legal legislation was planned to open early childhood education school for gifted children.

Method

The data were analyzed and were presented in graphics, frequency and percentage tables and in a descriptive manner. The studies were divided into categories according to their subjects. The categories are in this review: a) descriptive studies, b) specify gifted studies, c) determining perception, view and suggestion's effectiveness. In this study researcher examined interrater reliability. Same screening made with an expert who finished faculty degree of special education. Finding datas were chosen with neutral appointment show that interrater reliability was calculated % 100 with reliability formula.

Results and Discussion

When we looked to studies distribution by years studies increasing as from 2007 year till 2016 year. This can be interested with official foundation regulated legal legislation and given importance to gifted children education.

In the category of the descriptive studies; there were eight articles (Davaslıgil, 1998; Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016; Çetinkaya, 2011; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2010; Doğan e Aslan, 2009; Ömeroğlu, 1993; Özenç ve Gül-Özenç, 2013).

In the category of the specifying gifted children studies; there were four articles (Dağlıoğlu ve Metin, 2010; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Baş, 2013; Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar ve Bencik-Kangal, 2010), two master theses (Alemdar, 2009; Karadağ, 2015), and one doctorate thesis (Alma, 2015). When related literature viewed; in early childhood scales are in existence which determine the significant discrepancy between normal development children and gifted children in Turkey, and there is not any adverse knowledge about these scales are not reliability and validness (Dağlıoğlu ve diğ., 2002; Dağlıoğlu ve diğ., 2013; Baş, 2013; Dağlıoğlu ve diğ., 2010; Alemdar, 2009; Karadağ, 2015; Alma, 2015).

In the category of the determining perception, view and suggestion studies; there was an article (Kıldan, 2011), and two master theses (Tezcan, 2012; Bozkurt, 2016). In the category of the revisioning given education's effectiveness; there was an article (Şahin, 2013).

Result show; studies are also describing current situation about gifted children and progressing proper scale. Researcher could not find any knowledge about effectiveness or productivity as given education. In Turkey gifted children are determinate by counseling and Research Center. First form teacher suggest students for screening test. And then successful students be examined with individual intelligence test. Students were ranged top to down according to Ministry of National Education's quota. Before 2015 only primary school students (4th grade) can be added to process there is not any pre-school curriculum for gifted children. After 2015 primary school students (1st, 2nd, 3th and 4th grade) can be nominated and be examined. This development is encouraging for education' earliness principle. In 2016 Science an Art Direction entried into force. Gifted children's pre-school take part in this direction. This part make think pre-school identification and education can be start in future time. Studies can be done by researchers about gifted children in early childhood. When gifted children start to educate in early childhood; researcher can make longitudinal studies about effectiveness and productivity pre-school education, primary school education, secondary school education and higher education. Also this study is important to reveal gifted children in early childhood in Turkey. It is thought that this study gain favor to researches with revealing current studies. In Turkey some quantitative and qualitative studies are doing

related to gifted children, and that thought if it continue increasingly successful results will be gained in education system. Finally, new proposals made for research and education policy.

Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Akran, Veli ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi¹

Examination of Peer, Parent and Teacher Perceptions Regarding Preschool Mainstreaming Students

Şaziye Senem Başgöl², Büşra Rışvanlı³, Gülcan Başar⁴, Feyza Topçu⁵

Öz

Kaynaştırma öğrencilerinin çevreleri tarafından nasıl algılandıkları bu çocukların eğitimi, öz güvenleri, akran ilişkileri ve ruhsal gelişimleri açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden normal gelişimdeki çocukların, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi ile ilgili algılarını resimleri ile değerlendirmek, kaynaştırma ile ilgili veli ve öğretmen algısını ölçmektir. Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde, İstanbul'da tam gün eğitim veren bir ilköğretim okulunun anasınıfında yapılmıştır. Çocuklardan, “şimdi senden A ile arkadaşlığını anlatan bir resim çizmeni istiyorum” komutu ile Down sendromlu bir kız öğrenci ile arkadaşlığını anlatan bir resim çizmesi istenmiştir. Çocukların çizdiği resimler, özel eğitim konusunda eğitim almış bir resim öğretmeni tarafından, bu çalışma için özel hazırlanan bir ölçme skalası ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlere, Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve ebeveynlere Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği verilmiştir. 28'i (%54.9) kız, 23'ü erkek (%45.1) toplam 51 öğrencinin yaş ortalaması 5 yaş 7 ay $\pm 5,82$ 'dir. 35 veliden 2'si hariç kalanı, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını sakıncalı bulmadıklarını bildirmiştir. Çocukların %50 den fazlası kaynaştırma öğrencisi ile arkadaş olmaktan memnun, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili sosyal beceri algıları ise ortalama %70 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta okuyan anasınıfı öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşları hakkındaki algıları, diğer sınıfta okuyan öğrencilerden daha olumlu ve gerçekçi olduğu bulunmuştur. Anasınıfı öğretmenlerin problem çözme becerileri deneyimleri ile ilişkili olarak yeterli; velilerin kaygıları olsa da kaynaştırma eğitimine yaklaşımları kabullenici olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi kaynaştırma öğrencisi, akran algısı, ebeveyn ve öğretmen algısı, resim.

Abstract

How the integration students perceive themselves is important for their education, self-esteem, peer relationship and psychologig development. In this study, it is aimed to evaluate the perceptions of the normal development children who are continuing pre-school education about the integration students in their classes, and to measure the parental and teacher perception about the mainstreaming. The study was carried out in the kindergarten of a primary school that provides full-time education in Istanbul during the 2011-2012 academic year. We wanted from children to draw a picture about his/her friend of the girl with Down's syndrome with a command “Now, I want a picture describing your friendship with A”. The pictures were evaluated with a measurement scale specially prepared for this study by an expert. Teachers were given “Preschool and Kindergarten Behaviour Scala”, Parents were given “Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities”. The mean age of the 51 students in 28 (54.9%) girls and 23 (45.1%) were 5 years and 7 months ± 5.82 years. They reported that they were not found the integration students in class objectionable. Above 50% of the students were happy to be friends with different student. Teachers' perception of social skills related to special needs children was almost 70%.In the resut of our study, the perceptions of the kindergarten students who educate in the same class with the inclusive student are more positive and realistic than the students who study in the other class. Problem-solving skills of preschool teachers are adequate associatively with their experience. Although parents have worries, they were accepting approaches to inclusive education.

Keywords: Preschool mainstreaming students, peer perception, parent and teacher perceptions, picture

¹ Abant, 24-27 Nisan, 2012, 22. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresinde sunulmuştur.

² Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Türkiye, senembasgul@gmail.com

³ Okul Öncesi Öğretmeni, Güneş Çocuk Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim, İstanbul, b.risvanli@gmail.com

⁴ Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Görele G.S.F., Resim ve Baskı Sanatları Bölümü, Giresun, gulcanbasarakkaya@gmail.com

⁵ Klinik Psikolog, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Gaziantep, feyza.topcu@hku.edu.tr

Giriş

Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal ve motor becerileri açısından bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar belli sınırlar içerisinde olduğunda çocuk, genel eğitim hizmetlerinden faydalanabilir. Ancak, gelişimsel farklılıkları fazla olan çocukların ilave olarak özel eğitim hizmetlerine ihtiyaçları olur. Demokratik bir toplum olabilmek için, eğitimde fırsat eşitliği önemli bir unsurdur. Bu kapsamda, özel gereksinimli çocuklara uygun eğitim sunabilmek gereklidir (Atıcı, 2014; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Özür kavramı, bedenin veya organın belli bir bölümünün işlevini yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin özü onun toplumsal yaşamın gerekliliklerini yerine getirmesini engellediği takdirde, özü onun için engel olur. Örneğin, işitme cihazı kullanan bir çocuğun günlük yaşam becerilerini sürdürmesinde bir sorun yok ise, bu çocuk özürlü ancak engelli değildir. Farklılığı nedeniyle özel bir desteğe ihtiyaç duyan çocuğa özel gereksinimli çocuk denilmektedir. Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden belirgin farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış, bağımsız yaşama becerisini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar, 1996b; Heward, 1996). Özel eğitim; ayrı eğitim ve birlikte eğitim olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Ayrı eğitim, özel gereksinimli çocukların özü türüne ve derecesine göre geliştirilen özel programlar çerçevesinde, onlar için oluşturulmuş özel materyal ve desteğin sağlandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından gerçekleştirilen eğittir. Birlikte eğitim ise, kaynaştırmadır. Bir diğer ifade ile kaynaştırma, özel gereksinimli çocuğun, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada ve genel eğitim ortamı içerisinde eğitim alması anlamına gelmektedir (Aral, 2011; Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997).

Özel gereksinimli olan çocukların kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri için, mümkün olan en erken dönemde gereksinimlerine uygun şekilde eğitim alıp desteklenmeleri gerekmektedir. Okul öncesi, çocuğun zihinsel gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra, toplumsallaşma ve bireyselleşme açısından da özel gereksinimli çocuk için çok kritik bir dönemdir. Türkiye’de 2000 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesini bildirmektedir. Aynı kararnamenin 7. maddesi ise, okul öncesi eğitim zorunluluğu ile ilgilidir (MEB, 2006).

Özel gereksinimli çocukların yaşlılarıyla birlikte eğitim alırken, sınıf ve okul arkadaşları ve öğretmenleri tarafından nasıl algılandıkları, bu çocukların eğitimi, öz güvenleri, akran ilişkileri ve ruhsal gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Avcı ve Ersoy, 1999; Ayrıl ve ark. 2013). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuğa akranları ile birlikte sosyalleşme imkânı tanınmasının yanı sıra, normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları için de kendilerinden farklı olanı tanıma, ona karşı uygun ve olumlu tavırlar geliştirme imkânı vermektedir (Aral, 2011; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Koçyiğit, 2015). Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitimine verilen önem ve onların toplumla kaynaşması için yapılan düzenlemeler son yıllarda artsa da kaynaştırma ile ilgili hem öğretmen eğitimlerinin hem de velilerin bilgisinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan geniş kapsamlı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalarda akran kabulünün öğretmen eğitimi, veli eğitimi ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Atay, 1995; Atıcı, 2014).

Kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli çocuk ve sınıf arkadaşları üzerindeki bu olumlu etkileri, ancak iyi bir planlama ve hazırlık süreci ile mümkün olabilmektedir. MEB,2013 yılında özel gereksinimli çocuk bulunan sınıflarda öğretmenlerin planlarını kolay hazırlayabilmeleri için ilave planlar geliştirilmiştir (MEB, 2013).

Çocukların sahip olduğu bireysel farklılıklar dikkate alındığında, resmin bütün çocuklar tarafından kendini ifade etme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukları değerlendirmek için önemli bir araç olan resim, çocuğun duygu ve düşüncelerinin ürünü olarak görülmektedir. Aynı zamanda resim, çocuğun bilişsel, duygusal ve motor fonksiyonları açısından, gelişimine uygun bir şekilde, ona kendisini ifade edebilme olanağı tanımaktadır (Read,1974; Samurçay 2006). Ayrıca resimlerdeki çizgi, renk, doku ve teknik farklılıklar bizlere çocukların duygularını ifade becerileri hakkında pek çok ipucu sağlamaktadır (Başar, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar genellikle kendilerine yakın bildikleri nesne, kişi ve olayları (anne babalarını, kardeşlerini ve kendilerine önemli gelen kişilerin) resmederek yaşantılarını renkler ve figürlerle anlatmaktadırlar. Çocuğun yaptığı resimlerle, diğerlerine karşı olan tutumu, bulunduğu toplulukta kendini nasıl algıladığı ve problem çözme becerileri anlaşılabilir (Samurçay, 2006; Yalçıntaş-Tarancı ve Darıca, 1999).

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli bir kaynaştırma öğrencisinin kendi sınıf arkadaşlarının ona yönelik algısını, diğer sınıfta okuyan öğrencilerin algısı ile karşılaştırmak, her iki sınıfın velilerinin bu kaynaştırma öğrenci ile ilgili kabullerini değerlendirmek ve iki sınıfın öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ölçmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde, İstanbul'da tam gün eğitim veren bir ilköğretim okulunun anasınıfında yapılmıştır. Çalışma ekibinin hazırladığı akran algısına yönelik sorular içeren bir anket formu, araştırmacılar tarafından çocuklara bire bir sorularak uygulanmıştır. Sonrasında, eğitim saati içerisinde, resim aktivitesi sırasında çocuklardan, “şimdi senden A ile arkadaşlığımı anlatan bir resim çizmeni istiyorum” komutu ile Down sendromlu bir kız öğrenci ile arkadaşlığını anlatan bir resim çizmesi istenmiştir. Resimler, özel eğitim alanında uzman bir sanat eğitimcisi tarafından değerlendirilmiştir. Uzman tarafından resimleri değerlendirmek amacıyla, çalışmaya özel bir ölçme skalası hazırlanmıştır. Çocuklara ait resimler, resimleri yapanların isimleri, sınıf, yaş ve cinsiyet özellikleri önceden bilinmeksizin değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin yaşları ile uyumlu grafiksel gelişimleri, yaşları, cinsiyetleri, çizgi, renk, kompozisyon, kurgu, duygu, ifade biçimleri gibi pek çok parametre açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğretmenlere, “Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği”yle ebeveynlere “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” verilmiştir. Her iki ölçeğin de Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması mevcuttur.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu: Çalışma ekibi tarafından hazırlanmış ve anneler tarafından doldurulmuştur. Formda annenin mesleği, çalışma durumu, kardeş sayısı ve çocuklarının sınıfında özel gereksinimli bir çocuğun eğitim görmesi ile ilgili görüşlerini sorgulayan sorular yer almıştır.

Akran Algısına Yönelik Anket Formu: Çalışma ekibi tarafından hazırlanmış ve çocuklara birebir sorularak doldurulmuştur. Cevaplar evet, hayır olarak değerlendirilmiştir. İçerdiği sorular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Akran Algısına Yönelik Anket Formu

1. Sence sınıfta senden farklı (öğrenen, yürüyen, konuşan) bir arkadaşın var mı?
2. Onu doğum gününe çağırır mısın?
3. Onun size gelmesini ister misin?
4. Onun yardım ihtiyacı oluyor mu?
5. Sen ona yardım eder misin?
6. Yıl sonu etkinliklerinde onunla dans etmek ister misin?
7. Onunla sınıfta yan yana oturmak ister misin?

*Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği:*1994 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiş 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır (Merrell, 1994; Merrell, 2003). 2011 yılında Fazlıoğlu, Okyay ve Ilgaz (2011) tarafından Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .70'in üstündedir. Ölçek, Sosyal Beceri ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

*Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği:*Antonak ve Larivee tarafından, 1995 yılında, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Antonak ve Larivee, 1995). Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması, 1996 yılında Kırcaali-İftar tarafından yapılmıştır (Kırcaali-İftar, 1996a). Yapı geçerliği analizinde, 20 maddeden oluşan ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörlerin dağılımı şu şekildedir: 4., 5., 7.,8., 12., 14., 18., 19. Maddeler "Kaynaştırma Sınıf Kontrolü" ve "Kaynaştırmaya Karşı Görüşler"; 9., 15., 17. Maddeler "Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği"; 2., 3., 13., 16., 20. maddeler "Kaynaştırmanın Yararları"; 1. ve 6. maddeler "Engelli Öğrencinin Yeterliliği" ve "Kaynaştırmanın Faydası" ve 10. ve 11. Maddeler "Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi" ile ilişkilidir. Ölçek, Likert tipi yapıya sahiptir. 1="Tümüyle Katılıyorum", 2="Katılıyorum", 3="Kararsızım", 4="Katılmıyorum", 5="Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere beşli dereceleme ile yanıtlanır. Ölçekte 10 olumsuz madde vardır ve bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 100, en düşük puan 20'dir. Puan yükseldikçe tutumlar olumsuzlaşmaktadır. Ölçeğin Cronbachalpa iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası: Özel eğitim alanında deneyimli sanat eğitimcisi tarafından bu çalışma için hazırlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası

1. Resme hangi renkler hâkim? (sıcak, soğuk, her ikisi de, cevapsız)
2. Renkler gerçekçi kullanılmış mı? (evet, hayır, her ikisi de, cevapsız)
3. A'nın resimlendirilmesinde hangi renkler hâkim?(sıcak, soğuk, belirsiz, cevapsız)
4. Resim hangi mekânda resmedilmiş? (iç mekân, dış mekân, hem iç hem dış mekân, cevapsız)
5. Kompozisyon dengeli mi? (evet, hayır, cevapsız)
6. Figürler kompozisyonun neresinde yer alıyor? (ortada, kâğıt altçizgisinde, zemin çizgisi üzerinde, üst sol, alt sol, cevapsız)
7. Arkadaşının hangi yanında? (sağında, solunda, arkasında, önünde, ortasında, cevapsız)
8. A ile ilgili diğer figürler birbirlerine değiyor mu? (evet, hayır, cevapsız)
9. Figürlerin yüzleri hangi yönde?(birbirine bakar, seyirciye bakar, ifade yok, cevapsız)
10. Figürler A ile aynı zemin çizgisinde mi yer alıyor? (evet, hayır, cevapsız)
11. A ile diğer figürler arasında bir obje yer alıyor mu? (evet, hayır, cevapsız)
12. Figürlerin oranları gerçekçi mi? (evet, hayır, cevapsız)
13. A figürü oranları gerçekçi mi? (evet, hayır, cevapsız)
14. A ile diğer figürlerin boyları eşit mi? (evet, A kısa, A uzun, cevapsız)
15. Resimde sembol kullanılmış mı? (evet, hayır, cevapsız)
16. Figürlerin yüz ifadeleri nasıl? (mutlu, üzgün, şaşkın, belirsiz, cevapsız)
17. Resmin arkasında yer alan ifadeler nasıl? (olumlu, olumsuz, şartlı olumlu, ifade yok, cevapsız)
18. Resimdeki konu ile resmin arkasında yer alan ifadeler tutarlı mı? (evet, hayır, belirsiz, cevapsız)
19. Resim yaşı (normal, ileri, geri)

Verilerin Analizi

Çalışma hem nitel ve hem de nicel veriler içermektedir. Elde edilen sonuçlar NCSS (NumberCruncher Statistical System) 2007 Statistical Software (Utah, USA) paket programı ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotların (sıklık dağılımları, yüzde dağılımları, ortalama, standart sapma) yanı sıra çoklu gruplar arası karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi testi, ikili grupların karşılaştırmasında bağımsız t

testi, nitel verilerin karşılaştırmalarında ki-kare testi kullanılmıştır. Sonuçlar, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın için İstanbul İl milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul müdürlüğünden izin alınmıştır. Ailelere çalışmayı anlatan bir bilgi formu verilmiş ve gönüllülük esası ile ailelerin onamları alınmıştır. Öğrencilere de onların anlayacağı bir ifade ile çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılı kabul eden çocuklar değerlendirilmiştir.

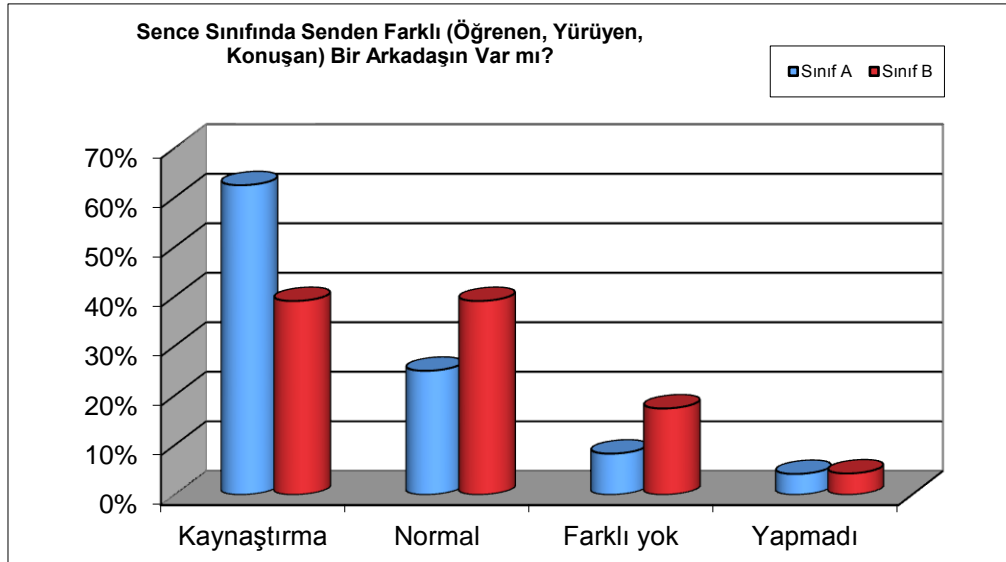
Bulgular

İki ayrı sınıftaki toplam 51 öğrencinin 28'ini (%54,9) kızlar, 23'ünü erkekler (%45,1) oluşturmaktadır. Çocukların yaş ortalaması 67 ay $\pm 5,82$ olarak hesaplanmıştır. İki sınıfta 1'i kız, 4'ü erkek olmak üzere toplam 5 (%9,8) kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Bunların 2'si (1'i down sendromlu, 1'i otistik) A sınıfında, 3'ü (1'i otistik, 2'si konuşma gecikmesi) B sınıfındadır. Down sendromlu olan kız, diğer 4'ü erkektir. Çocukların 35'inin (% 68,7) annesi ölçekleri doldurmayı kabul etmiştir. Bunlardan 2'si (%5,7) kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulunduğunu bildirmiştir. Tüm veliler, çocuklarının ders saati içerisinde çalışma kapsamında resim yapmasıyla ilgili onam vermiştir.

Sosyodemografik bilgiler değerlendirildiğinde; çalışmaya katılan annelerin, %91,4'ü (n=32) ev dışında çalışırken %94,3'ü (n=33) lise ve üstü eğitimlidir.

Çocukların ankete verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; her iki sınıftan da bir öğrenci ankete yanıt vermemiştir. Çocukların ankete verdikleri yanıtlar arasında A ve B sınıfı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$). “Sınıfınızda ve diğer sınıfta senden farklı olduğunu düşündüğün bir arkadaşın var mı ?” sorusuna; çocukların 15'i (%29,41) normal bir çocuğun adını verirken, 6'sı (%11,76) “farklı olan yok” şeklinde yanıtlamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinden birinin adını veren çocuk sayısı 24 (%47,06) olarak bulunmuştur. Sınıflara göre ankete verilen cevapların oranı Şekil 1'de gösterilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1: A ve B Sınıfındaki Öğrencilerin “Sence Sınıfında Senden Farklı Bir Arkadaşın Var Mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı



Ankette yer alan ve genel olarak öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinin kabulü ile ilgili düşüncelerini anlama amaçlı yöneltilen; onu doğum gününe ve evine çağırmak, onunla dans etmek ve yan yana oturmak, ona yardım etmek gibi sorulara olumlu cevap verenler ile olumsuz cevap verenler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$). (Tablo3).

Tablo 3: A ve B Sınıfındaki Öğrencilerin Anketteki Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

		Sınıf A		Sınıf B			
1.Sence Sınıfında Senden Farklı (Öğrenen, Yürüyen, Konuşan) Bir Arkadaşın Var mı?	Kaynaştırma	15	62,50%	9	39,10%		
	Normal	6	25,00%	9	39,10%		
	Farklı yok	2	8,30%	4	17,40%	$\chi^2:2,75$	
	Yanıtlamadı	1	4,20%	1	4,30%	$p=0,432$	
2.Onu Doğum Gününe Çağırır Mısın?	Evet	19	90,50%	16	88,90%	$\chi^2:0,03$	
	Hayır	2	9,50%	2	11,10%	$p=0,871$	
3.Onun Size Gelmesini İster Misiniz?	Evet	15	71,40%	16	88,90%	$\chi^2:1,81$	
	Hayır	6	28,60%	2	11,10%	$p=0,178$	
4.Onun Yardıma İhtiyacı Oluyor Mu?	Evet	6	28,60%	3	17,60%		
	Hayır	1	4,80%	5	29,40%	$\chi^2:4,38$	
	Bazen	14	66,70%	9	52,90%	$p=0,112$	
5.Sen Ona Yardım Eder Misin?	Evet	10	47,60%	9	52,90%		
	Hayır	3	14,30%	2	11,80%	$\chi^2:0,12$	
	Bazen	8	38,10%	6	35,30%	$p=0,942$	
6.Yıl Sonu Etkinliklerinde Onunla Dans Etmek İster Misin?	Evet	16	76,20%	14	77,80%	$\chi^2:0,01$	
	Hayır	5	23,80%	4	22,20%	$p=0,907$	
7.Onunla Sınıfta Yan Yana Oturmak İster Misin?	Evet	15	71,40%	17	94,40%		
	Hayır	5	23,80%	1	5,60%	$\chi^2:3,58$	
	Bazen	1	4,80%	0	0,00%	$p=0,167$	

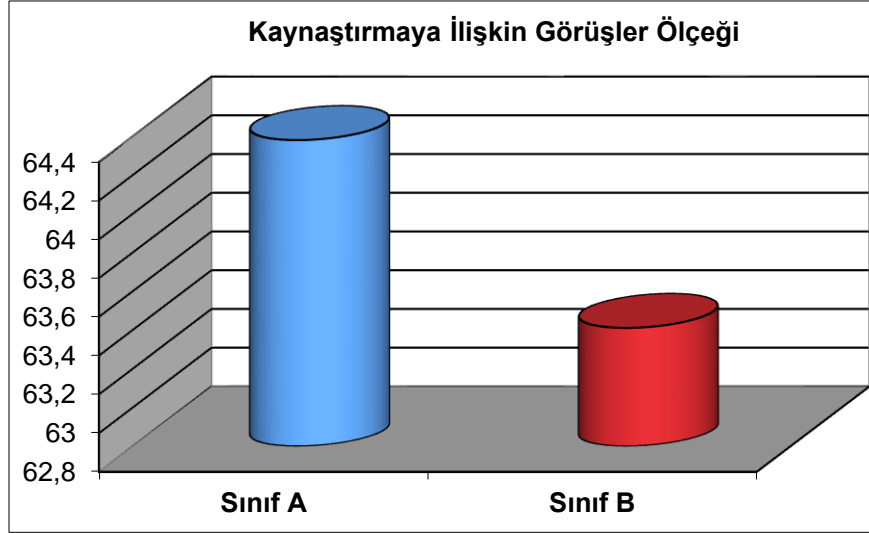
Öğretmenler tarafından doldurulan Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği değerlendirildiğinde; her iki sınıf arasında sosyal beceri, problemlili davranış ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 4).

Tablo 4: A ve B Sınıflarındaki Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği Puanları

	Sınıf A	Sınıf B	T	p
Sosyal Beceri	70,65±3,08	68,17±9,06	1,25	0,219
Problemlili Davranış	8,35±9,79	14,63±17,69	-1,50	0,142
Total Puan	79±8,45	82,42±13,75	-1,02	0,313

Veliler tarafından doldurulan kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği değerlendirildiğinde; kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinde alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan 100'dür. Bu çalışmaya katılan velilerin ölçek puanları 55-80 arasında olduğu belirlenmiş olup, A ve B sınıfları velileri arasında puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$) (Şekil 2).

Şekil 2: A ve B Sınıflarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği puanları



Çocukların resimleri değerlendirildiğinde; resim yapmayı kabul eden 41 öğrencinin %54,9'unun (n=28) resmi yaşı ile uyumlu, %33,3'ünün (n=17) resmi yaşından ileri, %11,8'inin (n=6) resmi ise yaşından geri olduğu belirlenmiştir. Seçilen kaynaştırma öğrencisi figürünün renklendirmesinde; kendi sınıfındaki (A) öğrencilerin % 77,3'ü (n=17), diğer sınıftakilerin (B) ise % 65,0'ı (n=13) sıcak renkleri kullanmıştır. Figürlerin renklendirilmesi açısından sınıflar aradaki fark statiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Seçilen kaynaştırma öğrencisinin figür olarak boyutunu A sınıfında %59,1 (n=13) öğrenci, B sınıfında ise %80 (n=16) öğrenci kendisini simgeleyen figürden daha küçük olarak çizmiştir, ancak bu sonuç statiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Sınıf A ve B gruplarının resmin arkasında yer alan ifadeleri karşılaştırıldığında, A sınıfında 15 (%68.2) çocuk olumlu, B sınıfında 8 çocuk olumsuz (%40) ifade kullanmıştır. Sonuçlar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,032$). Çocukların resim yaşları karşılaştırıldığında, A ve B sınıfları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$). (Tablo 5).

Tablo 5: Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası Sonuçları

	Sınıf A		Sınıf B			
1. Resme Hangi Renkler Hakim?	Sıcak	4	18,20%	5	25,00%	
	Soğuk	14	63,60%	7	35,00%	$\chi^2:3,69$
	Her ikiside	4	18,20%	8	40,00%	$p=0,158$
2. Renkler Gerçekçimi Kullanılmış	Evet	14	63,60%	10	50,00%	
	Hayır	5	22,70%	8	40,00%	$\chi^2:1,47$
	Her ikiside	3	13,60%	2	10,00%	$p=0,480$
3. A'nın Resimlenmesinde Hangi Renkler Hakim?	Sıcak	17	77,30%	13	65,00%	
	Soğuk	3	13,60%	5	25,00%	$\chi^2:0,94$
	Belirsiz	2	9,10%	2	10,00%	$p=0,625$
4. Resim Hangi Mekanda Resmedilmiş?	İç mekan	1	4,80%	3	15,00%	
	Dış Mekan	18	85,70%	15	75,00%	$\chi^2:1,25$

	Hem iç Hem dış Mekan	2	9,50%	2	10,00%	p=0,536
5. Kompozisyon Dengeli mi?	Evet	18	81,80%	16	80,00%	$\chi^2:0,02$
	Hayır	4	18,20%	4	20,00%	p=0,881
	Ortada	3	13,60%	5	25,00%	
6. Figürler Kompozisyonun Neresinde Yer Alırlar?	Kağıt alt çizgisinde	6	27,30%	9	45,00%	
	Zemin çizgisi üzerinde	12	54,50%	5	25,00%	
	Üst Sol	0	0,00%	1	5,00%	$\chi^2:5,9$
	Alt Sol	1	4,50%	0	0,00%	p=0,207
	Sağında	8	40,00%	7	35,00%	
7. A Arkadaşının Hangi Yanında?	Solunda	11	55,00%	8	40,00%	
	Arkasında	0	0,00%	2	10,00%	
	Önünde	0	0,00%	1	5,00%	$\chi^2:3,87$
	Ortasında	1	5,00%	2	10,00%	p=0,423
	Evet	6	27,30%	6	30,00%	$\chi^2:0,04$
8. A İle Diğer Figürler Birbirine Değiyor mu?	Hayır	16	72,70%	14	70,00%	p=0,845
	Birbirlerine bakar	2	9,10%	0	0,00%	
9. Figürlerin Yüzleri Hangi Yöndedir?	Seyirciye bakar	18	81,80%	20	100,00%	$\chi^2:4,02$
	İfade yok	2	9,10%	0	0,00%	p=0,134
	Evet	16	72,70%	15	75,00%	$\chi^2:0,03$
10. Figürler A İle Aynı Zemin Çizgisinde mi Yer Alıyor?	Hayır	6	27,30%	5	25,00%	p=0,867
	Evet	7	31,80%	10	50,00%	$\chi^2:1,44$
11. A İle Diğer Figürler Arasında Bir Objeye Yer Alıyor mu?	Hayır	15	68,20%	10	50,00%	p=0,231
	Evet	15	68,20%	16	80,00%	$\chi^2:0,76$
12. Figürlerin Oranları Gerçekçi mi?	Hayır	7	31,80%	4	20,00%	p=0,384
	Evet	13	59,10%	16	80,00%	$\chi^2:2,14$
13. A Figürü Oranları Gerçekçi Mi?	Hayır	9	40,90%	4	20,00%	p=0,143
	Evet	12	54,50%	11	55,00%	
14. A İle Diğer Figürlerin Boyları Eşit mi?	A kısa	5	22,70%	8	40,00%	$\chi^2:3,32$
	A Uzun	5	22,70%	1	5,00%	p=0,191

15. Resimde Sembol Kullanılmış mı?	Evet	3	13,60%	2	10,00%	$\chi^2:0,13$
	Hayır	19	86,40%	18	90,00%	$p=0,716$
16. Figürlerin Yüz İfadeleri Nasıl	Mutlu	14	66,70%	16	80,00%	
	Üzgün	1	4,80%	0	0,00%	
	Şaşkın	1	4,80%	3	15,00%	$\chi^2:4,78$
	Belirsiz	5	23,80%	1	5,00%	$p=0,189$
17. Resmin Arkasında Yer Alan İfadeler Nasıl?	Olumlu	15	68,20%	6	30,00%	
	Olumsuz	2	9,10%	8	40,00%	
	Şartlı Olumlu	4	18,20%	6	30,00%	$\chi^2:8,78$
	İfade yok	1	4,50%	0	0,00%	$p=0,032^*$
18. Resimdeki Konu İle Resmin Arkasında Yer Alan İfadeler Tutarlı mı?	Evet	18	85,70%	18	90,00%	
	Hayır	1	4,80%	1	5,00%	$\chi^2:0,31$
	Belirsiz	2	9,50%	1	5,00%	$p=0,857$
19. Resim Yaşı	Normal	12	48,00%	16	61,50%	
	İleri	12	48,00%	5	19,20%	$\chi^2:6,1$
	Geri	1	4,00%	5	19,20%	$p=0,047^*$

* $p<0,05$

Tartışma

Bu çalışma sonucunda, anaokulu öğrencilerinden özel gereksinimli bir çocukla sınıf arkadaşı olanların, olmayanlara göre, bu öğrenciye karşı daha kabullenici yaklaşımda buldukları görülmüştür. Her iki sınıftaki öğrencilerin velileri ise, çocuklarının özel gereksinimli bir çocuk ile sınıf arkadaşı olmaları konusunda kaygılı olsalar da genel olarak olumlu düşünmektedirler. Anasınıfı öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme becerileri yüksek bulunmuştur.

Çalışma grubunun hazırladığı anketteki “sınıfınızda farklı bir öğrenci var mı sorusuna”, neredeyse öğrencilerin yarısı kaynaştırma öğrencilerinden birinin adını verirken, öğrencilerin %29.41’i normal bir çocuğun adını vermiş, %11.76’sı ise sınıflarında farklı olan bir öğrenci bulunmadığını söylemiştir. Bu durum, anasınıfı düzeyindeki öğrencilerin farklı olanı algılama ile ilgili bilişsel yetilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması ile ilişkili olabileceği gibi, öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine karşı işaretleyici bir tutum geliştirmemesi ve onları sıradanlaştırması ile ilişkili olabilir.

Çocukların ankete verdikleri cevaplardan, onu doğum gününe ve evine çağırarak, onunla dans etmek ve yan yana oturmak ile ilgili sorulara verilen olumlu cevapların oranının % 50 den fazla olması, onunla arkadaş olmak ile ilgili cevaplar olarak yorumlandığında, yine kaynaştırma öğrencisini kabullenmeleri ile ilgili olumlu ifadeler olarak kabul edilebilir. “Onun yardıma ihtiyacı oluyor mu?” sorusuna verilen % 11.76 “hayır”, % 45.1 “bazen” yanıtları, kaynaştırma öğrencisini sürekli yardıma muhtaç olarak algılanmadıkları şeklinde

değerlendirilebilir. Adana'da anaokul ve ilkokullarda yapılan geniş örneklemlerli bir çalışmanın sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları, her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaştıkları görölmüştür (Çulhaoğlu-İmrak, 2009). Bu bulgular, bu çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Bir başka çalışmada, anasınıflı-12. Sınıf arasında toplam 1491 öğrenci ile yapılan bir saha çalışmasında, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal kabul düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu bildirilmiştir (Ayrıl ve ark. 2013).

Bu çalışma sonucunda, her iki sınıfın öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla ilgili problemlerli davranış algısı düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili sosyal beceri algıları ise ortalama %70 civarındadır. Her iki okulöncesi öğretmeni de daha öncesinde özel gereksinimli öğrenci yetiştirmişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme becerilerinin yüksek bulunmasının nedeninin bu tecrübeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Edirne ilinde 62 okulöncesi öğretmenin değerlendirildiği bir çalışmada, özel eğitim ile ilgili eğitim almış olan ve kaynaştırma tecrübesi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir (Özdemir, 2010). Bir başka çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışlarının, olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görölmüştür (Çulhaoğlu-İmrak, 2009).

Bu çalışmada, ölçekleri doldurmayı kabul eden 35 veliden 2'si hariç kalanı, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını sakıncalı bulmadıklarını bildirmişlerdir. Velilerin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili genel görüşleri ise, 100 üzerinden ortalama 65 düzeyindedir. Bu sonuç, velilerin kaynaştırma eğitimine tamamen olumlu yaklaşmalar da kaynaştırmayı reddetmediklerini düşündürmüştür. Her iki sonucu birlikte değerlendirdiğimizde, toplumsal olarak özel gereksinimli bireye karşı şefkatli ve kabullenici yaklaşıldığını, ancak yine de çocukları ile sınıf arkadaşı olacak kaynaştırma öğrencisi ile ilgili velilerin kaygılarının bulunduğunu ve bilgilendirilme ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmaya katılan çocukların seçilen kaynaştırma öğrencisini, kendilerinden daha küçük çizimleri, bu öğrencinin farklılığını anlamaları; sıcak renklerle resmetmeleri ise, onu kabullenmeleri olarak yorumlanabilmektedir. Seçilen kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta okuyan öğrencilerin bu öğrenciyi kendilerinden daha küçük çizme oranının, diğer sınıftakilerden daha düşük olması, kendi sınıfında okuyanların bu öğrenciyi daha iyi tanıyıp kendileri gibi algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Okulöncesi dönemdeki çocukların kaynaştırma öğrencisi ile ilgili algısını değerlendirmek güç olduğundan, çocuklara resim çizdirmek bu konuda önemli bir araç olarak görölmektedir. Çocukların yaptığı resimler değerlendirilerek cinsiyet farklılıkları, diğer kişilerle olan etkileşimleri ve sosyokültürel yaşantıları gibi birçok konu hakkında fikir edinilebilir (Başgöl, Üneri, Akkaya, Etiler ve Coşkun, 2011; Samurçay 2006). Burkitt, Barret, ve Davis (2003); 4-11 yaşlarındaki 230 çocuktan hoş, hoş olmayan ve nötr buldukları 3 adet figürü boyamalarını isteyerek resimlerinde kullandıkları ilk 10 rengi değerlendirmiştir. Tüm yaş gruplarındaki çocukların hoş buldukları resimlerde en çok tercih ettikleri renkleri, hoş bulmadıkları figürlerde sevmedikleri renkleri ve nötr figürlerde orta derecede tercih ettikleri renkleri kullandıklarını gözlemlenmiştir. Başka birçok çalışmada da çocuğun duygusal yapısı ile ilgili bilgi almak amacıyla resmin bir araç olarak kullanılabileceği bildirilmiştir (Catte ve Cox 1999; Matto 2002; Tharinger ve Stark 1990).

Özel eğitimin hedefi, özel gereksinimli çocuğun kendi temel ihtiyaçlarını giderebilmesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayarak üretici duruma geçebilmesidir. Bu amacın gerçekleşebilmesi için çevresindeki kişilerin ve toplumun özel gereksinimli bireyleri kabul etmesi, destek olması, onları ötekileştirmemeleri ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunmaları gereklidir. Bıyıklı (1989), çevrelerindeki bireylerden ve özellikle de yaşlılardan

kabul, onay ve sevgi gören, özel gereksinimli çocukların benlik saygısı ve kendine güven duygularının daha fazla olduğunu bildirmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında akranları tarafından kabul düzeylerini, özellikle sınıf öğretmenin tutumu ve velilerin yaklaşımları belirlemektedir. Kaynaştırma alanında yapılacak eğitici eğitimleri ve velilerin bilgilendirilmesi, özel gereksinimli çocukların, sınıflarda akranları tarafından kabulünü kolaylaştırabilmektedir. Kaynaştırma konusunda deneyimli öğretmenler, özel gereksinimli çocuklarla akranları arasındaki iletişimi destekleyebilmekte ve oluşacak sorunlara çözüm üretmede daha başarılı olabilmektedirler. Olumlu öğretmen yaklaşımı ve velilerin kabullenici tutumları, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabulünü artırıcı faktörler olarak görülmektedir. Çocuklar, kendilerinden farklı olan diğer çocuğu tanıdıkları ve onunla iletişim kurdukları zaman, farklılık algılarının azalacağı düşünülmektedir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması normal gelişim gösteren çocuklar için de olumlu bir deneyim olarak düşünülmesi gereken bir durumdur. Sınıf ortamı, toplumun bir kesitidir. Bu çocukların özel gereksinimli bir çocukla arkadaşlık etmiş olmaları, büyüdüklerinde onlar için farklılıklarla baş etme becerileri açısından bir yaşam deneyimi olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu çalışmanın örneklem sayısının az olması ve bu çalışma için hazırlanmış olan “Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası”nın geçerliğinin ve güvenilirliğinin olmaması en önemli kısıtlılıklarıdır. Bu alanda yapılacak daha geniş örneklemli çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1).
- Antonak, R. ve Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-142.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlılarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... ve Çağlar, K. (2013). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.
- Başar, G. (2014). *Otistik bireylere çizme ve boyama becerilerinin kazandırılmasında aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başgöl, Ş.S., Üneri, O.S., Akkaya, G.B., Etiler, N. ve Coşkun, A. (2011). Assessment of drawing age of children in early childhood and its correlates. *Scientific Research*, 2(4), 376-381.
- Batu, E.S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bıyıklı, L. (1989). *Bedensel özürlü çocukların benlik kavramı: aile kabul düzeyi açısından*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Burkitt, E., Barret, M. ve Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing

- drawings of affectively characterised topics. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445-455.
- Catte, M. ve Cox, M. V. (1999). Emotional indicators in children's human figure drawings. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(2), 86-91.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 159-185.
- Fazlıoğlu, Y., Okyay, L. ve Ilgaz, G. (2011). Okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 242-254.
- Heward, W.L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education* (5. baskı). New Jersey: Pearson College Div.
- Kırcaali-İftar, G. (1996a). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. VI. Özel Eğitim Günlerinde Sunulan Bildiri, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1996b). Kuzey Amerika'da özrürlürelere ve eğitimlerine ilişkin görüş ve uygulamalar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-73.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391- 415.
- Matto, H. C. (2002). Investigating the validity of the Draw-A-Person: screening procedure for emotional disturbance: a measurement validation study with high-risk youth. *Psychological Assessment*, 14(2), 221.
- MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğı. <http://mevzuat.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.01.2018).
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scale*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2. baskı). Austin: TX: PRO-ED.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. ve Hegarty, S. (Ed.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.
- Read, H. (1974). Sanatın anlamı (G. İnal ve N. Asgari, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1931).
- Samurçay, N. (2006). Çocuk ve resim. *Artist*, (6), 22-26.
- Tharinger, D. J. ve Stark, K. D. (1990). A qualitative versus quantitative approach to evaluating the Draw-A-Person and Kinetic Family Drawing: A study of mood-and anxiety-disorder children. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(4), 365.

Yalçıntaş-Tarancı, G. ve Darıca, N. (1999). 10-11 yaş grubu özel ve resmi ilköğretim okullarına devam eden kız ve erkek çocukların aile çizimlerinin sosyo-kültürel değişkenler yönünde karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-9.

Extended Abstract

Introduction

Individuals with special needs need to be trained and supported in accordance with their needs as early as possible, in order to aid them in using their capacities at highest levels. Special education services are delivered two ways; through separate and mainstreaming education. Separate education is carried out by special education staff in the framework of special programs designed and tailored according to the degree of the disability and special need of selected individual. Inclusive or mainstreaming education is defined as the type of educatory service where children with special needs and those with normal development educated by regular class teachers, within the same classroom. How children with special needs are perceived by their environment is an important determinant of their education, self-esteem, peer relationships and psychological development (1-2). With this study, we have aimed to examine peer, parent, and teacher perceptions of mainstreaming preschool education and the factors that might affect them.

Methods

The study was conducted in a kindergarten of a primary school in Istanbul, which provided full-time education. A questionnaire that assessed peer-perception was prepared by the research team and children were asked to draw a picture depicting their friendship with one of the selected mainstreaming students. For the drawing activity, a child who was distinct from other mainstreaming students due to his/her phenotypic characteristics, being diagnosed with Down syndrome, was selected by the research team. Parents and teachers were given "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" and "Attitudes towards Inclusion Scale", which have previously been tested for validity and reliability of their Turkish versions. The drawings were evaluated by an art teacher who was specialized in the field of special education. Statistical analyzes were performed using the NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 Statistical Software (Utah, USA) package program., Descriptive statistical methods (frequency distributions, percent distributions, mean, and standard deviation) as well as one-way analysis of variance for multiple comparisons; independent t test for comparison of two groups and chi-square test in order to compare qualitative data were used, in the evaluation of collected data. Results were evaluated at a significance level of $p < 0.05$.

Findings

Collected from a total of two separate classes, 28 (54.9%) of 51 students in total, were girls and 23 were boys (45.1%). . Mean age of children was 5 years 7 \pm 5,82 months. There was 5 (9,8%) mainstreaming students, including 1 female and 4 male, in total, from two classes. Of them, 2 were in class A (1 with down syndrome, 1 with autism), while 3 (1 with autism, 2 with a speech delay) were in class B. The one with Down syndrome was a girl while remaining 4 were boys. Mothers of 35 children agreed to participate in the study. Among these, 2 reported that they found mainstreaming education incompatible. Of mothers that participated in the study, 91.4% (n = 32) had been employed at the time of study, with 94.3% (n = 33) had graduated from high school or had a higher academic degree.

When pictures of children were evaluated;

Of 41 students that had agreed to draw a picture, 54.9% (n = 28) had drawing styles appropriate with their developmental stage. Drawings of 33.3% (n = 17) were above and 11.8% (n = 6) were below of what had been expected from their developmental stage.

Of Class (A) students, 77.3% (n = 17) and 65.0% (n = 13) of the other class (B) used warm colors while depicting the mainstreaming student in their drawings. There was no statistically significant difference between the classes regarding coloring of figures depicted in the drawing.

Of class A students, 59.1% (n = 13) and 80% (n = 16) of class B students had drawn the mainstreaming student smaller compared to the figure that represented themselves.

When children's answers to the questionnaire were evaluated:

One student from each class had not completed the items of the questionnaire. To the question "Do you think that you have a friend that is different from you, in your class?". 15 (29.41%) students replied by giving the name of a normal child, while 6 (11.76%) replied as such, "There is no difference." The number of children who have given the name of any mainstreaming student was 24 (47.06%).

There was no statistically significant difference between children's responses from Class A or B. As for the questions asked to have an understanding of to what extent students' acceptance of the mainstreaming student reached, those who had stated that they would invite him/her to their birthdays and home, they would dance with him/her and would sit next to one another; were found to be significantly higher in number than those who had presented with a negative opinion.

When the scale of opinions on mainstreaming was evaluated:

Minimum score that could be collected from Attitudes towards Inclusion Scale is 20, while maximum score is 100. Scale scores of parents and 2 teachers ranged between 55 and 80. There was no statistically significant difference between the scores obtained from class A and B parents.

When the preschool and kindergarten behavior scale was evaluated:

There was no difference between two classes regarding social skills, problem behavior and total scores.

Conclusion and Discussion:

Educating children with disabilities and providing arrangements for their integration to society has increased in our country, recently. However, both teacher training is insufficient and also, parents have very little knowledge about it. Extensive studies in this field are scarce and limited. In these studies, it was shown that peer acceptance was associated with education of teachers as well as parents, and presence of mainstreaming students in the classes (3-5). It is difficult to evaluate pre-school children's perceptions of mainstreaming students. With this respect, drawing pictures might be an important instrument for evaluation.

Children's way of drawing the mainstreaming student smaller compared to the figure that depicted themselves might indicate that they possibly have an understanding of the difference, while using warm colors while drawing might suggest their acceptance of the mainstreaming friend. The fact that students in the same class with the mainstreaming student drawing the selected student smaller than themselves to a lesser extent compared to the ones in the other class could reflect the possibility of having a better understanding of the mainstreaming student. The ratio of positive answers to the question of inviting the mainstream student to their birthday and home, dancing with her and sitting side by side being above 50% also

supports their acceptance. Of students inquired, 11.76% answered "no" and 45.1% replied "occasionally" to the question "Does s/he need help?". This could be interpreted as the mainstreaming student not being perceived as an individual that was in constant need of help.

Of 35 parents that had agreed to complete the questionnaires, except for 2, they had stated feeling positive about inclusive education. The scale scores suggest the view point that though not completely positive about it, parents were mainly not against inclusive education.

According to findings of our study, kindergarten students and their parents mainly had positive attitudes towards mainstreaming education. Educating and working with parents might trigger more positive approaches within this field. Main limitation of our study was the small sample size. More future research with larger samples are highly warranted and expected within this field.

Çocuğun Kreşe Alıştırılma Süreci¹ A Child's Adaptation Process to Nursery Centre

Oğuz Emre² Zekeriya Çalışkan³ Mehmet Sağlam⁴

Öz

Bu çalışmada, 0-3 yaş çocuğun sağlıklı olarak kreşe alışma süreci ele alınmaktadır. Kreşe alışma süreci, hem çocuk ve ebeveyn hem de eğitimci için zorlu bir süreçtir. Bu sürecin hassas ve iyi bir şekilde işleyişi, çocuğun üzerindeki stresi azaltmaktadır. Çocuğun yeni bir ortama uyum sağlaması ve kreşe alışması sürecinin kolay olabilmesi için planın ve programın yapılması gerekmektedir. Böylece, çocuğun anneden ayrılma korkusu ve endişesinin ortadan kalkması sağlanabilir ve çocuk yaşadığı stresle daha iyi başa çıkabilir. Bu çalışmada, çocuğa kreşe alışmasında ve yeni ortama uyum sağlamasında yardımcı olan „Berlin ve München Modeli“ tanıtılmaktadır. Bu modeller, değişik kuramlar baz alınarak Almanya’da geliştirilmiştir. Çocuğun, aileden kreşe sağlıklı olarak geçişi için yaygın olarak kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kreşe, uyum süreci, Berlin Modeli, München Modeli

Abstract

In this study, the healthy adaptation process of the children aged between 0 and 3 years to nursery centre, has been handled. The adaptation process to nursery centre is a hard period for both children and parents and educators. Sensitive and good proceeding of this course has decreased the stress on the child. Plans and programmes should be done for the child's easy orientation to a new atmosphere and adaptation to nursery centre, thus the child's separation fear and anxiety can be eliminated and the child is able to overcome the stress which he or she has lived during the process better. In this study, Berlin and München models which help the child to adapt nursery centre and to comply with a new atmosphere, have been introduced. These models have been developed based on various theories in Germany. They have been used prevalently for the child's healthy transition from the family to nursery centre.

Keywords: Nursery centre, adaptation process, Berlin Model, München Model

Giriş

Erken çocukluk eğitiminin önemi son yıllarda yapılan araştırmalarla daha da ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede ülkeler eğitim politikalarında köklü değişikliklere gitmektedirler. Gelişmiş ülkelerde, 3-6 yaş grubundaki çocukların yaklaşık % 80'i, 0-3 yaşları arasındaki çocukların da yaklaşık % 25'i erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetinden (kreşe, anaokulu gibi) yararlanmaktadır (UNICEF 8, 2008, s.3). Avrupa'daki birçok ülkenin 0-6 yaş arası çocukların gündüz bakımı alma oranlarını ülkemizle kıyasladığımızda bu oran bizde çok düşük seviyededir. Avrupa'da 0-5 yaş çocukların kreşe/anaokulu gibi okul öncesi kurumlara erişimi desteklenmektedir. Almanya'da 0-2 yaş arası çocukların gündüz bakım alma oranı %32,7 ve 3-5 yaş arası çocukların gündüz bakımı alma oranı ise %93,6 seviyesindedir (Das Statistische Bundesamt 2016). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2017) tarafından Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliğiyle, 2016 yılında yapılan “Aile Yapısı Araştırması’na” göre ülkemizde 0-5 yaş aralığındaki çocukların kreşte veya anaokulunda gündüz bakımı alma oranı %2,8 seviyesindedir. Geçmiş yıllardaki hükümetlerin erken çocukluk bakım ve eğitimi ile ilgili stratejilerin geliştirilmesinde yeterince başarılı olamadıkları görülmektedir. Günümüzde annelerin çalışma hayatına aktif olarak katılımı ve doğum sonrası tekrar çalışma

¹ Bu derleme makale, 05-08 Kasım 2017 tarihlerinde Nevşehir’de gerçekleştirilen “I. International Scientific and Vocational Studies” kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, emre_da@hotmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, pdgsaglam@gmail.com

⁴ Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr

hayatına dönmek istemeleri, ülkemizde çocuklara bakım hizmeti veren kuruluşlara olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

Kreş/anaokulu gibi kurumlar artık eğitim sisteminin temel basamağını oluşturmaktadır (Viernickel ve Lee, 2004). Birçok araştırma, aile ortamı dışında bakım ve eğitim hizmetinin kalitesinin çocuğun gelişimindeki önemine dikkat çekmektedir. Amerika’da aile dışındaki bakım hizmetinin çocuğun üzerinde etkilerini inceleyen NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) araştırmaları, verilen profesyonel, kaliteli bir çocuk bakımı ve eğitiminin çocuğun zihinsel ve dil gelişiminde olumlu bir etkisinin olacağına altını çizmektedir.

Laewen ve diğerleri (2012, s.23) ebeveynlerin çocuklarını kreşe/anaokuluna gönderdiklerinde, onların ilk amaçlarının çocuğa orada bir “yuva yapmak” ve “güvenli bir limana teslim etmek” olduğunu vurgulamaktadırlar. Ebeveynler zorlu bir süreç olan “alıştırma süreci” (=Adaptasyon=Uyum süreci) ile karşı karşıya geldiklerinde, genellikle şu sorulara cevap aramaktadırlar: Bu süreç sağlıklı bir şekilde nasıl atlatılabilir? Çocuğun, yeni bir ortama uyum sağlaması ve yeni insanlara alışması en iyi şekilde nasıl sağlanabilir? Çünkü çocuk, ebeveynler ve eğitimci için bu geçiş süreci zorlu ve sancılı geçmektedir. Almanya’da yapılan bazı araştırmalarda, ebeveynlerin kreşe alışma sürecine dahil olmamalarının etkileri tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda, çocukların ebeveyninden ayrılma süreci ile kolay baş edemedikleri ve bunun sonucu olarak sık sık çocukların hastalık nedeni ile devamsızlık yaptıkları, stres yaşadıkları, çocuklarda gelişimsel gecikmeler ve davranış bozuklukları gözlemlenmiştir (Laewen, 1989; Haefele ve Wolf-Filsinger, 1986; Grosch ve Schmidt-Kolmer, 1979). Bu araştırmalar çok tartışılmış ve yeni model arayışlarına gidilmiştir. 1980’li yılların sonlarına doğru “Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit” enstitüsü tarafından ilk olarak “Berlin (=INFANS) Modeli” geliştirilmiştir (Laewen ve diğerleri, 1990). Bu model kreşe geçiş süreci için geliştirilmiş ve daha sonra düzenlenmiştir.

Çocukların kreşe alıştırılması sürecinin planlanması ve uygulanması, artık okul öncesi kurumların kalite standartları arasına girmiştir (Tietze ve diğerleri, 2005; Höhn, 2016; Ziesche, 1999). Bu çalışmada, değişik kuramlar baz alınarak geliştirilen çocuğun kreşe/anaokuluna sağlıklı alışmasını sağlayan Berlin ve München modelleri tanıtılmaktadır. Alıştırma sürecinde bu modellerin uygulanmasının, ev ortamından kreşe geçiş sürecine yardımcı olmak, hem annelerin kaygılarını azaltmak hem de çocuğun korku ve endişelerinin önüne geçmek için bu modeller geliştirilmiştir (Laewen,1989).

Bu modeller, günümüzde halen birçok Avrupa ülkesinde yaygın olarak uygulanmakta ve güncelliğini korumaktadır.

Alışma sürecinde geçiş (Transition) ve bağlanma (Attachment) kuramının rolü

Kreşe/anaokuluna veya okula geçişler, çocuk için önemli bir yaşam kesitidir (Filipp, 1995). Bu geçiş süreçlerin bütün tarafların (Ebeveynler ve Eğitimciler) işbirliği ile hazırlanmasının ve karşılıklı beklentilerin masaya yatırılmasının geçiş sürecini sağlıklı bir şekilde üstesinden gelinmesi için önemlidir (Niesel ve Griebel, 2014). Aileden kreşe geçiş, çocuğun anaokuluna ve ilkokula geçiş sürecinden biraz daha zorlu geçmektedir. Griebel ve Niesel’e (2004) göre ilk geçiş sürecinde çocuğun edindiği deneyimler, beceriler ve özgüven, daha sonraki yaşamındaki geçiş süreçlerinin üstesinden daha kolay gelmesini sağlamaktadır.

0-3 yaş arası çocuğun güvendiği kişi olan anneden ayrılması zor olmaktadır. Bu dönemde çocukların kaygılarını, kokularını, çaresizliklerini, güçsüzlüklerini ve öfkelerini yalnız başına düzenleyebilmeleri mümkün değildir. Çünkü bu durumlarda kendisine yardım edecek ve destek olacak güvenli bir duygusal bağ geliştirdiği bir kişiye ihtiyaç duymaktadırlar

(Oberheiden, 2014, s. 11). Bu yaşlardaki çocuk birçok yeni durum ile (yeni bir ortam, gruptaki çocuklar, yeni bakım veren kişi) karşı karşıya gelmektedir. Bu yeni duruma çocuğun ayak uydurması ve üstesinden gelmesi kolay olmamaktadır. Özellikle, 7 ve 24 aylık çocukların kreşe geçiş süreçlerinde ebeveynin desteği ve eşliği olmadan sürecin başarıya uğraması zor olmakta ve çocuk için tehlike arz etmektedir (Laewen ve diğerleri, 2003). Çocuğun yeni çevreye adaptasyonu, eğitimci ve diğer çocuklarla güvenli bir ilişki kurması için en güvendiği kişi olan ebeveynin yardımına ihtiyacı vardır (Hedervari-Heller, 2011). Aileden kreşe geçiş sürecinin başarı ile sonlandırılmasında sorumluluk çocuğa ait değildir. Bu velinin sorumluluk alanıdır (Speck-Hamdan, 2006). Alıştırma sürecinde ebeveynin ve eğitimcinin işbirliği ve beraber hareket etmesi işi kolaylaştırmaktadır ve çocuğun bakımı, eğitimi ve desteklenmesi için de gereklidir (Laewen ve diğerleri, 2003).

Bağlanma kuramı, aileden kreşe/anaokuluna geçişte dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Son yıllarda da erken çocukluk araştırmalarının en popüler konuları arasında yerini almıştır (Gernhardt, 2017). Üç yaşından küçük çocukların hazırlıksız bir şekilde eğitimci olsa bile yabancı insanlara bırakılması doğru bulunmamaktadır ve şayet anne ile çocuk arasında bir ayrılık gerçekleşecekse, bunun belli bir program ve plan çerçevesinde yapılması gerekmektedir (Bowlby, 2001, s. 15).

Çocuğun sağlıklı gelişiminde birincil bakım veren kişi ile arasındaki duygusal bağ önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çocuğun ayrılma, korku, ağrı ve aynı zamanda yoğun stresler sonucu gönderdiği sinyallere duyarlı bir tepkinin verilmesi sadece onun güvenli duygusal bağ kurduğu kişi tarafından sağlanmaktadır (Brisch, 2009). Erken çocukluk dönemdeki bağlanma deneyimleri diğer kişilerle kuracağı bağlanma ilişkisini etkilemektedir (Berkemeier ve diğerleri, 2013). Çocuğun küçük yaşlarda kreşe uyum sağlamamasının altında yatan nedenlerden biri ebeveyniyle kurduğu bağlanma ilişkisi olabilmektedir (Laewen ve diğerleri, 2003). Çocuğun birincil bakım veren anneden ayrılması sancılı bir süreçtir. Fakat çocuk aynı zamanda birçok kişi ile güvenli ve duygusal bir bağ kurabilecek şekilde dünyaya gelmiştir (Ahnert, 2010). Ayrılığı kolaylaştıracak ve eğitimciye alışmasını sağlayacak, çocuğun ilk bağlandığı kişinin sürece dahil olması ile başarılacaktır. Böylece, çocuğun kreşe/anaokuluna başladıktan sonraki eğitimcisi ile güvenli bir bağ kurması ve çevreye kolayca uyum sağlaması gerçekleşecektir. Bowlby ve Ainsworth bazı çocukların anneler tarafından kreş veya çocuk yuvalarına bırakıldıklarında korku ve üzüntüyle tepki verdikleri, bazılarının ise buna duygusal olarak hiç bir tepki göstermemelerini, çocukların ilgili kişilerle olan bağlanma kalitesine ilişkin ipuçları verdiğinin altını çizmektedirler (Kasten, 2013, s. 145). Güvenli bağlanmış çocuk, annesinin yardımıyla önceki güvenli bağlanma temelinde eğitimci ile arasında bir duygusal bağ oluşturmaktadır. Annenin herhangi bir stres durumunda geri geleceğinin farkındadır. Bu arada eğitimcide onun için güvenilir bir kişi olmuştur artık. Güvensiz bağlanan bir çocuk ise, ilk önce ayrılma gerçekleştiğinde buna tepki vermemektedir. Oysaki çocukta ayrılma korkusu mevcuttur. Fakat bu korkuyu belli etmemektedir. Aslında bu çocuklar için ayrılma korkusu büyük bir stres kaynağıdır. Bunu bir türlü ifade edememektedirler.

Çocuğun yeni ortama ve gruptaki çocuklara uyum sağlaması ve eğitimcisine güven bağı kurması çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir rolü vardır. Sağlıklı olarak gerçekleşen uyum sonucu; çocuğun gruptaki çocuklarla ve eğitimciyle etkileşime girmesi ve iletişim kurması, kendini güvende hissettiğinde çevreyi keşfetmeye başlayacak ve yeni şeyler öğrenme başlayacaktır. Çocuğun kreşe geçiş sürecinde zamana ihtiyacı vardır. Güvendiği kişiyi birden kaybetmesi, korkularının artmasına sebep olur. Endişe ve korku duyan bir çocuğun kreşteki gelişimini destekleyen etkinliklerden fayda görmesi ve yeni bir şeyler öğrenmesi söz konusu olamaz (Grossmann ve Grossmann, 1998, s. 73).

Kreş/Anaokuluna alışma sürecindeki rol oynayan aktörler

Hem ebeveynin hem de çocuğun alışma sürecinde olumsuzlukla karşılaşmamları için plan ve program yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Alışma süreci önceden aile ve eğitimciler tarafından planlanması gerekir (Laewen ve diğerleri, 2003). Kreş veya anaokulunda çalışan eğitimciler arasında yeni gelen çocuğun alışma sürecine kimin eşlik edeceği önceden belirlenmelidir. Çünkü ilk etapta bir eğitimci ile çocuğun duygusal bir bağ geliştirmesi için imkan verilmesi sağlanmalıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken alışma süreci sağlıklı olarak başarıldıktan sonra, çocuğun duygusal bağ geliştirdiği eğitimcinin hasta olması, izinli olması çocuğun tekrar kreş veya anaokulunda güven duyduğu, stres ve korku durumlarında sığınacağı güvenli bir limanın yok olması anlamına gelmektedir. Bunun önüne geçmek için, diğer eğitimcilerin de alışma sürecinden sonra yeni gelen çocuğa yakınlaşmaları ve güvenli bir bağ geliştirmeleri faydalı olacaktır. Çünkü çocuğun gönderdiği sinyallere duyarlı karşılık veren ve onunla etkileşime giren kişilere bağlanması zamanla çeşitlenecektir. Alışma süreci her çocuk için farklıdır. Bu süreç her çocuk için bireysel olarak planlanmalıdır.

Çocuk, herhangi bir stres durumunda eğitimciye gitmesi sağlanmalıdır. Fakat anne her durumda erişilebilir olmalıdır. Bu ilk yapılan denemede başarı sağlanmazsa; çocuk eğitimci tarafından teselli olmuyorsa; annenin çağrılarak duruma müdahale etmesi istenmektedir. Alıştırma sürecinde eğitimcinin görevi çocuğun gelişimini ve davranışlarını gözlemlemek ve onun gönderdiği sinyallere duyarlı bir şekilde karşılık vermektir (Cantler, 2008).

Berlin Modeli

Laewen ve diğerleri (2003), tarafından öncelikli olarak 0-3 yaş arası çocukların kreşe alışmalarını kolaylaştırmak için geliştirilen bu model zamanla anaokulu alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Bu modelde her çocuğun alışma süreci onun ebeveyni ile olan bağlanma ilişkisine, mizacına, yaşına ve eğitimcinin davranışlarına bağlıdır ve alışma sürecinin her çocukta farklı olacağı belirtilmektedir. Berlin modelinde ebeveynlerin alışma sürecine eşlik etmesi esastır ve çocuğun yeni çevreye, eğitimcisine aşına olması ve uyum sağlaması hedeflenmektedir. Model birkaç evreden oluşmaktadır. Çocuğun bu modelle adım adım kreşe/anaokuluna adaptasyon sağlaması ve eğitimcisine alıştırılması hedeflenmektedir.

Berlin Modelinin Evreleri

Kayıt ve görüşme evresi: Kayıt işleminin gerçekleşmesinden sonra ebeveyn ile çocuğun kreşe alışma sürecine eşlik eden eğitimci arasında kapsamlı bir görüşme yapılır. Bu görüşmede, çocuk hakkında örneğin, beslenme ve uyku alışkanlığı, mizacı, oyun davranışları gibi bilgiler ele alınmaktadır. Ebeveyne model anlatılır ve bu süreçteki rolü hakkında bilgi verilir.

Temel evre: Ebeveyn çocukla birlikte üç gün boyunca kreşi ziyaret eder. Bir saati geçmemek şartı ile ebeveyn kreşteki grupta çocukla beraber kalır. Eğitimci bu arada çocuğu gözlemler ve onunla iletişime geçmeye ve onu ara sıra oyuna dâhil etmeye çalışır. Burada çocukla iletişime geçmede genellikle bir obje kullanılmaktadır. Annenin rolü burada pasiftir. Ebeveyn çocuğa yanında olduğunu hissettirir, ona güven verir ve çocuğun gruptaki oyunlara katılması için zorlamaz.

İlk ayrılık evresi: Dördüncü günde ebeveyn çocukla beraber tekrar kreşe gelir. Annenin rolü bu evrede de yine pasiftir. Eğitimci çocukla iletişime geçmeye çalışır ve onu grup aktivitelerine katmaya çalışır. Bu evrede ilk olarak ebeveyn çocuktan ayrılır. Ebeveyn sadece 30 dakikalığına gruptan ayrılır. Fakat ihtiyaç halinde çağrılmak üzere kreşin başka bir odasında bekler. Bu evrede, çocuğun ebeveynin ayrılmasına verdiği reaksiyon, onun alışma sürecini belirlemektedir. Burada iki aşamadan; (a) kısa süren alışma süreci ve (b) uzun süren alışma sürecinden söz edilmektedir.

(a) Çocuk ebeveynin ayrılmasına çok büyük bir reaksiyon göstermiyorsa veya ağladığı zaman gruptaki eğitmen tarafından kolayca teselli edilebiliyorsa, alışma süreci beş veya altı gün içerisinde başarıyla sonlandırılmaktadır.

(b) Çocuk ebeveynin ayrılmasına büyük bir reaksiyon gösteriyorsa, onun arkasından gidiyor ve eğitmen tarafından bir türlü teselli edilemiyorsa, alışma süreci çocuğun ayrılıklara vereceği tepkilere göre iki veya üç hafta sürmektedir.

Dengeleme evresi: Ebeveynin çocukla vedalaşması daha sık ve uzun olur. Eğitmen, çocuğun bakım ihtiyaçlarını anne gittikçe kendi karşılar (Yemek yedirme, altını değiştirme gibi).

Bitiş evresi: Çocuk ve eğitmen arasında duygusal bir bağ gelişmiş ve güven ortamı sağlanmışsa çocuk ebeveynin gruptan ayrılmasına aşırı reaksiyon göstermiyorsa veya gösterse bile eğitmen tarafından çabucak teselli edilebiliyorsa süreç sonlandırılır. Ebeveynin kreşte kalmasına artık gerek duyulmamaktadır. Fakat ebeveyn her hangi bir durumda erişimin kolay olması gerekmektedir (Laewen ve diğerleri, 2003).

München Modeli

München Modeli 1987 ve 1991 yılları arasında Berlin Üniversitesinde Prof. Dr. E. Kuno Beller'in yürütmüş olduğu bilimsel projelerden elde edilen sonuçlara dayanılarak geliştirilmiştir (Winner ve Erndt-Doll, 2013; Winner, 2015). Berlin modelinden farkı çocuk merkezlidir. Bu modelde çocuk doğumdan itibaren sosyal ve yetkin bir varlık olarak kabul edilmektedir.

München Modelinin Evreleri

Hazırlık evresi: Ön kayıt işleminin yapılmasını ve model hakkında bilgi verilmesini kapsar. Sınıf ortamı gösterilir.

Tanışma evresi: Modelin uygulanması için plan ve program hakkında eğitmen ebeveyn ile görüşür. Bundan sonra ebeveyn çocukla birlikte en az dört gün kreşe gelir ve çocukla birlikte her gün kreşte iki saat zaman geçirir. Çocuğun bakımından ebeveyn sorumludur. Sorumlu eğitmenin her zaman için yol gösterici rolü vardır. Çocuk bu evrede günlük hayat akışını, kişileri, odaları, materyalleri keşfeder ve etkinlikleri gözlemler.

Güveni kazanma: Bu evrede sorumlu eğitmen sürekli çocukla iletişim ve etkileşim kurmaya çalışır. Çocukla oyun oynar, onunla yemek yer, altını değiştirir. Ebeveyn bu evrede sadece gözlemler.

Güven inşa etme: Bu evrede artık çocuk ayrılma sürecine hazırdır. İlk ayrılık çocuğun durumuna göre 3. ve 6. günler arasında gerçekleşir. Çocuğun yaşına göre ilk ayrılık 20 veya 30 dakika sürer. Ebeveyn çocuğun bulunduğu sınıftan çıkar; fakat kurumdan ayrılmaz. Her an erişilebilecek bir odada bekler. Ayrılma süreci başarılı ise ayrılık süresi her geçen gün uzatılır. Çocuk kreşte kalmayı kabul eder ve anne veya babasının tekrar geleceğini bilirse diğer evreye geçilir.

Değerlendirme ve bitiş evresi: Bu evrede sorumlu eğitmen ve ebeveyn arasında final konuşması gerçekleşir. Ebeveynlerden birisi alıştırma sürecini başarılı bir şekilde sonlandırmak için hemen hemen dört hafta zaman ayırması gerekmektedir (Winner ve Erndt-Doll, 2013; Winner, 2015).

Alışma Sürecinin Sağlıklı Bir Şekilde Gerçekleştiğini Belirlemek İçin Gerekli Kriterler

Fürstaller ve diğerleri (2011), çocuğun kreşe uyum sağlaması ve alışmasının sağlıklı olarak gerçekleştiğinin tespit edilmesi için aşağıdaki kriterlerin yerine getirilmesi gerektiğinin altını çizmektedirler. Bu kriterleri Viyana'da gerçekleşen kreş araştırmalarının (WiKi-Studie) sonucuna dayandırmaktadırlar:

- Çocuk ile primer bakım veren kişi yani anne arasındaki ilk bağlanmada başarılı bir kopuşun gerçekleşmesi gerekir. Diğer bir ifade ile çocuğun anneden ayrıldığında ağlama, üzüntü gibi negatif duygularla tepki göstermesinde azalmasının gözlemlenmesi ve yeni çevreye, kişilere uyum sağlaması ve kreşte olmaktan zevk ve keyif duyması,
- Çocuğun, kreşte çevresindeki insanlara ve objelere karşı ilgi göstermesi ve çevreyi keşfetmeye başlaması,
- Çocuğun kreşte çevresindeki eğitimciler ve diğer çocuklar ile sosyal etkileşime girmesi ve onlarla iletişim kurması.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, kreş ve anaokuluna alışma sürecinin iyi bir şekilde ve sağlıklı olarak yönetilebilmesi için geliştirilmiş iki model incelenmiştir. Berlin ve München modellerinin amacı, çocuğun yeni bir ortama yani kreşe/anaokuluna adaptasyonu ve çocuğun korku ve endişeye yol açan negatif duygularla basa çıkabilmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle de bu süreçte eğitimci ile çocuk arasında güven bağı oluşması önemlidir. Çocuk güven duyduğu kişi olan ebeveyninden ayrıldığında, olumsuz bir durumla karşılaşırsa güvenilir bir limana sığınmak ve teselli edilmek isteyecektir. Bu faktörler göz önünde bulundurularak uzmanlar, çocuğun aileden kreşe/anaokuluna geçişini hassas bir şekilde ve sağlıklı olarak yapabilmesi için Berlin ve München modellerini geliştirmişlerdir.

Çocuğun kreşe/anaokuluna geçiş sürecinde ebeveynlere önemli bir rol düşmektedir. Bu modellerde ebeveynlerin rolünün süreçteki öneminin altı çizilmektedir. Ebeveynler, çocuğun kreşe/anaokuluna geçiş süreci ile başa çıkmalarında en büyük destekçileridir. Güvenli liman olan ebeveynler, çocuğun yavaş yavaş yeni ortama uyum sağlamasına ve eğitimcisine güven duymasına ve olumlu ilişkiler geliştirmesine eşlik etmektedirler.

Eğitiminin alışma sürecini başarılı bir şekilde yürütebilmesi için bir yöntem veya metoda ihtiyacı vardır. Çünkü sonuca başarılı bir şekilde ulaşmanın en iyi yolu iyi seçilmiş bir yöntem veya metot ile olmaktadır. Berlin ve München modelleri, hem ebeveyne ve çocuğa hem de eğitimciye kreşe/anaokuluna geçiş sürecinde yardımcı olmaktadır. Her profesyonel işte metotlarla çalışmak işin başarı oranını artırmaktır. Ayrıca, ebeveynlerin endişeleri alışma sürecinde bir metot veya plan çerçevesinde giderilmeye çalışıldığında asgari seviyeye inecektir. Böylece, çocuklarının güvenilir ve profesyonel ellerde olduğu ebeveynlere hissettirilmiş olacaktır.

Özetle, alışma sürecinin plan ve program çerçevesinde olması ebeveynlerin endişelerini ilk basta bir nebze olsa azaltacaktır. Eğitimcinin profesyonel yaklaşımı, yeni alışma sürecini var olan bir model çerçevesinde yürütme, ebeveynler tarafından olumlu karşılanacaktır. Çünkü ebeveynlerde bu işin tam olarak nasıl olacağını bilmemektedirler. Eğitimci, ne kadar yol gösterici olursa ebeveynlerdeki algı “*çocuğumu emin ellere teslim ettim*” şeklinde olacaktır.

Bu doğrultuda ülkemizde gündüz bakım ve eğitim hizmeti veren kreş ve anaokulu gibi kuruluşların hizmet standartlarının yükseltilmesi ve kurumsal bir yapıya kazandırılmaları önemlidir. Bu standartların oluşturulmasında kurum çalışanlarının niteliklileri belirleyici olduğundan kurum personelinin niteliğinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yararlı olacaktır. Uluslararası uygulamaların araştırılması ve ülkemiz eğitimine kazandırılması kadar kendi modellerimizin geliştirilmesi yönündeki çalışmalar yapılması önemlidir. Model arayışları ile ilgili akademik alanda yapılacak çalışmalar kadar uygulamaya yönelik çalışmalar da alana anlamlı katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat*. 1. Baskı. Germany: Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- Brisch, K. H. (2009). Die frühkindliche außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern aus der Perspektive der Säuglingsforschung. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie*, 142, 143-158.
- Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (Çev. Seemann, A.). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co.KG. Verlag.
- Cantzler, A. (2008): Was es für einen guten Start braucht. *Kindergarten heute*. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, 6, 45-48.
- Das Statistische Bundesamt (1 Mart 2016). *Betreuungsquoten¹ der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2016 nach Ländern*. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabelle n/Tabellen_Betreuungsquote.html;jsessionid=17A2538423F2F5068FCDB17BA9493626.cae 2. İnternetten 20 Ocak 2017'de elde edilmiştir.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. 3. Baskı. Germany: Weinheim.
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011). Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. *Frühe Kindheit*. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind, 14, 20-26.
- Gernhardt, A. (2017). Bindung und Eingewöhnung. Vor dem Hintergrund einer zunehmend diversen und multikulturellen Gesellschaft. In Lamm, B. (Ed.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz (ss.)*. Freiburg im Breisgau, Kultursensitive Arbeit in der Kita. Verlag Herder GmbH,.
- Griebel, W. ve Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. 1. Baskı: Germany: Weinheim Beltz Verlag.
- Grosch, C. ve Schmidt-Kolmer, E. (1979). *Untersuchungen in der DDR*. In Schmidt-Kolmer E. (Ed.), *Die soziale Adaptation der Kinder bei der Aufnahme in Einrichtungen der Vorschulerziehung*. Berlin.
- Grossmann, K. ve Grossmann, K. E. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In Ahnert, L. et.al. (Ed.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen (ss. 69-81)*. Berlin, Göttingen, Toronto, Seattle Verlag Hans Huber.
- Haefele, B. ve Wolf-Filsinger, M. (1986). Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen - eine Pilotstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 99-107.
- Höhn, K. (2016). *Eingewöhnung und Übergang in Krippe und Kita gestalten*. 1. Baskı. Germany: Freiburg im Breisgau, Verlag Herder GmbH.
- Kasten, H. (2013). *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. 4. Baskı. Germany: Berlin Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Laewen, H.-J. (1989). Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern. Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 102-108.

- Laewen, H. J., Andres, B. ve Hédervári, É. (1990). Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation von Kindern in Krippen. Kleine Fachreihe zur Frühsozialisation. Berlin. Bd.1. Germany: Berlin FIPP Verlag
- Laewen, H. J., Andres, B. ve Hédervári-Heller, É. (2012). Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 6. Baskı. Germany: Berlin Cornelsen Verlag.
- Laewen, H. J., Andres, B. ve Hédervári-Heller, É. (2003). Die ersten Tage- ein Model zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Baskı. Germany: Weinheim, Berlin, Basel Beltz Verlag
- NICHHD-Studie: www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html. İnternetten 08.05.2017'de elde edilmiştir.
- Niesel, R. ve Griebel, W. (2014). Transitionen. In R. Pousset (Ed.), Handwörterbuch Frühpädagogik (ss. 472 – 475). Berlin, Cornelsen Verlag
- Speck-Hamdan, A. (2006). Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In. Diskowski, D., Hammes-Di Bernardo, E., Hebenstreit-Müller, S., Speck-Hamdan, A. (Ed.). Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (ss. 20-32). Weimar, Berlin Verlag das netz.
- Oberheiden, M. (2014). Praxis Kindertagespflege. Eingewöhnung. Ein Praxisbuch mit Tipps, Beispielen und Materialien. 1. Baskı. Germany: Berlin Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). Krippen-Skala (KRIPS-R)- Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. 1. Baskı. Deutschland: Verlag Beltz.
- TÜİK (18 Ocak 2017). Aile Yapısı Araştırması 2016, Sayı: 21869, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21869>, İnternetten 25.05.2017'de elde edilmiştir.
- UNICEF (2008). The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Report Card 8.
- Viernickel, S. ve Lee, H.-J. (2004). Beginn der Kindergartenzeit, In Schumacher E. (Ed.), 'Übergänge' in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen (ss. 69-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Völkel, P. ve Viernickel, S. (2009). Vorwort der Herausgeberinnen, In Bethke, C., Braukhane, K. ve Knobloch, J. (Ed.), Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern (ss. 5-6). Troisdorf, Bildungsverlag Eins.
- Winner, A. (01 Mart 2015). Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_winner_2015.pdf, İnternetten 05.07.2017'de elde edilmiştir.
- Winner, A. ve Erndt-Doll, E. (2013). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. 2. Baskı. Germany: Kiliansroda Weimar, das netz
- Ziesche, U. (1999). Werkstatthandbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. 1. Baskı. Germany: Neuwied.

Extended Abstract

The quality and importance of early childhood education and care services have gained more prominence in recent years. In this context, many countries are changing their educational policies. The number of the institutions providing early childhood education and care services in our country has increased in recent years. Mothers' active involvement in business life in recent years is day by day increasing the need for the institutions providing day care and education. For this reason, it is necessary to raise the service standards of the early childhood institutions in our country, and to this end, to incorporate international models and practices into our education system.

In this study, the "Berlin" and "München" models, which are most commonly used in Germany to adapt the children, between ages of 0-3, to nursery centre, will be introduced. In many European countries, carrying out the process of healthily adapting the children to kindergarten in the framework of a plan and program is among the quality standards of the preschool institutions. Carrying out the adaptation process in the framework of a plan and program facilitates the adaptation of the child to the new environment. It would be possible through preparations that the child's fear of separation from mother and anxieties are alleviated and that he/she better copes with stress. The transition-to-nursery centre/kindergarten process, which has an important place in children's lives, has vital importance. The experiences, skills and self-confidence that the child gains during this period make it easier for him/her to overcome other transition processes in subsequent sections of his/her life.

The attachment theory is an important factor in child's transition process from home to nursery centre. On the basis of this theory, various models have been developed in Germany with respect to the process of child's healthy adaptation and transition to nursery centre/kindergarten. The Berlin and München models underscore the fact that the unprepared delivery of minor children to foreign people in the pre-school period must be carried out in the framework of a plan and program.

In the Berlin Model, adaptation-to-kindergarten process of each child depends on his/her attachment relation with his/her parents, his/her temperament, age, and behavior of the instructor. In this model, there is a need for cooperation between parents and instructor. Parents has to accompany the process. With this model, it is aimed to gradually adapt the child to nursery centre/kindergarten. The Berlin Model consists of five phases: (I) Registration and introduction phase, (II) Basic phase, (III) First separation phase, (IV) Balancing phase, (V) Finish phase.

The München Model is more child-centered. In this model, the child is considered to be a competent and social being after birth. The München model too consists of five phases: (I) Preparatory phase, (II) Introduction phase, (III) Gaining confidence, (IV) Building confidence, (V) Assessment and finish phase.

In order to talk about a successful transition process, it is necessary that child's negative emotion situations, such as sadness and crying caused by separation from mother, decrease and that the child can be comforted by instructor as may be necessary. The child is starting to adapt to nursery centre and other children in the group and to discover the environment. That the child establishes communication and social interaction with the instructor and other children is an indication of sound functioning of the process.

These models emphasize the role of parents in sound functioning of the process. Even though the separation of the child from the person, whom the child trust and who provides the primary care, is a difficult process, the parents' role in child's development of positive and trusting feelings towards the instructor is quite substantial. Parents undoubtedly want to hand over their children to safe hands. Conduct of this process in the framework of a good method

increases the success. For this reason, the Berlin and München models allow parents and children to overcome their anxieties and worries during the adaptation process. In addition, the professional approach of the instructors by means of these models will reduce the questions in parents' minds. Because the parents too do not know exactly what they are to do in this process.

With this study, it is aimed to incorporate the Berlin and München models, which were developed to healthily adapt the child to nursery centre, into the education system of our country. Because, it is important to raise the service standards of the institutions such as kindergartens and nurseries providing day care and education in our country. While bringing this kind of models to our country, it will be helpful also to think about and develop our own models.