



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ BULUNAN OKUL ÖNCESİ  
ÇOCUKLARININ, ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK ALGILARININ  
İNCELENMESİ**

Büşra Nur BAYRAKLILAR  
ORCID: 0000-0002-9480-8769

Danışman  
Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU  
ORCID: 0000-0001-6347-691X

Konya – 2022

## ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Araştırmam için çok değerli düşüncelerini benden esirgemeyen, araştırma sürecimde yoğun zamanlarında bile yardımlarını geri çekmeyen, güler yüzü, sabrı, başaracağıma olan inancı ile arkamda duran, bana nasıl öğretmen olunması gerektiğini duruşuyla sergileyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU'na gösterdiği sabır ve hoşgöründen dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başladığım dönemde, eğitimime devam edebilmem için elinden gelen yardımı yapan müdürüme, tez yazım sürecimde birlikte çalıştığım mesai arkadaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

Başta Nur KİRAZLI olmak üzere, verileri toplarken yardımını esirgemeyen bütün kurum müdürlerine, araştırmaya katılmayı kabul eden tüm velilere ve araştırmamın asıl kahramanı olan değerli çocuklara sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında ellerini üzerimde hissettiğim annem Aysel YILDIZ ve babam Mehmet YILDIZ'a, hayattaki şansım olan başta ablam Nuray KAYA, abim M.Zübeyir YILDIZ, kardeşlerim Zeynep ve Ali Mirza'ya teşekkür ederim.

Son olarak en büyük destekçim olan, hayallerimin peşinden gitmem konusunda cesaretlendiren, hayat arkadaşım Abdulkadir BAYRAKLILAR'a çok teşekkür ederim.

Büşra Nur BAYRAKLILAR

Haziran 2022

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.2 Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıtlar .....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar .....	4
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>5</b>
2.1 Okul Öncesi Dönem .....	5
2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Programı .....	6
2.2 Özel Eğitim.....	7
2.2.1 Özel Eğitimde Bilinmesi Gereken Kavramlar.....	7
2.2.2 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği .....	7
2.2.3 Özel Eğitim Gerektiren Gruplar .....	8
2.2.4 Özel Gereksinimli Çocuk ve Aile .....	10
2.3 Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim.....	12
2.3.1 Erken Çocukluk Özel Eğitim Program Türleri.....	13
2.3.2 Erken Çocukluk Dönemi Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi .....	13
2.3.3 Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim.....	14
2.3.4 Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Okulları .....	15
2.4 Kaynaştırma Uygulamaları .....	15
2.4.1 Kaynaştırma Uygulamalarının Amacı ve İlkeleri .....	16
2.4.2 Kaynaştırma Türleri .....	17
2.4.3 Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları .....	18
2.4.4 Kaynaştırma Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar .....	19
2.4.5 Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma .....	19
2.5 Kaynaştırma Uygulamaları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimi .....	20
2.6 Metafor.....	21
2.6.1 Eğitimde Metaforların İşlevi .....	22
2.7 İlgili Araştırmalar .....	22
2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Kaynaştırma Konulu Çalışmalar .....	22

2.7.2 Yurt İçinde Yapılan Metafor Konulu Çalışmalar .....	30
2.7.3 Yurt Dışında Yapılan Kaynaştırma Konulu Çalışmalar .....	38
2.7.4 Yurt Dışında Yapılan Metafor Konulu Çalışmalar .....	41
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>43</b>
3.1 Araştırma Modeli .....	43
3.2 Çalışma Grubu.....	43
3.3 Veri Toplama Aracı.....	45
3.4 Verilerin Toplanması.....	45
3.5 Verilerin Analizi.....	46
3.5.1 Kodlama ve Ayıklama Aşaması:.....	46
3.5.2 Yeniden Organize Etme Aşaması.....	46
3.5.3 Kategori Geliştirme Aşaması .....	47
3.5.4 Nicel Veri Analizi .....	47
3.5.5 Geçerlik Güvenirlik Aşaması .....	47
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>48</b>
4.1 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Metaforik Algıları.....	48
4.2 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kavramsal Kategoriler Altında Toplanması .....	50
4.2.1 Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk.....	53
4.2.2 Akranlarından Farklılık Göstermesine Göre Özel Çocuk.....	53
4.2.3 Akranlarıyla Olumlu İlişkiler Kurabilmesine Göre Özel Çocuk.....	54
4.2.4 Fiziksel Özelliklerine Göre Özel Çocuk Kategorisi.....	55
4.2.5 Akranlarıyla İlişkilerinde Sorun Çıkarmasına Göre Özel Çocuk.....	56
4.3 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi.....	56
4.4 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi.....	58
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>61</b>
5.1. Tartışma.....	61
5.2. Sonuç.....	66
5.3. Öneriler.....	68
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>69</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>81</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Okul Öncesi Çocuklarının, Özel Gereksinimli Çocuk Algularının İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam 74 sayfalık kısmına ilişkin, 11/08/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%10** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

12/08/2022

Büşra Nur BAYRAKLILAR

Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

12/08/2022

Büşra Nur BAYRAKLILAR

## **Kısaltmalar**

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

Akt: Aktaran

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ BULUNAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ, ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK ALGILARININ İNCELENMESİ

Büşra Nur BAYRAKLILAR

Bu araştırma, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının özel çocuk kavramına ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, farkında olduğumuz fakat derinlemesine fikir sahibi olmadığımız olgulara odaklanması sebebiyle nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı çeşitli okul öncesi kurumlarına devam eden, 48-72 ay aralığında olan, normal gelişim gösteren 182 okul öncesi çocuğu yer almıştır. 15 katılımcının geçerli metafor geliştiremediği görülmüştür. Geriye kalan çocuklardan 167 tanesi geçerli sayılabilecek metaforlar geliştirmişlerdir. Bu çocukların 77'si kız, 90'ı erkektir. Ayrıca bu çocukların 33'ünün 4 yaşında, 116'sının 5 yaşında ve 18'inin 6 yaşında olduğu görülmüştür. Araştırma verileri, araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini (yaş ve cinsiyet) ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin algılarını ifade ettikleri ve gerekçelerini belirttikleri özel çocuk algısı metafor anketiyle toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle 5 aşamada analiz edilmiştir. Her çocuğun birer tane metafor ürettiği görülmüştür. Çocukların geliştirdikleri metaforlar tekrar incelenerek sınıflandırılmış ve 76 adet birbirinden farklı, geçerli metafor elde edilmiştir. En fazla tekrar edilen metaforların “çiçek” ve “iyi bir çocuk” olduğu görülmüştür. Okul öncesi çocukları tarafından geliştirilen metaforlar gerekçelerine göre 5 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “kişisel özelliklerine göre özel çocuk”, “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk”, “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk”, “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” ve “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” olarak belirlenmiştir. En fazla yüzdeye sahip kategorinin “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” olduğu görülmüştür. En az yüzdeye sahip kategori ise “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” olduğu görülmüştür. Araştırmada okul öncesi çocukları tarafından özel çocuk algısına ilişkin geliştirilen metaforlar yaş ve cinsiyet bakımından değerlendirilmiştir. Kişisel özelliklerine göre özel çocuk kategorisinde ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk kategorisinde kızların erkeklere oranla daha fazla metafor geliştirdiği görülmüştür. Erkeklerin ise akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk kategorisinde, fiziksel özelliklerine göre özel çocuk kategorisinde ve akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk kategorisinde kızlara oranla daha fazla metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda kızların erkeklere göre daha olumlu yönde görüş belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca 4 ve 5 yaşındaki okul öncesi çocuklarının en fazla kişisel özelliklerine göre özel çocuk kategorisinde metafor geliştirdikleri, 6 yaşındaki çocukların büyük bir kısmının akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk kategorisi altında metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Çocukların üretmiş oldukları metaforlar gerekçeleriyle incelendiğinde 6 yaşındaki çocukların metafor üretme konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Gereksinimli Birey, Okul Öncesi Eğitim, Kaynaştırma, Bütünleştirme, Metafor

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### ANALYSIS OF THE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS PERCEPTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN HAVING A STUDENT WITH NEEDS IN THEIR CLASS

Büşra Nur BAYRAKLILAR

This study was carried out to examine the perceptions of typically developing preschool children with special needs students in their classroom regarding the concept of special child. In the study, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred because it focuses on the phenomena of which we are aware but do not have an in-depth idea. The study group included 182 typically developing preschool children, aged between 48-72 months, attending various preschool institutions affiliated to the Ministry of National Education located in Küçükçekmece district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. It was observed that 15 participants could not develop valid metaphors. Of the remaining children, 167 developed metaphors that could be considered valid. Of these children, 77 were girls, and 90 were boys. Furthermore, 33 of these children were 4 years old, 116 were 5 years old, and 18 were 6 years old. The research data were collected with the special child perception metaphor questionnaire, in which the children participating in the study expressed their demographic information (age and gender) and their perceptions of special needs children and stated their reasons. The data were analyzed in five stages with the content analysis method. It was revealed that each child produced one metaphor. The metaphors developed by the children were re-examined and classified, and 76 different and valid metaphors were obtained. The most repeated metaphors were "flower" and "a good child." Metaphors developed by preschool children were examined under 5 categories according to their justifications. These categories were determined as "special children according to their personal characteristics," "special children according to their differences from their peers," "special children according to their ability to establish positive relationships with their peers," "special children according to their physical characteristics," and "special children according to problems in their relations with their peers." The category with the highest percentage was "special children according to their personal characteristics." It was observed that the category with the lowest percentage was "special children according to problems in their relations with their peers." In the study, metaphors developed by preschool children regarding the perception of special child were evaluated in terms of age and gender. It was found that girls developed more metaphors than boys in the special child category according to their personal characteristics and in the special child category according to their ability to establish positive relationships with their peers. On the other hand, boys developed more metaphors than girls in the special child category according to their differences from their peers, in the special child category according to their physical characteristics, and in the special child category according to problems in their relations with their peers. In this context, it was determined that girls expressed more positive views than boys. Furthermore, it was revealed that 4- and 5-year-old preschool children mostly developed metaphors in the special child category according to their personal characteristics, and most of the 6-year-old children developed metaphors in the special child category according to their ability to establish positive relationships with their peers. Upon examining the metaphors produced by the children with their justifications, it was determined that 6-year-old children were more successful in producing metaphors. In light of the results obtained from the study, some recommendations were made.

**Keywords:** Individuals with Special Needs, Preschool Education, Inclusion, Mainstreaming, Metaphor

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

Eğitimin temel amacı bireyin yaşadığı sosyal çevreye uyumunu sağlamak, istendik yönde davranış değişiklikleri meydana getirmektir (Ertürk, 1972). Özel Eğitimin tanımına baktığımızda ise, özel gereksinimli bireylerin, bağımsız yaşayabilmelerini destekleyen ve bireysel olarak planlanan, sistematik bir şekilde uygulanan, dikkatle değerlendirilen öğretim hizmetleridir (Kırcaali- İftar, 2005).

Özel Eğitim Yönetmeliğinde (2006) geçen kaynaştırma/bütünleştirme; özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duyduğu her tür ve eğitim kademesinde normal gelişim gösteren bireylerle etkileşim içinde bulunarak ve destek eğitim hizmetleriyle desteklenerek akranlarıyla aynı ortamda tam zamanlı olarak veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı verilen eğitim faaliyetlerini ifade eder. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri gözetmeden aynı ortamda uygun yaştaki akranlar ile eğitim fırsatı vermektir. Özel gereksinimli bireyler için en az kısıtlayıcı bir ortamda kendi akran gruplarıyla eşit eğitim olanakları sunmaktır (Dönmez vd., 1997).

Demokratikleşmenin getirisi olan fırsat eşitliği ilkesi ile özel gereksinimli bireylerin de normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada eğitim alabilmelerini yani kaynaştırma eğitimi fikrini ortaya çıkarmıştır (Okuyay, 2006). Buradan yola çıkarak özel gereksinimli çocukların bağımsız yaşayabilmelerini desteklemek ve sosyal anlamda topluma kazandırabilmek adına kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim çalışmaları yapılmaktadır.

Dünya üzerinde özel gereksinimli çocuk sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Devlet İstatistik Enstitüsünün verileri dünya nüfusunun %14'ünün engelli olduğu, Türkiye de ise bu oranın %12,29 olduğu yönündedir (Batu ve Kırcaali- İftar, 2005). Bu sayıların giderek artması özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin öneminin de artması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Özel eğitimin başarılı olabilmesi için en önemli faktör ise mümkün olduğunca erken yaşta eğitime başlanmasıdır. Bu da okul öncesi dönemlere denk gelmektedir. Okul öncesi dönem gelişimin kritik zamanlarını kapsar. Bu kritik zamanları çocuğun dezavantajı için bir avantaj olarak değerlendirmek çok önemlidir. İkinci önemli faktör ise aile eğitimidir. Özel

çocuğa sahip ailenin eğitilmesi çocuğun eğitimindeki devamlılığı sağlayacaktır. Böylelikle eğitim kurumlarının yetersizliği ve personel eksikliği de tolere edilmiş olacaktır (Özgür, 2008).

Özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin, okul öncesi dönemden itibaren normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada olmaları, özel gereksinimli çocukların topluma uyum kazanmasını kolaylaştıracaktır (Öncül, 2003). Bu sebepten özel gereksinimli bireylerin, gelişimin kritik yılları olan okul öncesi dönemlerinden itibaren gerekli kaynaştırma ortamlarının oluşturulup toplumdan kopmalarını engellemek gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireyler için kazanımları oldukça fazla olduğu gibi normal gelişim gösteren bireyler için de kazanımlar göz ardı edilmemelidir. Normal gelişim gösteren bireyler, kaynaştırma eğitimi sayesinde farklılıklara hoşgörölü yaklaşabilmekte, farklı olan kimselere olumsuz tutumlarını değiştirebilmekte, bireysel farklılıkların farkına varıp karşısındakine uygun davranışlar sergileyebilmekte ve bu sayede empati kurma becerilerini geliştirebilmektedirler (Yavuz, 2005).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi özel eğitime muhtaç çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla eşit eğitim olanaklarından faydalanabilmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu sebepten eğitimde kaynaştırma uygulamalarının önemi artmaktadır (Özbaba, 2000). Fakat her uygulamada olduğu gibi kaynaştırma uygulamalarında da bazı olumsuzluklar yaşanmaktadır. Bu olumsuzluklar; kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünün sınıf içerisinde gerçekleşmemesi, özel gereksinimli çocuğun akran zorbalığına maruz kalması, sınıftaki öğretmenin uyarılma konusunda yeterli bilgi sahibi olmaması vb. olarak sıralanabilir. Bu olumsuzluklar da “fırsat eşitliği” ilkesinin tam yerine getirilemediğini göstermektedir. Bu durumun önüne geçilmesinde öğretmenler çok büyük rol sahibidir. Öğretmenler özel gereksinimli çocukların bu tür risk faktörlerinden etkilenmemesi adına özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirleyerek, sınıf ortamında normal gelişim gösteren çocuklarla ilişkilerini geliştirici ortamları sağlamalı ve oyun etkinlikleri ile iş birliği ortamını desteklemelidir (Lindstrom vd., 2007).

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin her alanda kabulünün gerekliliği, diğer bireylerin farkındalıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılabilmesi için harekete geçilmesi gereken ilk eğitim kademesi de okul öncesi eğitimidir. Bu amaç ışığında kaynaştırma çocuklarının okul öncesi çocuklarının gözünde nasıl bir izlenim bıraktıklarını analiz etmek amacıyla özel gereksinimli çocuğa dair metaforik algıların belirlenmesi hedeflenmiştir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının, ürettikleri özel gereksinimli çocuk algısına ilişkin metaforlar nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmanın temel amacından yola çıkarak şu sorulara cevap aranacaktır;

- Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli çocuk algısına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
- Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli çocuk algısına ilişkin ürettikleri metaforlar, hangi kategoriler altında toplanabilir?
- Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi çocuklarının ürettikleri özel gereksinimli çocuk algısı metaforları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi çocuklarının ürettikleri özel gereksinimli çocuk algısı metaforları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma sürecinde ulaşılabilen çalışmalardan anlaşıldığı üzere okul öncesi dönem çocuklarının özel çocuk algısına ilişkin metaforlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının özel çocuklara dair nasıl bir izlenime sahip olduklarını ortaya koyacak olan araştırma bulgularının okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine uyarlama uygulamaları açısından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.4. Sayıtlar

Bu çalışma aşağıdaki sayıtlardan hareketle gerçekleştirilmiştir.

- İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan, okul öncesi kurumuna giden çocukların metafor anketini anladığı ve çocukların üreteceği metaforların uyarlama öğrencisine ilişkin olduğu düşünülmektedir.
- Çocukların metaforlara verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki MEB'e bağlı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi kurumlarında eğitim alan çocuklarla sınırlandırılmıştır.
- Metafor anketi özel çocuk algısı metaforuyla ve katılımcıların yaş ve cinsiyet demografik bilgileriyle sınırlandırılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Özel Gereksinimli Birey:** Çeşitli sebeplerden dolayı diğer bireylerden anlamlı farklılıklar gösteren bireylerdir (MEB, 2018).

**Okul Öncesi Eğitim:** Bireylerin dünyaya geldiği günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan farklı kurumlarda ve ailelerde verilen eğitim sürecidir (MEB, 2013a).

**Kaynaştırma (Uyarlama/Entegrasyon):** Özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okulda veya aynı sınıfta eğitim görmelerini sağlamaya çalışan uygulamalardır (Doğru ve Saltalı, 2019).

**Bütünleştirme:** Farklılıkları ne olursa olsun tüm bireylerin yaşam, eğitim, kültür, sosyal fırsat ve aktivitelerden eşit olarak yararlanabilmelerini savunan çok boyutlu bir kavramdır (Şahsuvaroğlu, 2020).

**Metafor:** Bir kavramı açıklarken bilinen benzer bir kavrama benzeterek algılar yoluyla açıklamaya çalışmaktır (Açar vd., 2017).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1 Okul Öncesi Dönem

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren keşfetmek ve öğrenmek için çok heveslidir. Okul öncesi çocukları daha okula bile başlamadan çevrelerini keşfetmek ve bu keşiflerine dair fikirler oluşturmaya başlarlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Okul öncesi eğitim; çocuğun dünyaya geldiği andan temel eğitime gelene kadar olan süreyi kapsar. Okul öncesi dönem gelişimin en kritik zamanlarıdır (Türkoğlu, 2016). Bu süreç bireyin yaşamında diğer dönemlerinin temelini oluşturur. Okul öncesi dönem çocuğun kişilik gelişimi, bilişsel gelişimi, sosyal gelişimi, fiziksel gelişimi ve diğer gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu yüzden bu yaşlarda verilen eğitim çocuğun tüm hayatını etkileyecektir (Diken, 2010).

Çocukların erken yaşlarda yaşam tecrübeleri oluşturabilmeleri ve sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için nitelikli uyarıcıların ve duygusal deneyimlerin sağlıklı bir çevrede verilmesine ihtiyaç vardır. Bu da sadece kaliteli bir okul öncesi eğitimle ve sağlıklı bir aile ortamıyla mümkündür (MEB, 2013a). Okul öncesi kurumları, çocuklara sadece bilgi aktaran kurumlar değildir. Bununla birlikte ailelerin eğitiminde de önemli görevler üstlenen kurumlardır (Yavuzer, 2004).

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönemin önemini vurgulayan araştırmacılar, bu ilk altı yılın kişilerin gelecekteki hayatlarında nasıl bireyler olacakları konusunda önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Bunun için okul öncesi dönemde uygulanacak olan eğitim faaliyetlerinin önemli olduğu her geçen gün araştırmacılar tarafından fazlaca vurgulanmaktadır (Erbay, 2008). Okul öncesi eğitimi gerekli kılan başka bir sebep ise sağlıksız çevre koşulları, yetersiz bakım ve ekonomik zorluklar vb. nedenlerden kaynaklı dezavantajlı çocuklar için iyi bir eğitim adımı atılarak çocukluk yıllarındaki eşitsizliklerin giderilmesine olanak sağlamasıdır. Okul öncesi eğitimi ile bu tür dengesizlikler ortadan kaldırılabilir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV] 2009; Arı, 2005; Dünya Bankası, 2010).

Yazar (2013)'a göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar bilişsel, dil, sosyal duygusal, psikomotor gibi alanlarda olumlu gelişim gösterirler. Aynı zamanda okul öncesi eğitim; çocukların sorumluluk duygularını, iletişim kurma, kalem tutma gibi becerilerini olumlu manada geliştirerek onları ilkokula hazırlar.

### 2.1.1 Okul Öncesi Eğitim Programı

“Okul öncesi eğitimini güçlendirme projesi” kapsamında pilot uygulaması yapan illerden gelen geri dönütler sonucunda yapılan durum analizlerinin incelenip araştırılmasıyla 2012-2013 yıllarında okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışması yapılmıştır (Yıldız, 2019). Bu program çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesini esas alan “gelişimsel” bir program olup, “sarmal” yaklaşım benimsenmiştir. Model olarak da “eklektiktir”.

Bu programın özellikleri şu şekildedir.

- Çocuk merkezlidir.
- Esneklik.
- Temalar/konular amaç değil araçtır.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesini gerektirir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı olarak kullanılması teşvik edilmelidir.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.

- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013a).

Okul öncesinde programın etkililiğini artırmak için çocuğun deneyimlemesine olanak tanınması gerekir. Çünkü okul öncesi yaş çocuğunun öğrenme ortamının eğlenceli, dikkat çekici ve uygulamaya dayalı olması gerekmektedir (Tuğrul, 2007).

## 2.2 Özel Eğitim

Her birey bu dünyaya farklı genetik kodlarla gelir. Kimisi daha uzun boylu, kimisi kilolu, kimisi çekingen, kimisi daha girişken, kimisi güç öğrenen, kimisi de daha çabuk öğrenen gibi farklı özellikler gösterebilir. Fakat bazen bu farklılıklar daha ciddi boyutlarda olabilir. Birey, gözlemler sonucu gelişim alanlarında akranlarıyla ciddi manada farklılık gösteriyorsa, bu bireyin alacağı eğitimler de farklılaşabilir. Bu farklılıklar sebebiyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Doğru, 2019). Özel eğitim; özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için geliştirilmiş eğitim programları ile onların gereksinimleri ve özelliklerine göre özel yetiştirilmiş personeller tarafından verilen eğitimidir (Ataman, 2005).

### 2.2.1 Özel Eğitimde Bilinmesi Gereken Kavramlar

**Bireysel farklılıklar;** bireyden bireye değişen, doğrudan gözle görülemeyen kişilik, zekâ gibi özellikleri kapsamaktadır (Özen, 2020).

**Zedelenme/ Sapma;** bireyde herhangi bir gelişim alanında kalıcı veya geçici bir bozukluk zedelenmedir. Zedelenme dışında bireyde akranlarından belirgin farklılıkların olması ise sapmadır (MEB, 2016).

**Yetersizlik;** Kişinin bazı işlevlerini yerine getirememesi durumudur. Konuşamama, görememe, duymama, iletişim kuramama, öğrenememe, yürüyememe gibi (Doğru, 2019). Yetersizlikler derecelidir ve bireyden bireye farklılıklar gösterir (MEB, 2016).

**Engel;** Özel gereksinimli bireyin çevreyle etkileşim kurarken karşılaştığı bir dizi problemlerdir (Doğru, 2019).

### 2.2.2 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

Özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği detaylı şekilde açıklamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin gelişiminde ve eğitiminde başarıyı

ve sürekliliği sağlamak amacıyla, bütün gelişim alanlarındaki hususiyetlerin belirlenip eğitsel tanılmasının yapılması ile ev veya kurumda aile eğitiminin verilmesini sağlamak oldukça önemlidir. MEB özel eğitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde, 0-36 ay arasındaki çocuklar için ailenin de bilgilendirilip, desteklenmesini içerecek şekilde erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetleri yürütülür. 37'inci aydan gün almış ve 69 ayını doldurmamış olan özel gereksinimli çocuklara okul öncesi eğitim mecburidir. Aile isterse, çocuğun gelişimi ve özellikleri göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim bir yıl daha uzatılabilir (MEB, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerini kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla devam ettirmeleri asıl maksattır. Fakat buna karşılık özel eğitim okullarının da açılması mümkündür. Özel eğitime muhtaç bireyin, ailenin ve öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda saptanan amaçlara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programları düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Son olarak yönetmelikte, eğitim hizmetlerini temin edecek okul, kurum ve programlar ifade edilmiştir. MEB çerçevesinde bu hizmetler, özel gereksinim gruplarına göre oluşturulan özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma uygulaması bulunan ilkokullarda yapılmaktadır. Bu hizmet, özel eğitim öğretmenleri veya özel eğitimde deneyim sahibi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (MEB, 2009).

Çıkkılı (1996)'ya göre, Türk Milli Eğitim sistemi içinde özel gereksinimli çocuklara dair alınmış tedbirler ve düzenlemeler için bazı uygulamalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bunlar; eğitim ve öğretimde özel gereksinimli bireylerin katılımının artırılması ve bu eğitimlerin en üst seviyede yarar sağlayabilmesi için kaynaştırma eğitimlerine ağırlık verilmesi, ağır durumda engeli bulunan öğrenciler için normal okulların bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı uygulamalarının fazlaştırılması, okullardan mezun olan özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlamaları ve üst öğrenimlere devam edebilmelerinin sağlanabilmesi için mezuniyet sonrası izleme çalışmalarının artırılması olarak sıralanabilir. Rehberlik hizmetlerinin nitelikli hale getirilip izleme, yerleştirme işlerinin takip edilmesi ve özel gereksinimli çocukların problemlerinin ve ihtiyaçlarının zamanında giderilip, aile rehberliğinin en iyi biçimde yürütülebilmesi gerekmektedir.

### **2.2.3 Özel Eğitim Gerektiren Gruplar**

Her bireyin kendine özgü yetersizliği olmaktadır. Fakat bu yetersizliklerin tanılanması, ihtiyaçlarının belirlenip özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde daha iyi düzenleme ve planlamalara rehber olması için bireylerin ortak özellikleri ve bu ortak özelliklere göre

belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda sınıflandırma yapılabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005)

Başlıca özel eğitim gerektiren gruplar:

- 18 yaşından önce meydana gelen ve zihinsel işlevlerde sınırlılık görülen bir yetersizlik grubu olan “Zihinsel yetersizliği olan bireyler”;
- işitme duyusunun kısmi ya da tamamen yetersiz olmasından dolayı dil kullanımında ve konuşmada güçlük yaşaması nedeniyle ortaya çıkan bir yetersizlik grubu olarak “işitme yetersizliği olan bireyler”;
- görme yetisinin kısmen ya da tamamen yetersiz olmasından kaynaklanan “görme yetersizliği olan bireyler”;
- kas, iskelet ve eklemlerdeki bozukluklardan ve yetersizliklerden kaynaklanan bireyin sosyal uyumunun ve performansının olumsuz yönde etkilendiği “ortopedik yetersizliği olan bireyler”;
- iletişimde yaşanan farklı seviye ve biçimde meydana gelen düzensizlikler nedeniyle konuşma edinmede ve dili kullanmada yaşanan güçlüklerin bireyin performansında ve sosyal kabulünde yaşanan olumsuzluklara sebep olan grubu ifade eden “dil ve konuşma yetersizliği olan bireyler”;
- öğrenmekte, dinlemekte, okumakta, yazmakta, konuşmakta, düşünmekte vb. psikolojik süreçlerden herhangi birinde veya birkaçında zorluk yaşayan bireyleri ifade eden “özel öğrenme güçlüğü olan bireyler”;
- “duygusal, davranışsal ve uyum güçlüğü olan bireyler”;
- bilişsel gelişim alanında herhangi bir yetersizlik olmadığı ancak sosyal gelişim alanında yetersizlik yaşayan bireyleri ifade eden “otizm spektrum bozukluğu olan bireyler”
- Son olarak bilişsel anlamda akranlarından üst seviyelerde olan, yaratıcılık, spor, sanat, müzik, liderlik alanlarında fiziksel yaşına göre başarılı performanslar sergileyen bireylerin dahil olduğu “üstün yetenekli çocuklar” şeklindedir (Doğru, 2019).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bireysel farklılıklarının olması sınıflandırılması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Sınıflandırmaların yapılması bireye özđü eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde önemlidir (MEB, 2015). Zihinsel yetersizliği olan bireyler ilk kez 1845 yılında sınıflandırılmıştır. Esquirol yaptığı bu sınıflandırmada dil kullanımını ölçüt olarak kullanmıştır (Özgür, 2008).

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocukların neyi ne derecede öğreneceklerinin araştırması yapılmaktadır. Buna göre zihinsel engeli olan çocukların eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır. Eğitsel sınıflandırma yapılırken çocukların zekâ bölümü puanları esas alınır. Bu sınıflandırmalar şu şekildedir.

- Eğitilebilir Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümü puanı 50-54 ve 70-75 arasında bulunan bireyleri kapsar.
- Öğretilebilir Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümü puanı 25-35 ve 50-55 arasında olan bireyleri kapsar.
- Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümü puanı 35 ve daha altında olan bireyleri kapsar (MEB, 2015).

#### **2.2.4 Özel Gereksinimli Çocuk ve Aile**

Ardıç (2019)’a göre özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin genel olarak sosyo-ekonomik düzeyleri orta ya da ortanın altındadır. Bu ailelerin büyük bir kısmı yalnızca temel eğitim almış ve okur-yazardır. Özel gereksinimli çocukların aile özellikleri bazı değişkenler üzerinde belirleyici olabilmektedir. Örneğin çocuğun yaşam alanları, yaşadıkları ortamın özellikleri, uyaranların çokluğu, eğitim aldıkları ortamlar ve bu ortamların çocuğun üzerindeki etkisi çok etkilidir. Bu sebeple özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine verilecek olan destek hizmetlerinin ailelerin yapısına dikkat edilerek planlanması ve uygulanması önemlidir.

Diken (2006) Türk annelerin zihinsel engelli çocuklarının yetersizliğine ilişkin yorumlarına yönelik olan çalışmasında 13 anneyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Sonuç olarak; anneler, en büyük güçlüğün çocuklarının dil gelişimindeki gecikme olduğunu ve çocuklarının yaşadığı diğer güçlüklerin kaynağının da bu olduğunu dile getirmişlerdir. Annelerin büyük bir çoğunluğu da engellerin geçici olduğuna ve konuşma davranışı görüldüğünde çocuğunun normale döneceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Annelere

çocuklarının engelinin kaynağı sorulduğunda ise; biyomedikal nedenler, batıl inançlar, dini sebepler ve yöresel inanışlar olduğunu dile getirmişlerdir. Annelere çocuklarının engel durumunun tedavisi ile ilgili bildikleri sorulduğunda; tamamı eğitsel ve tıbbi uygulamalar yanında dini uygulamalara da müracaat ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının geleceği hakkındaki beklentileri sorulduğunda annelerin tamamının cevabı çocuklarını kendilerinden bağımsız hareket edebilir halde görmek istediklerini söylemişlerdir. Bunun sebebini de kendilerinin başına bir şey geldiğinde çocuklarının kendi başlarının çaresine bakamamaları ve zor durumda kalmalarından korktuklarını dile getirmişlerdir.

Okul öncesi dönemde özel eğitim ise, sadece özel gereksinimli bireyin eğitim hizmetlerinden faydalandığı değil aynı zamanda ailenin de bu hizmetlerden faydalandığı bir dönemdir (MEB, 2014).

Tutuk (2018) özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde okul öncesi dönemde destek eğitim sürecinde aile katılımını araştırdığı çalışmada işitme kayıplı bir okul öncesi çocuğunu ve ailesini ele almıştır. Araştırma Eskişehir ilinde bulunan MEB'e bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yapılmıştır. Araştırma sonunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde üç ana tema elde edilmiştir. Bunlar; destek eğitim süreci, destek hizmet sürecinde aile katılımı ve aile katılım çalışmaları veli bilgilendirme görüşmeleridir. Erken çocukluk döneminde destek eğitim sürecine aile katılımının öneminin üzerinde durulmasına rağmen süreçte yapılan çalışmaların sadece ders sonlarında bilgilendirme ve veli ile paylaşılan kısa notlar ile sınırlı kaldığı sonucuna varılmıştır.

#### ***2.2.4.1 Özel Eğitimde Aile Katılımı***

Aile üyeleri çocuğu en yakından gözlemleyen kişilerdir. Özel gereksinimli çocuk en fazla ailesiyle beraber olduğu için ilk fark edilişi de aile ortamında gerçekleşir (Smith vd., 2006). Bu sebepten özel eğitim gereksinimi olan çocuğa verilecek eğitimin yararlı olabilmesi adına aileyi önemsemek ve iletişimi sağlam tutmak önemlidir (Cömert ve Güleç, 2004).

Aile katılımı, çocuğun anne babasının eğitimde ve gelişimde çocuklarının yanında oldukları ve onlara katkı sağladıkları etkinliklerin bütünüdür (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Aile katılımını artırma çabasının asıl amacı okul-aile iş birliğini güçlendirerek anne babaların çocuklarının eğitimlerinde etkin rol almalarını sağlamaktır (Aksoy ve Turla, 1999).

### 2.3 Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Erken çocukluk döneminde özel eğitim, sıfır-altı yaş aralığında bulunan gelişim geriliği olan veya risk altında olan çocuklar ile ebeveynlerinin faydalanması sağlanan eğitim hizmetleridir (Birkan, 2002).

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması gerekmektedir (MEB, 2014). Okul öncesi dönemin kritik dönemler arasında olduğu ve bu yaşta verilen eğitimlerin yaşamın temellerini oluşturduğu fikri okul öncesi dönemde özel eğitim faaliyetlerinin önemini göstermektedir. Bir çocuğun tanısı ne kadar erken yaşta konur ve eğitime başlanırsa o çocuğun temel eğitim sürecinde verilecek olan eğitimlere hazırbulunuşluk derecesi de o kadar artacaktır (MEB, 2014; Özşirkıntı, 2018). Özel gereksinimli çocukların eğitim ve gelişimlerine engel olacak sebeplerin etkisini en aza indirgeyecek en uygun uygulama okul öncesi zamanlarda sağlanacak olan özel eğitim uygulamalarıdır (Miller vd., 1993). Kaynaştırma eğitimi için de en uygun zamanlar okul öncesi dönemleri kapsar (Duman Sever, 2007).

Erken çocukluk döneminde özel eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocukların eğitilmelerinde hizmet veren birçok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Doğru, 2019). Erken eğitim programları, bireyin doğumundan 3 yaşına gelene kadar olan dönemde bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal alanlarda gelişimsel geriliği bulunan çocukların ve onların ailelerine verilen eğitimleri kapsamaktadır (Blackman, 2002). Bu programlar doğru şekilde ve zaman kaybetmeden verilirse çocuk için gelişimsel olarak büyük ilerlemeler kaydedilebilir.

Erken çocuklukta özel eğitim için kullanılan programlar mevcuttur. Bu programlar: “Erken Girişim”, “Küçük Adımlar” ve “Head Start”tır. Bu programlarda ortak amaç;

- Gelişim sürecinin zenginliğini artırmak,
- Gelişim sürecini birey ve aile için kolaylaştırmak,
- Gelişim sürecini düzeltmek,
- Yetersizliğin birey üzerindeki etkilerini en düşük seviyeye indirmek,
- Akranlarından geri kalmamasını sağlamaktır (Doğru, 2019).

### **2.3.1 Erken Çocukluk Özel Eğitim Program Türleri**

Erken çocukluk döneminde özel eğitim faaliyetleri önleyici ve iyileştirici olmalıdır. Erken çocuklukta planlanan özel eğitim faaliyetleri özel gereksinimli bireyi, ailesini veya her iki grubu merkeze alarak oluşturulur. Bu programlar ekip çalışması gerektirir ve kapsayıcı olmalıdır (Bruder, 2000). Bu programlar eve dayalı, kuruma dayalı hem ev hem de kuruma dayalı şeklinde yürütülmektedir (Sucuoğlu, 1998).

#### **2.3.1.1 Ev Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi**

Öğrenme çocuğun doğal ortamı olarak bildiğimiz ev ortamında gerçekleşir. Anne, baba ve kardeşler çocuğa model olurlar. Çocuk da anne babasını ve kardeşlerini taklit ederek öğrenir (Cavkaytar, 1999). Uzmanlar ev ziyaretlerinde bulunurlar. Aileler bu eğitimlere katılırlar. Aile bu eğitimlere ne derece katılırsa eğitim de o derecede nitelikli gerçekleşir (Yücel, 2006).

#### **2.3.1.2 Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi**

Özel gereksinimli çocuğun eğitiminin özel eğitim sunan bir kurumda yapılmasıdır. Eğitimden öğretmen sorumludur. Temel amaç; velinin çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak, çocuklar için çeşitli etkinlikler düzenleyerek anne babaların çocuk gelişimindeki rollerinin önemini anlamalarına destek olmaktır (Doğru, 2019).

#### **2.3.1.3 Ev ve Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi**

Hem evde hem de kurumda eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranları ile birlikte okul öncesi kurumlarında eğitim alabilir. Bunun yanında ev ziyaretleri gerçekleştirilir. Bu sayede eğitim öğretim süreci ev ortamına da taşınmış olur (Bakkaloğlu, 2016).

### **2.3.2 Erken Çocukluk Dönemi Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**

Erken çocuklukta özel gereksinimli çocuğun eğitim alacağı kurumlar oyun merkezli bir yaklaşım izlemelidir. Çünkü bu yaş grubu çocukların temel gereksinimi oyundur. Oyunla öğrenirler ve oyunla gelişip olgunlaşmaktadırlar. Aynı zamanda oyunla, sosyal ilişkilerin nasıl olması gerektiğini öğrenirler. Oyunlar sayesinde kurallara uymayı öğrenirler. İşbirliği kurmayı, sorumluluk almayı, paylaşmayı oyunlar sayesinde öğrenirler (Shickedanz, 1994).

Erken çocukluk döneminde eğitim ortamlarında fiziksel olarak da düzenlemeler yapılması gerekir. Bunların başında ortamın kazalardan uzak olması için alınan önlemler gelmektedir. Ortamın, çocuğun rahatça hareket edebileceği nitelikte ve yeterince aydınlık, gürültüden uzak olması önemlidir. Ayrıca açık alanda oynayabileceği alanların olması ve ortamın, etkinlikleri çocuğun kendisinin gerçekleştirebileceği şekilde düzenlenmiş olmasına dikkat edilmelidir (Doğru, 2019).

### **2.3.3 Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim**

ABD’de 1975 yılında yürürlüğe giren ve son olarak 2004 yılında yeniden ele alınan “Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Yasası” (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]), okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların bütün özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesini lüzumlu kılmaktadır (Heward, 2013). IDEA, özel gelişim gösteren çocukların normal gelişen akranları ile birlikte eğitim almaları gerektiğinin de önemini vurgulamaktadır (Bowe, 2008; Cook vd., 1992).

Diğer bir örnek ise AB ülkeleridir. AB ülkelerinde ise özel eğitim hizmetleri okul öncesi dönemde hatta erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Bireylere erken tanı koymak ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri erken dönemde eğitime yönlendirmek için İngiltere, Avusturya ve Danimarka gibi ülkelerde bireyler dünyaya geldiklerinden itibaren özel eğitim yönünden sürekli değerlendirilmektedirler (Güneş, 2001; Akt: Vural ve Yüsesoy, 2003).

ABD ve Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminden itibaren eğitimden yararlanmalarına ilişkin yasal düzenlemelerin var olduğu bilinmektedir. Türkiye’de 1980’li yıllara kadar özel gereksinimli çocukların erken eğitimlerine fırsat verecek bir yasal düzenleme yoktur. İlk olarak 1987 yılında gelişim geriliği olan bireylerin erken eğitimlerine dair bazı hukuksal düzenlemeler yapılmıştır. 1990’lı yıllarda ise genel olarak sivil toplum örgütlerinin atılımıyla erken çocukluk döneminde özel eğitim faaliyetleri uygulanmaya başlanmıştır. 2000 yılına gelindiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri talimatnamesinde erken özel eğitim hizmetlerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Birkan, 2001).

31.05.2006 tarihinde 26184 numaralı Resmi Gazetede yayımlanan yönetmelikle tekrar bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeler 2009 Mart ve Temmuz aylarında, 2010 yılında ve 2012 yıllarında yeniden gözden geçirilmiştir. Başlıca düzenleme getirilen konular şu şekildedir:

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin zorunlu öğrenimi tanımı getirilmiştir. Bu tanım “zorunlu eğitim düzeyinin okul öncesi dönemde başlayıp ortaöğretim sürecini kapsamı” şeklinde düzenlenmiştir. İlkokullarda derslerin özel eğitim sınıf öğretmenleri tarafından, ortaokullarda ise alan öğretmenleri tarafından verilmesine karar verilirken din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin ve yabancı dil derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi kararı düzenlenmiştir. Ancak sınıf öğretmenleri bu derslerde branş öğretmenlerine eşlik edecektir (MEB, 2012).

#### 2.3.4 Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitim Okulları

Özel gereksinimli bireyler için düzenlenmiş olan üç farklı okul öncesi eğitim uygulaması vardır. Bunlar;

- Normal okullarda bulunan özel eğitim okul öncesi sınıfları;
- Normal okulların okul öncesi eğitim sınıfları içinde bulunan özel eğitim uygulamaları;
- *Özel eğitim anaokullarında* okul öncesi çocukları için uygulanan özel eğitim faaliyetleri şeklindedir (Özsırkıntı, 2018).

#### 2.4 Kaynaştırma Uygulamaları

T.C. anayasasının 42. maddesinde eğitimde fırsat eşitliği şu şekilde ifade edilir: “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olan kişileri topluma yararlı kılacak şekilde tedbirler alır.” Bu madde dikkate alınarak kaynaştırma uygulamaları düzenlenmektedir. Sağlıklı bir kaynaştırma uygulaması için özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla, onların gelişim özelliklerine uygun ortamlarda, özel yetiştirilmiş personeller aracılığıyla, bu bireyler için özel geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleriyle, en az kısıtlayıcı eğitim ortamları olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmeleri gerekmektedir (Batu, 2004; Kırcaali-İftar, 1992).

Eğitim çağına gelmiş orta derecede özel gereksinimi bulunan bireylere akran gruplarıyla birlikte, yeteneklerine ve bireysel eğitim performanslarına göre destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu faaliyetlerin bütünü “kaynaştırma eğitimi” olarak adlandırılmaktadır (Doğru, 2019). Özel eğitimde kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilirken en az kısıtlayıcı eğitim ortamından bahsedilir. Özel gereksinimli bireyin toplumla bütünleşirken sosyal, dil, öz bakım ve iletişim alanlarındaki yetersizlik düzeyine uygun, mesleki ve akademik

bilgi kazandırmak maksadıyla destek eğitimlerinin verildiği, mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almalarını destekleyen eğitim ortamlarına en az kısıtlayıcı eğitim ortamları denir (MEB, 2016).

Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel eğitime muhtaç çocukların beraber yaşamalarının ve eğitilmelerinin her iki gruptaki çocuklara da fayda sağladığı bilinmektedir (Villa ve Thousand, 1995). Bunun için ülkeler özel gereksinimli bireylerin eğitimi için gerekli politik önlemler almışlardır. 1970'li yıllarda ABD'de gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamaları ilerleyen zamanlarda diğer ülkelerin de eğitim politikalarında bu uygulamalara yer vermelerine sebep olmuştur. Kaynaştırma uygulamaları için gerekli düzenlemelere yer veren ülkeler uluslararası sözleşmelerle özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden en iyi biçimde faydalanmaları konusunda güçlü kazanımlar elde etmişlerdir (Yazıcıoğlu, 2018).

#### **2.4.1 Kaynaştırma Uygulamalarının Amacı ve İlkeleri**

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşam içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri için yapılabilecekler iki gruba ayrılabilir. Birincisi çevreyi özel gereksinimli bireyler için uyarlamak; ikincisi ise özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ile gerekli bilgi ve becerileri edinmesini sağlamak (Gökçe, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının asıl amacı ise özel gereksinimli öğrencinin ilgi ve yeteneklerini en doğru biçimde kullanarak sosyal hayat içinde yaşamını kolaylaştırmaktır. Sanılanın aksine özel gereksinimli öğrenciyi normal hale getirmek değildir (MEB, 2013b). Kaynaştırma sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi değildir. Kaynaştırma uygulamaları için bazı ilkeler belirlenmiştir ve bu ilkelere dikkat edilerek başarılı bir kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilmesi mümkündür (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri şunlardır;

1. Özel eğitime gereksinim duyan bireyin akranlarıyla aynı ortamda eğitim alma hakkı vardır.
2. Kaynaştırma hizmetleri yetersizliğe göre değil, eğitim gereksinimlerine göre planlanır.
3. Kaynaştırma, genel ve özel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır.
4. Okul-aile-eğitsel tanılama sürecine göre karar verme gerçekleşir.

5. Erken yaşta kaynaştırmaya başlamak esastır.
6. Bireysel farklılıklar kaynaştırma uygulamalarında esastır.
7. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için sevgi, gayret, sabır ve gönüllülük gereklidir.
8. Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren bireylerle ve doğal ortamlarda gerçekleştirilmelidir.
9. Bireyi toplumun bir parçası haline getirmek eğitimin amacıdır (MEB, 2011).

#### **2.4.2 Kaynaştırma Türleri**

Kaynaştırma faaliyetleri üç farklı türde yapılmaktadır. Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırmadır (Yazıcıoğlu, 2018).

**2.4.2.1 Tam zamanlı kaynaştırma:** Özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda tam gün boyunca aldıkları eğitim hizmetleridir (Altun, 2016). Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan çocuklara tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarıyla eğitim hizmeti verilirken aşağıdaki özelliklere dikkat edilmelidir:

- Kaynaştırma öğrencisi olarak gelen öğrenci kayıtlı olduğu okulun eğitim programını izler. Bu eğitim programının yanı sıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanarak takip edilir.
- Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması yapan okullarda kaynaştırma öğrencisine uygun düzenlemeler yapılır.
- Özel gereksinimi olan bireyler gelişim özelliklerine dikkat edilerek sınıflara eşit sayıda yerleştirilir. Her sınıfta iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde kaynaştırma öğrencisi yerleştirilir. Ancak birleştirilmiş sınıflarda ihtiyaca göre bu sayı artırılabilir.
- Özel eğitim okullarında kaynaştırma uygulaması uygulanıyorsa sınıf mevcudu, 5’i özel gereksinimli çocuk olmak üzere okul öncesi eğitim kademesinde azami 14; diğer eğitim kademelerinde ise 15 öğrenci olacak şekilde planlanmalıdır.

- Ortaöğretimi bitiren özel eğitim gereksinimi olan bireylere ortaöğretim diploması düzenlenmelidir (MEB, 2018).

**2.4.2.2 Yarı zamanlı kaynaştırma:** Özel gereksinimli öğrencilerin performanslarına bağlı olarak bazı derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırma sınıflarında eğitim hizmetlerinden faydalandığı kaynaştırma uygulamalarıdır. Fakat özel gereksinimli öğrencilerin kaydı özel eğitim sınıflarındadır (MEB, 2010).

**2.4.2.2 Tersine kaynaştırma:** Normal gelişim gösteren çocukların istekleri doğrultusunda normal gelişim göstermeyen çocukların sosyalleşebilmeleri için özel eğitim okullarında veya sınıflarında eğitim almasıdır (Wooten ve Mesibov, 1986).

### **2.4.3 Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları**

Kaynaştırma uygulamaları yalnızca özel gereksinimli bireylere faydalı olan bir uygulama değildir. Onlarla birlikte sürece dahil olan pek çok kesime yararı vardır. Bunların başında beraber eğitim aldıkları normal gelişen akranları gelmektedir. Ayrıca öğretmenlere, özel gereksinimli çocuğu olan ailelere ve özel gereksinimli çocuğu olmayan ailelere kadar birçok kişiye faydası vardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

#### **2.4.3.1 Özel Gereksinimli Çocuk İçin Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları:**

Özel eğitime gereksinimi olan çocuğun kendine güveni artar, sorumluluk alma bilinci gelişir, topluma uyum sağlar, toplum tarafından kabul görür, diğer akranlarıyla birlikte yaşamayı öğrenir, olumlu taklitler sonucu olumlu davranış ve tutumları artar, akademik başarıları artar şeklinde sıralanabilir (MEB, 2013c).

#### **2.4.3.2 Normal Gelişen Çocuklar Açısından Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları:**

Kaynaştırma uygulamaları normal gelişim gösteren çocuklar için de faydalı olmaktadır. Turnbull vd. (1981) kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen çocukların, özel gereksinimi olan yaşlılarının kısıtlı olan yetenek ve becerilerini onlara olumlu örnekler oluşturarak geliştirebilmelerinde etkili bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren çocuklar da kendilerinden farklı olan yaşlılarını tanıma ve özel gereksinimli olan arkadaşlarına karşı olumlu davranışlar geliştirebilme şansları olduğunu belirtmişlerdir (Turnbull vd., 1981; Akt: Özdemir, 2010).

#### **2.4.3.3 Öğretmenler Açısından Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları:**

Öğretmen özel gereksinimli bireylere nasıl yaklaşması gerektiği konusunda bilinç sahibi olur, bu bilinçle sınıfını kaynaştırma öğrencisine göre düzenler ve planlamasını ona göre yapar, sürekli araştırma içerisinde olur ve mesleki olarak kendini geliştirir (MEB, 2013c).

#### **2.4.3.4 Aileler Açısından Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları:**

Tüm aileler çocuklarının eğitiminde aktif rol oynarlar, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerle özel eğitime gereksinimi olan çocuklara sahip aileler birbirleriyle deneyimlerini ve bildiklerini paylaşma fırsatı bulurlar (MEB, 2013c).

#### **2.4.4 Kaynaştırma Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar**

Kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile ilişkilerinde sıklıkla karşılaştıkları sorunlar vardır. Güteryüz'e (2009) göre; kaynaştırma öğrencileri arkadaşlık kurarken ve kendilerini ifade ederken zorlanır, hatta normal öğrenciler tarafından hem sözel hem fiziksel şiddete maruz kalır ve akranları arasında dışlanırlar. Bunların yanı sıra akademik olarak başarılarının düşük olması ve bu yüzden de sınıf içi etkileşimlerinin oldukça az olması da kaynaştırma öğrencilerinin karşılarına çıkan sorunlardandır.

#### **2.4.5 Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma**

Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin diğer bireyler tarafından toplumun bir parçası olarak kabul edilmeleri ve kendilerini topluluğa ait hissetmeleri ayrıca okullara ve diğer sosyal kuruluşlara kabul edilmelerini sağlamada başlangıç aşamasını oluşturmaktadır (Salend, 2011). Bu yüzden 2013 okul öncesi eğitim programında özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma faaliyetlerine yer verilmiştir. Öğretmen uyarılma olarak eğitime katılan çocuğun gereksinimlerini dikkate alarak eğitim akışını planlar ve bütün etkinliklere özel gereksinimli çocuğun dahil olması konusunda özen göstermesi beklenir (MEB, 2013a). Batu ve Kırcaali- İftar (2005)'a göre okul öncesi dönemde başarılı bir kaynaştırma uygulaması gerçekleşebilmesinde öğretmenin, özel eğitime gereksinimi olan çocuğun, sınıfta bulunan normal gelişen çocukların, ailelerin ve çevrenin tutumları belirleyici rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısının diğer eğitim kademelerinden farklı nitelikler taşıyor olması diğer basamaklardaki özel eğitim faaliyetlerinden farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca okul öncesinde çocuk merkezli eğitim uygulanıyor olması ve çocuğun gelişimsel olarak bütün olarak değerlendirilmesi nedeniyle okul öncesi dönemde kaynaştırma faaliyetleri daha farklıdır (Wolery ve Odom, 2000).

2017-2018 Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre okul öncesi dönemde toplamda 2601 kaynaştırma çocuğu vardır. Bu çocuklardan 890'ı kız 1711'i ise erkektir. İstatistiki verilerde önem arz eden diğer bir bilgi ise ilkokullarda 105 bin kaynaştırma öğrencisi olduğudur (MEB, 2017). İlkokuldaki kaynaştırma öğrencilerinin bu kadar fazla olmasının sebebi; bu çocuklar ya ilkokulda tanılanmaktadır ya da okul öncesi dönemde okula gidememektedir. Başka bir ihtimal de okul öncesi dönemdeki verilerin sağlıklı olmadığı yönündedir (Keleş, 2019). Akranlarıyla aynı okula giden kaynaştırma uygulamalarına tabi olan öğrencilerin yetersizlik grupları başlıca; zihinsel yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler, fiziksel yetersizliği olan bireyler, duygudavranış bozukluğu olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler, otistik bozukluğu olan bireyler ve bu yetersizlik gruplarının birkaçının bir araya gelerek oluşturduğu çoklu yetersizliği olan bireyler şeklindedir (Batu, 2013).

## **2.5 Kaynaştırma Uygulamaları İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimi**

Okul öncesi kurumlarında başarılı bir uyarılmanın gerçekleşmesi için sınıf öğretmenin olumlu bir tutum sergilemesi ve uyarılma konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmen sınıfın fiziki koşullarını ve gerekli donanımını özel gereksinimli çocuklar için uygun hale getirmelidir. Fakat normal gelişim gösteren çocukların ihtiyaçlarını da göz ardı etmemelidir. Özel gereksinimli öğrenci için sınıfında en az kısıtlayıcı eğitim ortamı oluşturan öğretmen önemli kazanımlar elde edebilecektir (Aydın, 2020).

Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki öğretmenler diğer öğretmenlerle sürekli olarak toplantılar yaparak bilgi alışverişinde bulunmalıdır ve özel eğitimle ilgili bilinmesi gereken mevzular hakkında öğretmenler devamlı bilgilendirilmelidir. Ayrıca bu öğretmenlere yalnız olmadıkları belirtilmelidir (Batu, 2000). Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin gereksinim duyduğu mevzularda özel eğitim alanında uzman kişilere danışabileceği ve bilgi alışverişi yapabileceği konusunda bilgilendirilmelidir. Son olarak, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliği konusunda bilinçli olup eğitimden tüm bireylerin faydalanabileceğini bilerek kaynaştırma öğrencilerine muamelede bulunmaları gerekmektedir (Özdemir, 2010).

Özaydın ve Çolak'ın (2011) çalışmaları sonucunda kaynaştırma eğitimi hizmet içi programına katılan dokuz okul öncesi öğretmeni, hizmet içi eğitim programlarını uygulamada yaşadıkları sorunlara yönelik olarak sınıfların düzenlenmesine, sınıfta yardımcı bir öğretmenin bulunmasına ve bireysel eğitimler için ekstra bir oda desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade

etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler özel eğitim danışmanlığından faydalanabilmek de istemişlerdir.

Avrupa'daki özel eğitim hizmetlerine baktığımızda; öğretmenler genellikle sınıf öğretmenliği eğitimi almaktadır. Bunun yanında özel eğitim üzerine yapılan kurslara devam ederek veya ek dersler alarak özel eğitim öğretmeni olmaktadır. Fakat bazı Avrupa ülkelerinde farklı uygulamalar görülmektedir. Örneğin Avusturya'da sınıf öğretmenliği eğitimi almış öğretmenler özel eğitim alanında lisansüstü eğitim özel eğitim öğretmeni yapabilmektedir. İngiltere'de ise sadece işitme ve görme yetersizliği olan bireyler için özel eğitim öğretmeni yetiştirilip istihdam edilmektedir. Finlandiya'da ise yedi farklı alanda özel eğitim öğretmeni yetiştirilmektedir (Güneş, 2001; Akt: Vural ve Yüesoy, 2003).

## 2.6 Metafor

Metafor, bir kavramı başka bir kavrama benzeterek ifade etmeyi sağlayan bir araçtır (Erdem ve Şatır, 2003). Metaforlar çoğu zaman söylenmek isteneni süslü ifadelerle söyleyen bir söz sanatından daha fazlasıdır. Aslında insanın dünyayı kavrayışını kendi ifadeleriyle aktarmasıdır (Girmen, 2007). Tompkins ve Lawley (2002)'e göre metaforlar sayesinde insanlar az sözcük kullanarak çok şey ifade etmektedirler. Buna ek olarak metaforlar; kişilerin hayal dünyasını geliştirmeye, yaratıcı düşünmeye, kendi yaşantılarında kavramları ifadelendirmelerine yönlendirebilmektedir.

Metaforlar, soyut ifadeleri somutlaştırma yönüyle ilişkileri bağlama noktasında yardımcı olur (Beşkardeş-Günay, 2007). Araştırmacılar, zihinsel imgeleri somutlaştırabilmek adına çoğunlukla metafor analizlerinden faydalanmaktadır (Polat vd., 2013). Bu tanımlardan yola çıkarak aslında metaforlar çok güçlü ifade yeteneği olan benzetmelerdir. Anlatılmak isteneni birkaç kelimeyle açıklamayı sağlarlar (Döş, 2011).

Dört farklı grupta metafor vardır;

1. Somutlayıcı Metafor (Concrete Metaphor): Soyut bir kavramın somut örnekler verilerek anlamlandırılmasından oluşturulan metafor türüdür.
2. İnsanlaşmış Metafor (Humanising Metaphor): Nesnelere insani özellikler verilmesiyle oluşturulan metaforlardır.

3. Canlılaşmış Metafor (Animistic Metaphor): Varlıklara insan ve hayvana ait özellikler verilerek oluşturulan metaforlardır.
4. Girişik Metafor (Synaesthetic Metaphor): Somutlayıcı, İnsanlaşmış, Canlılaşmış metaforların bir arada kullanılarak oluşturulmasından ortaya çıkan metafor türüdür (Özünü, 2001).

### **2.6.1 Eğitimde Metaforların İşlevi**

İnsanlar zihinlerinden geçen düşüncelerini anlatırken bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde metafor üretirler. Eski bildiklerini yeni bilgilerle bağdaştırmak için metaforlara ihtiyaç duyarlar (Toplu, 2015). Goodman (2003)'a göre öğrenmeler birikerek üst kademelere doğru yol alır. Sarmal eğitimi esas alan yaklaşımlarda her eğitim kademesi bir sonra gelen eğitim kademesine basamak oluşturur. Bu yüzden ilköğretim birinci basamaktan itibaren metaforlara yer verilmelidir.

Eğitimin önemli iki ilkesi olan bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmek metaforların da işlevidir. Metaforlar, soyut olan ilkelerin somutlaştırılarak anlatılmasını sağlar. Bir insanın bir olguyu anlamasından diğer olguyu anlamasına geçişinde metaforun bu işlevinden faydalanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1987; Aktaran: Çelikten, 2006). Metaforlar bu özelliklerinden dolayı birçok alanda kullanılabileceği gibi eğitim alanında da anlaşılması güç olan mevzuların daha anlaşılır ifade edilmesi için de kullanılmaktadır. Bu çalışmaların yoğunlaştığı alanlar ise müfredat geliştirme ve planlama, eğitim yönetimi, okul yönetimi, müfettiş gibi kavramlardır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Sezgin vd., 2017). Fakat öğrenci kavramına ilişkin metaforların incelendiği çalışma sayısı oldukça azdır (Saban, 2009).

## **2.7 İlgili Araştırmalar**

### **2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Kaynaştırma Konulu Çalışmalar**

Temel (2000), çalışmasında okul öncesinde hizmet veren eğitimcilerin kaynaştırma ile ilgili görüşleri hakkında bir anket çalışması yapmıştır. Bu amaçla araştırmaya 118 anaokulu öğretmeni dahil edilmiştir. Özel eğitim dersi almış olma durumuna göre kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat deneyim, yaş, ailede engelli çocuk bulunma durumu, kaynaştırma uygulamasına olan tutum ve engelli çocukla çalışma durumu arasında ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2005), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarını genel olarak incelemiştir. Çalışma grubuna Ankara ilinde bulunan 45 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmada kaynaştırma ile ilgili form ve ölçek kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde etkinlikleri uyarlarken kısmen gerçekleştirebildikleri ve etkinlikleri yaparken kendilerini kısmen yeterli gördükleri bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerinde kendilerini yeterli gördükleri fakat matematik etkinliklerinde yetersiz gördükleri araştırmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa rehberlik etme konusunda kendilerini yeterli gördükleri fakat eğitim ortamları ve materyalleri düzenlemede kendilerini yetersiz gördükleri de çalışmanın başka bir bulgusudur.

Okyay (2006) yaptığı çalışmada sınıfında özel eğitime gereksinim duyan çocuk bulunma ve bulunmama durumlarını okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemiştir. Çalışmasını gerçekleştirirken 320 okul öncesi öğretmenine ölçek ve formlar uygulanmıştır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bulunmayanlara göre kaynaştırma konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Lisans eğitiminde özel eğitim dersi alan öğretmenlerin almayanlara göre kaynaştırma hakkında daha olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür. Çocuk sahibi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olan okul öncesi öğretmenlerine göre kaynaştırmaya daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada kurumlardan destek hizmet alan okul öncesi öğretmenlerinin almayanlara göre, sınıf mevcudu daha az olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu daha fazla olanlara göre kaynaştırma hususunda daha olumlu görüş belirttikleri de ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşı, daha önce özel çocuklarla çalışıp çalışmadıkları, deneyimleri, görev yaptıkları okul türleri gibi değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde etkili olmadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Kaya (2007), yaptığı çalışmasında normal eğitim veren ilkokullarda eğitim alan kaynaştırma uygulamalarına tabi tutulan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma normal gelişen 3, 4, ve 5.sınıfa devam eden 412 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden elde edilen verilere göre, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal ilişkilerde normal öğrenciler için sorun oluşturmadığı fakat ders saatlerinde ve sınıf içinde normal gelişen öğrencileri olumsuz etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çulhaoğlu-İmrak (2009), okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulanan sınıflarda bulunan öğretmenlerin ve ebeveynlerin, kaynaştırma uygulamaları hakkındaki tutumlarını incelemiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulanan bu sınıflarda akran ilişkileri de incelenmiştir. 89 okul öncesi öğretmeni ve 281 ebeveynin katıldığı bu çalışmada “okul öncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği” kullanılmıştır. 4 özel gereksinimli çocuk ve bu çocukların kaynaştırma eğitimi aldıkları sınıflarda bulunan 72 normal gelişen çocukla yapılandırılmış gözlem aracılığıyla akran ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin tutumlarını etkileyen değişkenler; özel gereksinimli çocuk sahibi olup olmamaları, ebeveynlerin eğitim durumları, aylık gelirleri, kaynaştırma eğitime bakış açıları, kaynaştırma eğitimi alınmasını tercih ettikleri engel grupları şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuğa karşı tutumları incelendiğinde; meslek deneyimi ve tutumları, sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmama durumu, kaynaştırma hakkında eğitim almış olmaları ve bu konuda tecrübe sahibi olmaları gibi değişkenlerin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflarda olumlu sosyal iletişimin daha fazla olduğu, öğretmenin kaynaştırma çocuğuna yaklaşımının akran ilişkilerini etkilediği, kaynaştırma hakkında olumsuz görüşe sahip öğretmenin sınıfında daha fazla olumsuz olayların gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Seçer vd. (2010), yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulanan anaokullarında eğitim alan normal gelişim gösteren 30 çocuğun, bedensel engeli olan akranları ile beraber eğitim almaları konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme formu 8 sorudan oluşturulmuştur. Soruların genel olarak normal gelişim gösteren çocukların sınıfındaki engelli çocukla eğitim almalarına yönelik düşüncelerini içerdiği görülmüştür. Araştırmanın sonucunda normal gelişen çocukların çoğunluğunun bedensel engeli bulunan arkadaşlarıyla beraber eğitim almalarına ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Gök ve Erba (2011) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamaları hakkında öğretmenlerin görüş ve önerilerini incelemiştir. Bu amaçla kaynaştırma eğitimi uygulanan beş okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerden edinilen veriler tümevarımsal veri analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerekliliği hakkında olumlu görüşler belirttiği ancak uygulamalarda sorunlar

yaşadıkları sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma konusunda çok az bilgi sahibi olduklarını ve bu sebeple sınıflarında gerçekleştirdikleri etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerine yeterli destek olamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun görme engeli olan ve ileri derecede zihinsel yetersizliği bulunan çocukların okul öncesi kurumlarında kaynaştırmaya müsait olmadıklarını açıkça ifade ettikleri görülmüştür.

Sığırtmaç ve Çulhaoğlu-İmrak (2011), yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda akran ilişkilerini incelemiştir. Kaynaştırma eğitimi alan dört Down sendromlu çocuk ve bu sınıflarda bulunan normal gelişim gösteren çocuklar yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma öğretmenin en az müdahale edebildiği serbest zaman etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Her sınıfta yaklaşık 40 dakika gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, özel gereksinimli çocuk ile normal gelişim gösteren çocuk arasında daha çok olumlu sosyal iletişimler gerçekleştiği görülmüştür. Yetersizliği olan çocuklar oyuna alınmadıklarında, eleştirildiklerinde, materyaller onlara paylaşılmadığında veya yetersiz görüldüklerinde sinirlenme, kızma tepkileri verdikleri tespit edilmiştir. Normal gelişen çocukların ise kaynaştırma öğrencisinin davranışlarına genellikle tepkisiz kaldıkları ve onları yeterli buldukları her etkinliğe dahil ettikleri ve yardımlaştıkları fakat yeterli görmedikleri etkinliklere de katılmalarını istemedikleri gözlemlenmiştir.

Öztürk ve Yıkmış (2013), yaptıkları çalışmada zihin engelli kişilerle ilgili hazırlanan bilgilendirme programının, ana sınıfına devam eden okul öncesi çocuklarının zihin engelli akranlarına yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmada 36 okul öncesi çocuğu ile yirmişer dakika olmak üzere 3 gün boyunca toplamda 10 bilgilendirme oturumu yapılmıştır. Kontrol grubuna ise zihinsel engelli akranlarıyla ilgili herhangi bir oturum yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki okul öncesi çocuklarının zihin engelli akranlarına yönelik tutumları ile kontrol grubundaki okul öncesi çocuklarının tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Duman ve Koçak (2013) yaptıkları çalışmada bir anaokulunda kaynaştırma eğitimine dahil edilmiş özel gereksinimli bir çocuğun sosyal iletişim ve sosyal oyun özelliklerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre özel gereksinimli çocuğun akranlarına göre daha az grup oyunlarına dahil olduğu buna karşılık daha çok paralel oyun oynadığı görülmüştür. İletişim özelliklerine bakıldığında ise çocuğun daha çok yetişkinlerle iletişim kurmaya çalıştığı ayrıca iletişim niteliğinin genellikle karşılık verme şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. İletişim

sırasında çocuğun duygu durumunun olumlu olduğu fakat sosyal iletişime geçmeme durumunun çok fazla olduğu tespit edilmiştir.

Metin (2013), yaptığı çalışmasında Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırmayla ilgili yapılmış çalışmaları incelemiştir. Araştırma tarama yoluyla yapılmış olup 1992-2013 yılları arasında okul öncesi dönemde kaynaştırma konulu çalışmalar incelenmiştir. 43 tarama modeli, 8 derleme çalışması, 3 deneysel çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler doküman analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak; ilk yapılan çalışmaların genelinde kaynaştırma ile ilgili genel bilgiler içerdiği tespit edilmiştir. Diğer çalışmaların ise kaynaştırmaya ilişkin tutum, görüş, bakış açısı ve bilgilerin farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmalar olduğu belirlenmiştir. En fazla incelenen konuların ise öğretmen görüşleri, tutumları, bilgi ve bakış açıları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra anne babaların tutum, bilgi, görüş ve bakış açılarının konu olarak ele alındığı görülmüştür. Çocukların görüş, bilgi, tutum ve bakış açılarına yönelik çok az çalışmanın yapıldığı, yöneticiler ile ilgili ise yalnızca bir çalışma yapıldığı belirlenmiştir.

Karadağ vd. (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulanan sınıflardaki normal gelişim gösteren çocukların özel eğitime gereksinim duyan çocuğu tercih etme durumlarını incelemişlerdir. Üç farklı anaokulunda yapılan çalışma kaynaştırma eğitimi alan iki down sendromlu, bir serebral palsili ve bir Asperger sendromu olan dört çocuğun bulunduğu sınıflardaki normal gelişim gösteren 44 çocuk araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Her çocuğa yaklaşık 30 dakika ayrılmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan çocuğun yapılan etkinliklerin türüne göre tercih edilmelerinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından görmezden gelindiği sonucuna ulaşılmıştır. Reddedilme sebebi olarak özel gereksinimli çocuğun sınıf içinde ortaya koyduğu davranış problemleri gösterilmiştir. Fakat bunlara rağmen bu çocukların beslenme ve grup etkinliklerinde akranları tarafından tercih edildiği görülmüştür.

Sucuoğlu vd. (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında bildiklerini kapsamlı olarak değerlendirmek için “Kaynaştırma Bilgi Testi” geliştirerek testin psikometrik özelliklerini incelemişlerdir. Kaynaştırmanın farklı boyutları olan özel gereksinimli çocuğu değerlendirme, özel gereksinimli çocuğun velisiyle iletişim kurma, okul öncesi programını kaynaştırmaya uyarlama gibi konularda araştırmacılar tarafından kısa öyküler oluşturulmuş ve öğretmenlere uygulanmıştır. Testin ilk formu 169 okul

öncesi öğretmenine uygulanmış ve veriler toplanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının olabildiğince yüksek çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında çok az bilgi sahibi oldukları ancak özel eğitim dersi alan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik bilgilerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Metin vd. (2015), yaptıkları çalışmada okul öncesi sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına dahil edilen otizm tanısı olan çocukların sosyometrik statülerini incelemiştir. Araştırma grubuna otizm tanılı kaynaştırma öğrencileri ve aynı sınıfta eğitim aldıkları normal gelişim gösteren 82 çocuk dahil edilmiştir. Yapılan çalışmada otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin hem sosyal hem akademik hem de farklı tür ortamlarda tercih edilme seviyelerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir.

Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamaları, kaynaştırma eğitimine olan yaklaşımlarını, özel eğitime yönelik bilgi düzeylerini ve uyarlamaya yönelik önerilerini incelemiştir. Araştırmada 8 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni ile yazılı hale getirilmiş ve temalar halinde analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin uyarlamalarda yetersiz oldukları ve bunun sebebi olarak da uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaştıklarını fakat yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları için uygulamalarda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Kılıçkaya ve Zelyurt (2015), yaptıkları çalışmada geçmişten günümüze kadar okul öncesi eğitim programlarında özel eğitime muhtaç çocuklara ne derecede yer verildiğini incelemiştir. 1989'dan 2013'e kadar değişen beş farklı okul öncesi eğitim programı özel gereksinimli çocukların yer alma durumu yönünden değerlendirilmiştir. Şimdiye kadar geliştirilmiş olan okul öncesi eğitim programlarında özel gereksinimli bireylere yeteri kadar yer verilmediği ancak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda uyarlamalara yer verilerek özel gereksinimli bireylere önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tufan ve Swadener (2016) yaptıkları çalışmada Türkiye'de erken dönem çocuklukta uygulanan kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen çocukların özel eğitime gereksinim duyan akranları ile ilgili tutum, inanç ve fikirleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubuna 5-6 yaş çocuklarından oluşan iki anasınıfında eğitim alan 2 özel gelişim

gösteren çocuk, 8 normal gelişim gösteren çocuk ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve iki sınıfın öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren çocukların yetersizlikler ve sebepleri ile ilgili düşünceleri tespit edilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların verdiği cevaplara göre olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde iki başlık oluşturulmuştur. Olumlu başlıklar genel olarak, yardım etme, koruyucu olma, hoşlanma şeklinde sıralanmıştır. Olumsuz başlıklar ise özel gereksinimli arkadaşlarından beklentinin düşük olması, dışlama ve göz ardı etme şeklinde sıralanmıştır.

Kale vd. (2016), kaynaştırma uygulaması yapılan ve yeni okul öncesi eğitim programının uygulandığı okul öncesi sınıflarında öğrenme ortamları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına dair bir çalışma yürütmüşlerdir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre 2013 yılında oluşturulan programda bulunan fiziki alan düzenlemesi hakkında öğretmenlerin kendi sınıflarındaki fiziki alanın öğrenme merkezlerini oluşturmak için yeterli olmadığı yönünde fikir beyan ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulaması için önceden bir düzenleme yapamadıkları, BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve yeni programda yer alan uyarlamalar bölümü konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Bakkaloğlu vd. (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde, 1992-2016 yılları arasında kaynaştırma konulu, ülkemizde yapılmış çeşitli hakemli dergilerde yayımlanan 58 makalenin incelemesini yapmışlardır. İncelenen araştırmalarda, okul öncesi kaynaştırma ile ilgili kavram birliği olmadığı tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalarda kaynaştırma faaliyetlerinin etkililiği üzerinde araştırmacılar hemfikir olsa da kaynaştırma ile ilgili yeterli miktarda çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Fakat son yıllarda okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının araştırmalara daha sık konu olmasının umut verici bir gelişme olduğu ifade edilmiştir.

Keleş (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma faaliyetlerinin hâlihazırdaki durumunu belirlemek için bir kaynaştırma modelini uygulamıştır. Uygulama sırasındaki ve uygulama sonrasındaki durumu karşılaştırmak için bir anaokulunda bulunan otizm tanılı bir çocuk, onun öğretmeni, bu sınıftaki normal gelişim gösteren 21 çocuk ve onların ebeveynleri ile araştırma yapılmıştır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulanan özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarında ve erişkinle olan duygulanımsal davranışlarında önemli artışların belirlendiği ayrıca özel gereksinimli bireyin yetişkinle olan duygulanımsal davranışlarında ve bilgi seviyelerinde artışların olduğu saptanmıştır. Aileye ve

öğretmene rehberlik hizmetleri sunulduğu zaman kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında olumlu dönütlerin alınacağı düşünülmektedir.

Şahbaz vd. (2019) kaynaştırmanın normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, Rafferty ve Griffin tarafından geliştirilen ölçeği Türk kültürüne uyarlama çalışması yapmışlardır. Araştırma 196 öğretmenle yapılmıştır. Türk Kültürüne uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin anaokulu ve ilkokullarda çalışan öğretmenlere uygulanabilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Abbak- Kaçar (2019), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde normal gelişen çocukların, özel eğitime gereksinim duyan akranlarına karşı yapılandırılmış oyun etkinlikleri aracılığıyla farkındalıklarını ve sosyal kabullerini belirlemeye ayrıca normal gelişen çocukların süreç sonunda sosyal kabullerindeki değişimi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma “okul yöneticisi”, “okul öncesi öğretmeni”, “yardımcı personel”, “normal gelişen okul öncesi çocukları ve ebeveynleri” ve son olarak “özel gereksinimli çocuk ve onun ebeveyni” ile yapılmıştır. Normal gelişen çocukların ebeveynlerinin tamamına yakınının kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Oyun etkinlikleri uygulamaları sonucunda normal gelişen okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal etkileşimlerinin arttığı ve farkındalık düzeylerinin olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocuğun ise süreç sonunda dil gelişimi ve sosyal becerilerinin olumlu manada değiştiği tespit edilmiştir.

Köselioğlu (2020), yaptığı çalışmada okulöncesi eğitim kurumunda kaynaştırma eğitimine dahil edilen özel gereksinimli çocuk ve diğer akranları ile sınıf içindeki davranışlarında “iyi davranış oyunu (İDO)” aracılığıyla davranış yönetim stratejisinin etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada bahsi geçen stratejiye özel gereksinimli çocuğun ve sınıftaki diğer çocukların katılmaya istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulandığı sınıfın öğretmeni, sınıf içinde uygun olan davranışların bu oyunla arttığını ve planlarında İDO oynamaya yer vereceğini ifade etmiştir.

Evyapan (2020), yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemeye çalışmış ve öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi, cinsiyet, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, kaynaştırma hizmet içi eğitimlerine katılma durumları, kaynaştırma dersi alıp almamaları gibi durumların

öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerinde istatistiksel manada anlamlı bir farklılık gösterdiği fakat mesleki kıdemde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu planları gerekli gördükleri tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin BEP uygularken alt yapı eksikliklerinden kaynaklı zorluklar yaşadıkları ve BEP hazırlarken kaynak kitaplardan faydalandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 2.7.2 Yurt İçinde Yapılan Metafor Konulu Çalışmalar

Beşkardeş-Günay (2007) araştırmasında metafor tekniğinin üstün yetenekli öğrencilerin dil öğretiminde etkililiğini incelemiştir. Araştırma 2005-2006 yıllarında Bilim Sanat Merkezine devam eden 38 çocukla yapılmış ve yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dil öğretiminde metafor tekniğinin uygulandığı grubun, uygulanmayan diğer gruba göre başarı ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Saban'ın (2008b), çalışmasında öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarına “okul ..... gibidir, çünkü ...” sorusu yöneltilmiş ve okula ilişkin metaforlar belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim birinci kademedeki 1204 öğrenci, 420 öğretmen aday ve 85 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Veri analizinde hem nitel hem nicel yöntemler kullanılmıştır. Toplamda 74 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Ortak özelliklerine göre 10 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Sonuç olarak kavramsal kategoriler öğretmen, öğrenci, öğretmen aday bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyindeki farklılıklarının verilen cevaplarda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuyucu vd. (2013), yaptıkları çalışmada metaforlar aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin algılarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmaya çeşitli anasınıflarında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategoriler altında en fazla veriye sahip kategorinin “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” olduğu tespit edilmiştir.

Karaçam ve Aydın (2014), yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin internet kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelemişlerdir. Bu algılar sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaya 191 ortaokul öğrencisi katılmıştır. 28 adet metafor geçersiz sayılarak 163 öğrenciden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yoluyla kavramsal kategoriler oluşturulmuş ve veriler SPSS paket programına

girilmiştir. Veriler 8 adet kavramsal kategori altında toplanmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi ile öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Ki kare testi kullanılmıştır. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin teknoloji ile ilgili olumlu yanıtlar verdiği, teknoloji kavramına ilişkin algıları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve cinsiyete ilişkin anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak vd. (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramı ile ilgili zihinsel imgelerinin neler olduğunu metaforlar yoluyla incelemiştir. Araştırmaya İzmir'in çeşitli ilçelerinde görev yapan 112 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinden "Okul öncesi velisi ... gibidir. Çünkü ..." sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmada toplam 101 farklı metafor elde edilmiştir ve elde edilen metaforlar 11 kategori altında incelenmiştir. En çok metaforun dahil edildiği kategorinin "engelleyci okulöncesi velisi" olduğu tespit edilmiştir.

Giren ve Durak (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin metaforlar aracılığıyla oyuncak kavramına ilişkin algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerine "Oyuncak ... gibidir. Çünkü ..." sorusu yöneltilmiştir. Aksaray ilinde bulunan 74 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Elde edilen verilere göre 48 metafor 6 adet kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler "tüm gelişim alanlarını destekleyici olarak oyuncak", "oyunların temel malzemesi olarak oyuncak", "eğlence aracı olarak oyuncak", "çocuğun duygularını ve hayallerini yansıtırıcı olarak oyuncak", "çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi olarak oyuncak", "çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak" şeklinde sıralanmıştır. En fazla üretilen metaforun ise "arkadaş" olduğu tespit edilmiştir.

Giren (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni kavramına ilişkin metaforlarının neler olduğunu incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına "Okul öncesi öğretmeni ... gibidir. Çünkü ..." sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören 40 okul öncesi öğretmen adayı dahil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının 16 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Elde edilen metaforlar 3 kategori altında incelenmiştir.

Zembat vd. (2015) yaptıkları çalışmada metaforlar aracılığıyla okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırmaya Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi alan 3. ve 4. Sınıfta bulunan 169 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Katılımcılara "okul yöneticisi ...

gibidir. Çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. 39 öğretmenin metaforu geçersiz sayılmış ve 130 metaforla araştırmaya devam edilmiştir. Okul yöneticisi kavramına ilişkin üretilen metaforlar, “yönetim odağı olma”, “yönlendiren/yol gösterici olma”, “düzenleyici olma” kategorileri altında incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların çoğunlukla koruyan, yol gösteren, problem çözen kişileri tanımladığı dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticisi kavramını olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uçuş (2016) yaptığı çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” kavramına ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışmaya Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim alan 50’si kız 43’ü erkek 93 sınıf öğretmeni aday ve 40’ı kız 22’si erkek 62 okul öncesi öğretmeni aday olmak üzere toplamda 155 öğretmen aday dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarına “Özel Eğitim ... gibidir. Çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Üretilen 118 geçerli metafor 6 kategori altında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin ürettikleri metaforların genelinde olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Akgün (2016), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ve okul öncesi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarını metaforlar yoluyla tespit etmiştir. Bu algıları sınıf düzeyi değişkenine göre kıyaslamıştır. Araştırmaya 100 tane okul öncesi öğretmen aday dahil edilmiştir. Katılımcılara “Çocuk ... gibidir. Çünkü ...” ve Okul öncesi öğretmeni ... gibidir. Çünkü ...” soruları yöneltilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Veriler kavramsal olarak kategorilere ayrılmıştır. Okul öncesi öğretmenine ilişkin en fazla oluşturulan kategorilerin “ihtiyaçları karşılama, bilgi verme ve aydınlatma”, “yön ve şekil verme” olduğu belirlenmiştir. Çocukla ilgili oluşturulan metaforların en fazla olduğu kategoriler ise “yönlendirilebilir ve işlenebilir olma”, “muhtaç olma ve eğitimden etkilenebilir olma” olarak belirlenmiştir.

Talas (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının “kaynaştırma öğrencilerine” yönelik metaforlarının neler olduğunu incelemiştir. Öğretmen adaylarının 74 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlar 6 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “ilgi ve bakıma muhtaç birey”, “umut vadeden bir birey”, “farklılıkların güzelliği”, “keşfedilmeyi bekleyen bir cevher”, “saflığın ve temizliğin bir örneği” ve “diğer” olarak sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforların 52’sinin, olumlu 22’sinin ise olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Kök vd. (2017), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin ürettikleri metaforların neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya Erzurum ilinde bulunan 60 okul öncesi öğretmeni ile Atatürk Üniversitesinde eğitim görmekte olan 100 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Katılımcılara “Kaynaştırma öğrencisi ... gibidir. Çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen ve öğretmen adaylarının genellikle kaynaştırma öğrencisi ile ilgili olumlu cevaplar verdiği belirlenmiştir. Elde edilen veriler kategorilendirilmiştir. En fazla metafora sahip olan kategorinin “Geliştirilebilen bir birey olarak kaynaştırma öğrencisi” olduğu tespit edilmiştir.

Büyükbahçıvan (2017), yaptığı çalışmada okul öncesi kurumuna devam eden öğrencilerin bilgisayara yönelik ürettikleri metaforları incelemiştir. Bu amaçla 50 okul öncesi çocuğuyla görüşülmüştür. “Bilgisayar ... gibidir/neye benzer. Neden ...” sorusu çocuklara yöneltilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. 19 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar ortak niteliklerine ve benzetme yönlerine dikkat edilerek kategorize edilmiştir. İki farklı kategori oluşturulmuştur. Bunlar “İşlevsel Olarak Bilgisayar” ve “Görünüş Olarak Bilgisayar” şeklindedir. En çok tekrar eden metafor “tablet” olmuştur.

Açıkgöz (2017), yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik dersi ile ilgili metafor örneklerini incelemiştir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya 251 ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerden “Müzik dersi ... gibidir. Çünkü ...” sorusu yöneltilerek müzik dersi hakkında metaforlar üretmeleri istenmiştir. Sonuç olarak en fazla üretilen metaforun oyun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 21 farklı kategoride metafor üretilmiştir. Araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin ürettikleri metaforların diğer sınıf seviyelerine göre farklılaşması, eğitim düzeyinin sözcük dağarcığını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Başgül ve Uluçınar-Sağır (2017) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya Amasya ilinde görev yapan 70 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada veriler “Özel Eğitime Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım öğretmenlerin demografik bilgilerini içerirken, ikinci kısım ise “özel eğitimi... benzetiyorum; çünkü...” ve “özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu... benzetiyorum çünkü...” sorularını içermektedir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Veriler “yuva”, “bitki”, “ihtiyaç”, “tedavi”, “yoksunluk”, “zanaat”, “eğitim”, “rehber” ve “bir yaşam şekli” olmak üzere

9 kategori altında toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin özel eğitimle ilgili genellikle olumlu yanıtlar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Duran ve Dağlıoğlu (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının metaforlar vasıtasıyla üstün yetenekli çocuk algılarını belirlemişlerdir. Araştırmaya 115 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Öğretmen adayları 87 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar “değer”, “bitki”, “hayvan”, “uzay”, “maddesel dünya”, “teknoloji”, “nesne”, “insani özellik”, “yaşam” ve “eşya” olmak üzere 10 kategori altında incelenmiş ve en fazla tekrar eden metaforun “hazine” olduğu tespit edilmiştir.

Tok (2018), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla çözümlenmeye çalışmıştır. Çalışmaya “çocukta oyun gelişimi” isimli dersi alan 80 ikinci sınıf üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğretmen adaylarına “Oyun ... gibidir. Çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Veriler ortak özelliklerine göre iki ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin “oyunun özellikleri” ve “oyunun gelişimsel, eğitimsel yararları” olduğu görülmüştür. Oyunun rahatlatıcı olması, yaşamı yansıtmaması, mutluluk vermesi, öğrenme aracı olması ve ihtiyaç olması belirlenen kategoriler altındaki en yüksek frekansa sahip verilerdir.

Şare-Akkuş (2019) yaptığı çalışmada fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Olgu bilim araştırması olan çalışmaya 77 fen bilimleri öğretmeni ve 262 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere kişisel bilgi formu ve kaynaştırma öğrencileri hakkında 4 sorudan oluşan açık uçlu soru formu yöneltilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma öğrencilerini “özel eğitime muhtaç” ve “özel ilgiye muhtaç birey” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin derse aktif katılımlarını sağlamak için deney yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf atmosferini bozmaları sebebiyle kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istemedikleri fakat öğretmenlerden büyük bir kısmının da kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla bir arada eğitim almaları ve topluma kazandırılmaları gerekçeleriyle sınıflarında bulunmalarını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsoy vd. (2019) yaptıkları çalışmada ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme kavramına ilişkin ürettikleri metaforları incelemişlerdir. Ankara'nın Mamak ilçesinde görev yapan 30 öğretmen ile görüşmeler

yapılmıştır. Öğretmenlere “kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ... gibidir. Çünkü ...” “Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ... gibidir. Çünkü ...” “Kaynaştırma/bütünleştirme öğretmeni ... gibidir. Çünkü ...” soruları yöneltilmiştir. Veriler MAXQDA programı ile çözümlenmiştir. Öğretmenler, kaynaştırma faaliyetlerinin özel ilgi ve sabır gerektirdiğini, yavaş ve zahmetli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamaları esnasında pek çok sorun yaşadıklarını fakat kaynaştırma eğitiminin önemini bildiklerini de ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında hem olumlu hem de olumsuz yönde metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

Kömürcü (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerini nasıl algıladıklarını, onlara olan yaklaşımlarını ve bunlara sebep olan etkenleri metaforlar yoluyla incelemiştir. Araştırma Ankara'nın Altındağ ilçesinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form öğretmenin ve yabancı uyruklu öğrencilerin yaş ve cinsiyet bilgilerini içermektedir. Ayrıca öğrencilerin davranışlarına ve akademik gelişimlerine ilişkin algılarını ifade etmeleri için metafor anketine de yer verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Metafor anketinden elde edilen veriler 15 farklı kategori altında incelenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin farklı olduklarını, sınıfta davranış problemlerinin olduğunu ve akademik başarılarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların küçük bir kısmı ise sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencileri “zenginlik kaynağı” olarak tanımlamıştır.

Tunç (2019), sevgi ve saygı değerine ilişkin yaptığı çalışmada ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin sevgi ve saygı kavramına ilişkin metaforlarının neler olduğunu incelemiştir. Bu amaçla öğrencilere “sevgi ... gibidir, çünkü ...” ve “saygı ... gibidir, çünkü ...” sorusu sorularak sevgi ve saygı değerine ilişkin metaforlar belirlenmiştir. Verilen cevaplara göre sevgi ve saygı değerleri için ayrı kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan sevgi ve saygı değerlerini anne, arkadaş, iyilik, dostluk gibi günlük hayattaki kavramlara benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erol-Sahillioğlu (2020) yaptığı çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramıyla ilgili düşüncelerini metaforlar aracılığıyla belirlemiştir. Çalışmaya 2019-2020 yıllarında İzmir ili Aliağa ilçesinde görev yapmakta olan, kapsayıcı eğitim hakkında eğitim

almamış 42 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Veriler “kapsayıcı eğitim ... gibidir. Çünkü ...” sorusu öğretmenlere çevrimiçi sorularak elde edilmiştir. Araştırmacı Covid19 salgınından kaynaklı verileri çevrimiçi olarak toplamıştır. Elde edilen metaforlar kategorize edilmiş ve yüzde, frekans hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenler toplamda 36 farklı metafor oluşturmuş ve bu metaforlar 5 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “eşitlik”, “uyarlama”, “hayati”, “birleştirme” ve “birliktelik” olarak sıralanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili genel olarak olumlu yanıtlar verdiği tespit edilmiştir.

Pesen ve Pesen (2020) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının “özel eğitim” ve “özel eğitime ihtiyaç duyan birey” kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforları belirlemişlerdir. Bu amaçla öğretmen adaylarına “Özel eğitim ... gibidir. Çünkü ...” ve “Özel eğitime ihtiyaç duyan birey ... gibidir. Çünkü ...” soruları yöneltilmiştir. Araştırmaya Siirt Üniversitesi’nde Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve Bilişim Teknolojileri öğretmenliği alanında eğitim almakta olan 145 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar, “Özel eğitim” kavramına ilişkin 11, “özel eğitime ihtiyaç duyan birey” kavramına ilişkin ise 13 kategori altında incelenmiştir. Elde edilen metaforlardan özel eğitim kavramının “ihtiyaç duyulan bir unsur” biçiminde algılandığı, özel eğitime ihtiyaç duyan birey kavramının ise “başkasına ya da objelere muhtaç olması” şeklinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dayı vd. (2020), yaptıkları çalışmada Güzel Sanatlar bölümü öğretmen adaylarının özel çocuk algılarını incelemişlerdir. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde eğitim gören 267 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına “Engelli öğrenciler benim için ... gibidir. Çünkü ... dır.” sorusu yöneltilerek veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarından 102 farklı metafor elde edilmiş ve bu metaforlar 8 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen”, “herkes gibi/normal”, “İlgiye ve yardıma muhtaç”, “kırılgan/narin”, “hayatın güzellikleri”, “farklılık”, “ilgiye ve yardıma muhtaç”, “dayanıklılık” ve “hammadde” şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının en fazla ürettiği metaforun “çiçek” ve “herkes” olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuk algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözüm (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” kavramına yönelik metaforlarını tespit etmiştir. Araştırmaya bağımsız anaokullarında görev yapan 32 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere

“DEHB (Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) ... gibidir. Çünkü ...” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin birden fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Toplamda 76 metafor üretilmiştir ve 39 farklı metafor üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. En çok tekrar eden metaforun “kuş” olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ürettiği metaforlar “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik,” “dikkatsizlik,” ve “önlem” şeklinde 3 tema altında incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılları arttıkça “önlem” kategorisi altında metaforlar ürettikleri, ancak kıdem yılları azaldıkça ise “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” kategorisi altında metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zelyurt (2020) yaptığı çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin özel eğitime bakış açılarının farklı olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya 45 anne-baba katılmıştır. Bunlardan 23’ü normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler; 22’si ise özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler olarak belirlenmiştir. Araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne babalara göre özel eğitim hakkında genel olarak daha olumsuz cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Efiliti vd. (2021), yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara ve özel eğitime bakış açılarını metafor analizi yoluyla belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya Konya ilinde bulunan 78’i kadın 39’u erkek toplamda 117 özel eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Veriler, katılımcıların demografik bilgilerini de içeren “Özel Eğitime Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlere “özel eğitimi... benzetiyorum; çünkü” ve “özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu... benzetiyorum; çünkü...” soruları yöneltilerek metafor üretmeleri istenmiştir. Özel eğitim kavramına ilişkin metaforlar 6 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “akademik süreç”, “ilgi/ihtiyaç”, “zorluk/sabır”, “farklı/sıra dışı”, “güzellik/fayda” ve “diğer” şeklindedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuk kavramına ilişkin kategoriler ise; “masumiyet”, “farklı/sıra dışı”, “keşif/macera”, “ilgi/önem”, “akademik süreç”, “zorluk” ve “diğer” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen metaforların analizi neticesinde, özel eğitimin bir ihtiyaç olduğu, özel gereksinimli çocuğun ise “muhtaç bir birey” olarak tanımlandığı tespit edilmiştir.

Kazu ve Yıldırım (2021) yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin “özel eğitim” ve “özel gereksinimli birey” kavramlarına ilişkin algılarının neler olduğunu metaforlar aracılığıyla belirlemişlerdir. Araştırmaya 138 özel eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenlere “özel eğitim ... gibidir. Çünkü ...” ve “özel gereksinimli birey ... gibidir. Çünkü

...” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin “özel gereksinimli birey” kavramına yönelik 57, “özel eğitim” kavramına yönelik 74 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Özel gereksinimli birey kavramına yönelik üretilen metaforlar 4 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “soyut bir varlık olarak özel gereksinimli birey”, “somut bir varlık/nesne olarak özel gereksinimli birey”, “yer/mekâna ilişkin metaforlarla özel gereksinimli birey”, “doğaya ilişkin metaforlarla özel gereksinimli birey” şeklindedir. Özel eğitim kavramına yönelik üretilen metaforlar ise 5 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler ise “somut bir varlık/nesne olarak özel eğitim”, “bir eylem/süreç olarak özel eğitim”, “soyut bir varlık olarak özel eğitim”, “ yer/ mekân olarak özel eğitim” ve “doğa kategorisine yönelik metaforlarla özel eğitim” şeklinde oluşturulmuştur.

### **2.7.3 Yurt Dışında Yapılan Kaynaştırma Konulu Çalışmalar**

Pruit vd. (1998), yaptıkları çalışmada özel eğitimcilerin, ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik hassas olması için ne yapmaları gerektiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma grubu olarak özel eğitim hizmetlerinden en az beş yıl faydalanmış olan bireylerin aileleri seçilmiştir. 78 aile ile görüşülmüş fakat içlerinden 73’ü bu araştırma için uygun görülmüştür. Ailelere “özel eğitimciler sizin ihtiyaçlarınıza nasıl daha duyarlı olabilir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar katılımcıların izniyle metne dökülmüştür. Ailelerin verdiği cevaplara bakıldığında en fazla tekrar eden %27’lik kısmı oluşturan “bizi dinleyin” cevabı olmuştur. Ardından “uzmanlar ile ebeveynler arasında etkili iletişimi geliştirin” cevabı gelmiştir.

Spann vd. (2003), yaptıkları çalışmada ailelerin özel eğitim hizmetlerine ne derece katıldıklarını ve özel eğitim hizmetleri konusundaki algılarını incelemişlerdir. Bunun için yaş aralığı 4-18 olan, yaygın gelişimsel bozukluğu bulunan 45 çocuğun ebeveyniyle anket çalışması yapılmıştır. Ebeveynler özel gereksinimi olan çocuklarının yaşları büyüdükçe okul ile iletişimlerinin, memnuniyet derecelerinin, BEP’lere katılımlarının ve çocuklarının ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmacılar, bu durumu yaşça büyük olan çocukların ebeveynlerinin beklentilerinin farklı olabileceği veya öğretmenlerin tutumlarındaki farklılıkların velilerin fikirlerini değiştirmelerinde etkili olabileceği şeklinde açıklamışlardır.

Dyson (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarında normal gelişen çocukların, özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren 77 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmada görüşme tekniği yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada sonucunda normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının

fiziksel farklılığı belli olan “Down Sendromu” gibi yetersizliklerin farkında oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların kendilerinden farklı olmalarının sebebini kaza veya yaşlarının küçük olmasına bağladıkları saptanmıştır.

Odom vd. (2006), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların akranları tarafından sosyal kabulünü ve oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 80 özel gereksinimli çocuk ve buldukları sınıflardaki arkadaşları katılmıştır. Araştırmada veriler sosyometrik akran değerlendirme aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını oyunlarında çok fazla tercih etmediği tespit edilmiştir.

Anan vd. (2008), yaptıkları çalışmada otizm tanılı okul öncesi çocuklarının ailelerine yönelik hazırlanan yoğun grup eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya otizm tanılı ya da yaygın gelişimsel bozukluğu bulunan yaşları 25-68 ay arasında değişen 72 çocuk ve onların ebeveynleri dahil edilmiştir. Ebeveynlerin yaşlarının ise 21-46 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırma bir hastanenin pediatri kısmında bulunan eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce bütün çocuklar eğitsel ve davranışsal değerlendirmeden geçirilmiştir. Her bir çocuğa uzman gözetiminde bireyselleştirilmiş davranış değiştirme programı hazırlanmıştır. İlk başta aileler ve çocuklarıyla bire bir öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Hafta sonları da velilere etkili öğretim metotları ve davranış analizi konusunda eğitimler verilmiştir. Bunun yanında ebeveyn ve çocuk için hafta içi günlerde 3 saat boyunca uzman gözetiminde programa uygun şekilde eğitimler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında Mullen ölçeği ve Vineland ölçeğine göre anlamlı düzeyde ilerleme kat edildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak ebeveynlerin eğitime aktif olarak katılmasının çocukları açısından etkin öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım ettiği tespit edilmiştir.

Loreman vd. (2009), yaptıkları çalışmada Kanada'nın kırsal bir bölgesi olan Alberta'da normal gelişim gösteren öğrencilerin ve kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin anketler aracılığıyla kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya toplamda 438 veli dahil edilmiştir. Anketlerden elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerinin ilk yıllarında kaynaştırmaya olumlu baktıkları ve kaynaştırma uygulamalarını destekledikleri belirlenmiştir. Fakat üst sınıflara doğru ilerledikçe iki ebeveyn grubunun da görüşlerinin farklılaşmaya başladığı tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğa sahip veliler kaynaştırma eğitimi müfredatı konusunda çeşitli endişelere sahip olduklarını ve çocuklarının aldıkları

akademik eğitimlerin onları yaşama hazırlaması konusunda tereddüt duyduklarını ifade etmişlerdir. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip veliler ise çocuklarını özel gereksinimli bireylerle oynamaları konusunda teşvik ettiklerini fakat öğretmenin özel gereksinimli çocuk için ayırdığı süre konusunda endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki veli grubunda da kaynaştırma uygulamalarının normal gelişen çocukların ileriki yaşamlarında özel gereksinimli bireyleri kabul edici olmaları konusunda hemfikir oldukları sonucuna varılmıştır.

Diamond ve Carpenter (2010) yaptıkları çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ortamlarında akran ilişkilerinin nasıl şekillendiğini incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlere anketler uygulanmış ve çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 33 okul öncesi çocuğu ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan 30 okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan çocukların arkadaşlarına yardım ederken daha fazla stratejiye sahip oldukları ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan akranlarına göre daha fazla yardım etme, paylaşma, iş birliği vb. davranışlar sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yu vd. (2014), yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli arkadaşlarına karşı tutum ve davranışları görüşme formları, sosyal kabul ölçeği ve sosyometrik akran değerlendirme ölçeği yardımıyla ölçülmeye çalışılmıştır. Bunun yanında on hafta boyunca çocukların oyun davranışları ve öğretmenin oyun sürecine nasıl dahil olduğu incelenmiştir. Çalışmaya 32 normal gelişim gösteren okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, normal gelişim gösteren çocukların iş birliği ve iletişim gerektiren oyunlarda özel gereksinimli arkadaşlarını dahil etmek istemedikleri sonucuna varılmıştır. Fakat sosyometrik akran değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında normal gelişen çocukların işbirlikçi oyunlarına özel gereksinimli arkadaşlarını dahil ettikleri belirlenmiştir.

Wolfberg vd. (2015), sosyal etkileşimi geliştirmeye yönelik akran aracılı eğitime yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya 5-10 yaş aralığında 24 normal gelişim gösteren, 24 otizimli çocuk dahil edilmiştir. Bu çocuklar bire bir eşlenerek 24 grup oluşturulmuştur. Araştırmada akran eğitimi yoluyla otizimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ayrıca sembolik oyun ve sosyal oyunların desteklenmesi yoluyla çocukların sosyal yönlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 12 hafta devam etmiştir. Her hafta iki gün 60 dakika boyunca uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda otizimli çocukların sosyal

gelişimlerinin olumlu anlamda değiştiği gözlemlenmiş ve sembolik oyun becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

#### **2.7.4 Yurt Dışında Yapılan Metafor Konulu Çalışmalar**

Gardner vd. (1975), yaptıkları çalışmada 7, 11, 14, 19 yaşlarındaki çocukların metafor kullanım tercihlerini incelemişlerdir. 18 adet kısa öykü tasarlanarak çocuklara bazı sorular yöneltilmiştir. Sorulan sorular metaforik olmayan (literal) ve metaforik olan (konvansiyonel) şeklinde ikiye ayrılmıştır. Çocukların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak hemen hemen bütün yaş gruplarında aynı seviyede başarı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi çocuklarının ürettikleri uygun metaforların en yüksek yüzdeye sahip olması da dikkat çekicidir. Yaşlara göre metafor üretme ve kullanma tercihlerinin değiştiği görülmüştür. Bunun yanında çocukların metaforları anlamalarının yaşla birlikte kısmi istikrarlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Lakoff ve Johnson (1980) yaptıkları çalışmada metaforların dilsel serüvenlerini incelemiş epistemik ve ontolojik açıklamalar yapmışlardır. Bu sayede metaforların sınıflandırılmasına ve anlamlandırılmasına önemli bir boyut kazandırılmıştır. Lakoff ve Johnson (1980)'ın bu çalışmasının araştırmacıların çalışmalarına büyük katkı sağladığı bilinmektedir. Kavramlar ve metafor arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın eğitsel anlamda da çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir.

İnbar (1996) yaptığı çalışmada okulda karşılaşılan zorlukları ve problemleri belirlemek için öğrencilerden ve öğretmenlerden okula ilişkin metaforlar oluşturmalarını istemiştir. Elde edilen sonuçların eğitime çok büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin okula ilişkin ürettikleri metaforların yargılama konusundaki farklılıkları ortaya koyduğu ifade edilmektedir.

Mahlis ve Maxson (1998) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çocukluk yıllarındaki okul hayatları ile ideallerindeki okul imgelerini araştırmışlardır. Araştırmaya 134 ilköğretim öğretmen adayı ile 119 lise öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına öncelikle içinde takım, bahçe, sirk, aile, fabrika, kalabalık, hayvanat bahçesi, hapishane ve sahne metaforlarının olduğu bir liste verilmiştir. Öğretmen adaylarından önce kendi okul yıllarını ifade eden metaforu ardından ideallerindeki okul metaforunu ifade eden imgeyi işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının

da ideallerindeki okul imgesi olarak en fazla “aile” ve “takım” metaforlarını seçtikleri görülmüştür.

Castillo (1998) yaptığı çalışmada 5-6 yaş grubu çocuklarının metaforu anlamalarında benzetme öğretiminin etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bu yaş grubundaki çocukların destek sağlandığı zaman metaforları yorumlama becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Siek-Piskozub ve Strugielska (2010) yaptıkları çalışmada metaforların kavramsal değişiminin öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirlemişlerdir. Polonya’da 1990’lı yıllardan sonra, metaforlar yoluyla öğretmen eğitiminde önemli bir yol kat edildiği belirtilmiştir.

Riddell (2016) yaptığı çalışmada metafor kullanımının beyin üzerindeki etkisini incelemiştir. Metaforların, sembolik dilin yaratıcı bir şekilde kullanılmasında etkili olacağı ifade edilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre metafor kullanımının yaratıcı dil becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler üzerinde durulacaktır.

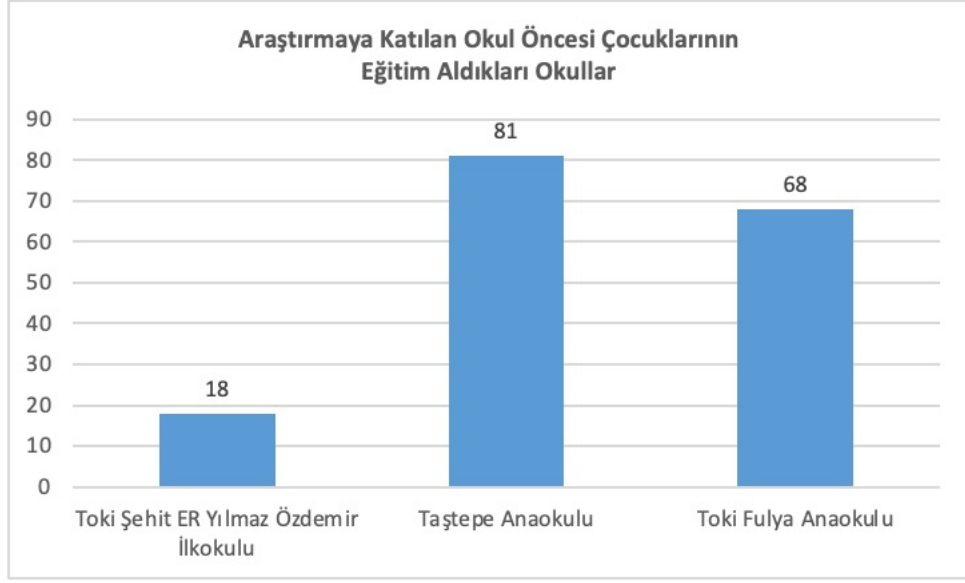
#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modellerinden olan fenomenografik yöntemle desenlenmiştir. Fenomenoloji diğer adıyla olgu bilim araştırması olarak da bilinir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine fikir sahibi olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ise sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli çocuk algıları inceleneceği için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada özel gereksinimli çocuk algısını ortaya çıkarmak için en uygun yöntemin metaforlardan faydalanmak olduğu düşünülmüştür. Çünkü nitel araştırmalarda gerekli görülen görüşme ve gözlem gibi yüz yüze araştırma yöntemlerinin yapılamadığı durumlarda detaylı araştırma yapabilmek için metaforlardan yararlanılabilir. Yaygın olarak kullanılan gözlem, görüşme ve belge toplama yöntemlerine göre daha yeni bir yöntem olsa da metafor analizi araştırmalarının her geçen gün kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri ise çağdaş metafor yaklaşımı ile metaforların daha iyi anlaşılmasıdır. Ayrıca yeni ve karmaşık kavram, olgu ve olayların detaylıca araştırılmasında etkili bir yöntem olması araştırmalarda tercih edilmesini sağlamıştır (Güneş, 2016).

#### 3.2 Çalışma Grubu

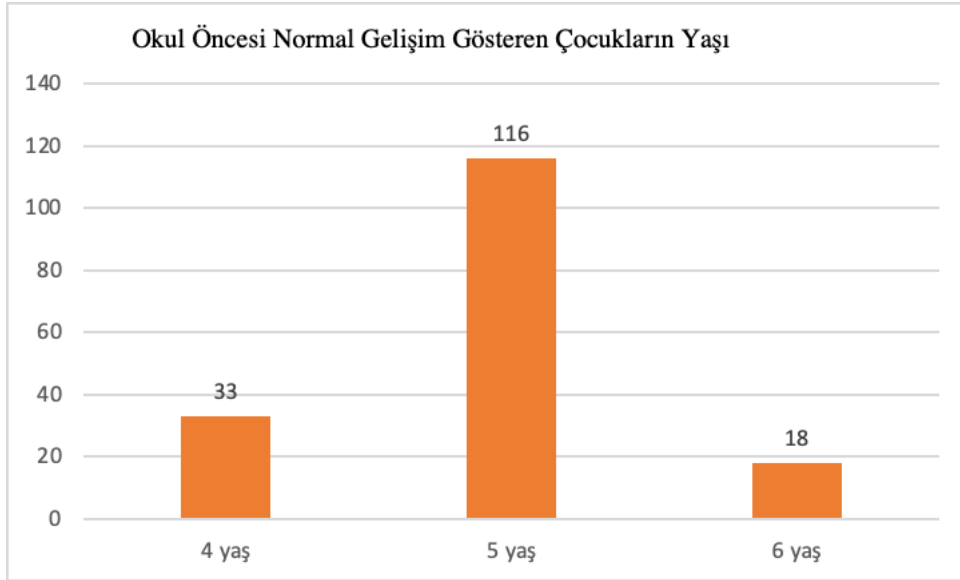
Çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kaynaştırma eğitimi uygulanan okul öncesi kurumlarında eğitim gören 182 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Okulların bilgisini ve katılım sayısını içeren bilgiler Şekil 3.1 de görülmektedir.

**Şekil 3.1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Çocuklarının Eğitim Aldıkları Okullar**



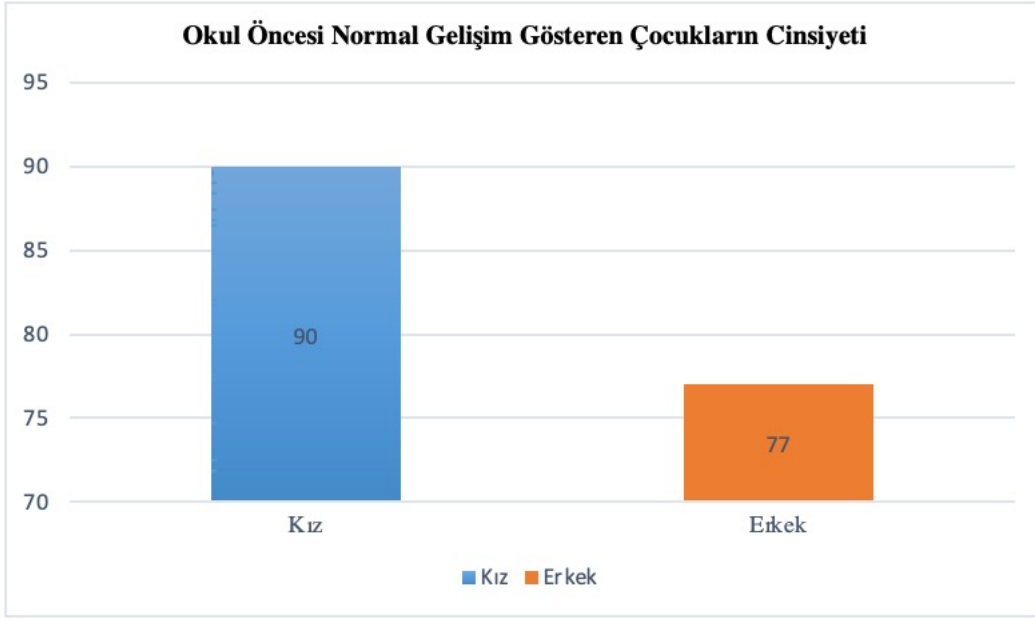
Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocukların 18'i (%11) Toki Şehit Er Yılmaz Özdemir İlkokulu'na, 81'i (%48) Taştepe Anaokulu'na, 68'i (%41) Toki Fulya Anaokulu'na devam etmektedirler.

**Şekil 3.2. Okul Öncesi Çocukların Yaş Grafiği**



Katılımcıların 33'ü 4 yaşında (%20), 116'sı 5 yaşında (%69) ve 18'i 6 yaşındadır (%11).

Şekil 3.3. Okul Öncesi Çocukların Cinsiyet Grafiği



Ayrıca katılımcıların cinsiyet oranına baktığımızda 90'ı kız (%54), 77'si erkektir (%46).

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak metafor anketi kullanılmıştır. Metafor anketi, iki alan uzmanının görüşleri alınarak tasarlanmıştır. Öncelikle metafor anketi uygulanacak olan çocuğa, metafordan onun anlayabileceği dille bahsedilmiştir. Anladığından emin olunduktan sonra metafor anketi uygulanmıştır.

Ankette özel eğitime muhtaç çocuk ibaresi yerine, sınıfta bulunan kaynaştırma çocuğunun ismi kullanılarak metafor anketi oluşturulmuştur. Normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklardan sınıflarında bulunan ve örneğin ismi Kağan olan kaynaştırma öğrencisini nasıl gördükleri ile ilgili metafor üretmeleri istenmiştir. Anket, katılımcıların cinsiyet ve yaş demografik bilgilerini de içermektedir.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından gerekli izinler (Tarih: 15/01/2021, Karar No: 2021/39) alınmıştır. Belirlenen okullarda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflar tespit edildikten sonra İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak uygulama yapılmıştır. Alınan izinlerden sonra okulların idarecileri ve öğretmenleriyle görüşülerek okullar ve sınıflar için uygun zamanlar belirlenip okullara gidilerek öğrencilere metafor anketi uygulanmıştır. Çocuklara birebir uygulanan metafor anketi, pandemi dolayısıyla araştırmacının

okullara girmesine izin verilmediği ve okul öncesi dönem çocukları okuma yazma bilmedikleri için her sınıfın okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Sınıfta bulunan öğretmen her çocukla ayrı ayrı olarak görüşme gerçekleştirmiştir. Çocuğa metafor anketinde bulunan soru yöneltilmiş ve çocuktan alınan cevap ankete not edilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama öncesinde öğretmenlere, okul idaresine ve velilere araştırmanın ne amaçla yapıldığı anlatılmış, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve bilgilerin saklanacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri vasıtasıyla okul öncesi çocuklarının hepsi anlayabilecekleri bir dille yapılacak çalışmayla ilgili bilgilendirilmiştir.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Okul öncesi öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar tek tek gözden geçirilerek içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu araştırmada içerik analizi yöntemi, var olan bir olayın var olduğu şekilde açığa çıkarılmasını sağlaması özelliğinden dolayı tercih edilmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çözümlemelerde görüşüne başvuru okul öncesi çocuklarına “Ç1, Ç2, Ç3...” şeklinde kod numarası verilmiştir. Elde edilen veriler beş aşamada analiz edilmiştir. Veriler, “kodlama ve ayıklama aşaması”, “yeniden organize etme aşaması”, “kategori geliştirme aşaması”, “verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak yüzdeler ve frekans hesaplama aşaması” ve “geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması” şeklinde analiz edilmiştir. İlgili literatür incelenmiş ve bunun sonucunda verilerin analizinde bu beş aşama kullanılmıştır (Saban, 2008b).

#### **3.5.1 Kodlama ve Ayıklama Aşaması:**

Bu aşamada katılımcılar 182 adet metafor anketi alfabetik olarak sıralanmıştır. Veriler incelenirken çocukların kimlik bilgilerinin ortaya çıkmaması için her bir çocuğa kod numarası verilmiştir. Bu aşamada 9 adet boş bırakılan kağıt ve 6 adet imge ifade etmeyen metafor elenmiştir. Geriye kalan 167 adet metaforla analize devam edilmiştir. İmge ifade etmeyen metaforlar, metaforu üreten çocuk tarafından herhangi bir sebebe bağlanılmadığından dolayı analize dahil edilmemiştir.

#### **3.5.2 Yeniden Organize Etme Aşaması**

Geçersiz metaforların çıkarılmasıyla toplamda 167 farklı çocuk tarafından oluşturulan geçerli metaforlar elde edilmiştir. Bu aşamada bu metaforlar tekrar incelenerek sınıflandırılmış ve 76 farklı geçerli metaforla analiz aşamasına devam edilmiştir. Örneğin “oyuncak araba” metaforu oyuncak kavramı başlığı altında incelenmiştir.

### 3.5.3 Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada okul öncesi dönemde normal gelişen çocuklar tarafından üretilen özel çocuk kavramına ilişkin metaforlar, metaforların gerekçelerine dikkat edilerek ortak özelliklerine göre irdelenmiştir. Daha sonra oluşturulan metaforlar kategoriler altında toplanmıştır. Metaforların ortak özelliklerine göre 5 farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler “kişisel özelliklerine göre özel çocuk”, “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk”, “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk”, “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk”, “akranlarıyla ilişkide sorun çıkarmasına göre özel çocuk” olarak belirlenmiştir.

### 3.5.4 Nicel Veri Analizi

Özel çocuk algısı için oluşturulan 76 farklı metafor ve bu metaforların oluşturduğu 5 farklı kategorinin geliştirilmesinin ardından bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bütün verilere ilişkin metafor ve kategoriyi temsil eden çocuk sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablolaştırılmış ve bulgular kısmında açıklanmıştır.

### 3.5.5 Geçerlik Güvenirlik Aşaması

Nitel araştırmalarda araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ayrıntılı bir şekilde açıklaması ve verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Geçerliğin sağlanması için veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için kategoriler altında yer alan metaforların, bu kategorileri temsil etmesi de gerekmektedir (Saban, 2009). Bu nedenle uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Bahsi geçen uzmanlar okul öncesi alanında ve metafor analizi konusunda araştırmalar yapmış kişilerdir. Uzmanlara çocukların ürettiği özel çocuk metaforlarının listesi ile araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilerin listesi verilmiş ve hiçbir metafor açıkta kalmayacak şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra araştırmacının eşleştirmeleriyle uzmanların eşleştirmeleri kıyas edilmiş ve Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik formülü ile ( $Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)$ ) güvenirlilik hesaplanmıştır. Uzmanlarla araştırmacının kategorileri kıyaslanmış ve 2 adet metafor, uzmanların önerileriyle başka kategorilerle eşleştirilmiştir. Bu formüle göre ( $Güvenirlilik = 165 / (165 + 2)$ ) güvenirlilik %99 olarak hesaplanmıştır. Saban'a (2009) göre bu formülle elde edilen sonucun %90 veya üzerinde olması güvenirliliğin istenilen ölçüde sağlandığını göstermektedir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına yönelik elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Metaforik Alguları

Okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli çocuk algılarına ilişkin 167 öğrenciden toplamda 76 farklı metafor elde edilmiştir. Okul öncesi çocukları tarafından en fazla üretilen metafor 10 tekrar sayısıyla “çiçek” ve “iyi bir çocuk” olmuştur.

Bütün öğrenciler birer kez metafor üretmişlerdir. 9 çocuk metafora cevap verememiş 6 çocuk ise ürettiği metaforun sebebini açıklayamamıştır. Bu nedenle bu metaforlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Okul öncesi çocukları tarafından oluşturulan özel çocuk algısına ilişkin metaforlar ve metaforları temsil eden katılımcı sayıları (f) ve bu metaforları temsil eden katılımcıların yüzdelere (%) ait bilgiler Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1 Özel Çocuk Algısına İlişkin Geliştirilen Metaforlar**

SN	Metafor	f	%	SN	Metafor	f	%
1	Çiçek	10	6,0%	39	Elma	1	0,6%
2	İyi bir Çocuk	10	6,0%	40	Etek	1	0,6%
3	Gökkuşığı	7	4,2%	41	Fırtına	1	0,6%
4	Kedi	7	4,2%	42	Garip	1	0,6%
5	Araba	7	4,2%	43	Geveze	1	0,6%
6	Yaramaz	6	3,6%	44	Halı	1	0,6%
7	Biz	5	3,0%	45	İtfaiyeci	1	0,6%
8	Güzel bir çocuk	5	3,0%	46	İyi bir arkadaş	1	0,6%
9	Özel bir çocuk	5	3,0%	47	Kafası karışık	1	0,6%
10	Komik	4	2,4%	48	Kaktüs	1	0,6%
11	Arı	3	1,8%	49	Kardeşim	1	0,6%
12	Bebek	3	1,8%	50	Karmaşık	1	0,6%
13	Bulut	3	1,8%	51	Kelebek	1	0,6%
14	Çikolata	3	1,8%	52	Kertenkele	1	0,6%
15	Eğlenceli	3	1,8%	53	Kız	1	0,6%
16	Kuş	3	1,8%	54	Koltuk	1	0,6%
17	Melek	3	1,8%	55	Kral	1	0,6%
18	Pamuk şeker	3	1,8%	56	Lale	1	0,6%
19	Şeker	3	1,8%	57	Maymun	2	1,2%
20	Şımarık	3	1,8%	58	Mikrofon	1	0,6%
21	Tatlı	3	1,8%	59	Motor	1	0,6%
22	Aslan	2	1,2%	60	Musluk	1	0,6%
23	Buz	2	1,2%	61	Oyun	1	0,6%
24	Domates	2	1,2%	62	Oyuncak	2	1,2%
25	Gürgen (Çizgi Film karakteri)	2	1,2%	63	Palyaço	1	0,6%
26	Kağıt	2	1,2%	64	Papağan	1	0,6%
27	Kalp	2	1,2%	65	Salyangoz	1	0,6%
28	Kaplan	2	1,2%	66	Sandalye	1	0,6%
29	Nazik	2	1,2%	67	Sesi kısık	1	0,6%
30	Rüzgar	2	1,2%	68	Sivrisinek	1	0,6%
31	Su	2	1,2%	69	Sürahi	1	0,6%
32	Top	2	1,2%	70	Şimşek	1	0,6%
33	At	1	0,6%	71	Taş	1	0,6%
34	Ayna	1	0,6%	72	Tekerlek	1	0,6%
35	Boncuk	1	0,6%	73	Tencere	1	0,6%
36	Canavar	1	0,6%	74	Tırtıl	1	0,6%
37	Çimenlik	1	0,6%	75	Yaprak	1	0,6%
38	Dövücü	1	0,6%	76	Yıldız	1	0,6%

Tablo 4.1 incelendiğinde oluşturulan metaforların frekans aralığı 10 ile 1 arasında değişmektedir. Bu metaforlara dikkat edildiğinde en fazla tekrar eden metaforun 10 çocuk tarafından üretilen “çiçek” ve “iyi bir çocuk” metaforu olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforlardan sonra en fazla tekrar eden metaforların 7 tekrar sayısına sahip gökkuşuğu, kedi ve araba olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaramaz 6, biz, güzel bir çocuk, özel bir çocuk 5, komik 4, arı, bebek, bulut, çikolata, eğlenceli, kuş, melek, pamuk şeker, şeker, şımarık, tatlı 3, aslan, buz, domates, Gürgen (çizgi film karakteri), kâğıt, kalp, kaplan, maymun nazik, oyuncak, rüzgâr, su, top 2 tekrar sayısına sahip metaforlardır. Geriye kalan 42 metaforun ise bir tekrar sayısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

## **4.2 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri**

### **Metaforların Kavramsal Kategoriler Altında Toplanması**

Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının özel çocuk kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “5” kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının özel çocuk kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Tablo 4.2’ye göre okul öncesi çocuklarının geliştirdiği metaforlar; kişisel özelliklerine göre özel çocuk, akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk, fiziksel özelliklerine göre özel çocuk ve akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk olmak üzere 5 ayrı kavramsal kategori altında incelenmiştir. Okul öncesi çocukları tarafından oluşturulan özel çocuk algısına ilişkin metaforlar ve metaforları temsil eden kategoriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2 Özel Çocuk Algısına İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Kategoriler**

Kategoriler	Metafor	<i>f</i>	%
Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk (28.7%)	Çiçek	10	6,0%
	Araba	7	4,2%
	Kedi	7	4,2%
	Arı	3	1,8%
	Eğlenceli	3	1,8%
	Melek	3	1,8%
	Aslan	2	1,2%
	Kaplan	2	1,2%
	Su	2	1,2%
	At	1	0,6%
	Elma	1	0,6%
	Fırtına	1	0,6%
	İtfaiyeci	1	0,6%
	Kertenkele	1	0,6%
	Palyaço	1	0,6%
	Sürahi	1	0,6%
	Şimşek	1	0,6%
Yıldız	1	0,6%	
Akranlarından Farklılık Göstermesine Göre Özel Çocuk (22.2%)	Özel bir çocuk	5	3,0%
	Komik	4	2,4%
	Bebek	3	1,8%
	Kuş	3	1,8%
	Buz	2	1,2%
	Kağıt	2	1,2%
	Rüzgar	2	1,2%
	Etek	1	0,6%
	Garip	1	0,6%
	Halı	1	0,6%
	Kafası karışık	1	0,6%
	Karmaşık	1	0,6%
	Kelebek	1	0,6%
	Koltuk	1	0,6%
	Kral	1	0,6%
	Mikrofon	1	0,6%
	Motor	1	0,6%
	Musluk	1	0,6%
	Salyangoz	1	0,6%
	Sandalye	1	0,6%
Sesi kısık	1	0,6%	
Tencere	1	0,6%	
Tırtıl	1	0,6%	

Kategoriler	Metafor	<i>f</i>	%
Akranlarıyla Olumlu İlişkiler Kurabilmesine Göre Özel Çocuk (20.4%)	İyi bir Çocuk	10	6,0%
	Biz	5	3,0%
	Güzel bir çocuk	5	3,0%
	Şeker	3	1,8%
	Tatlı	3	1,8%
	Kalp	2	1,2%
	Nazik	2	1,2%
	Oyuncak	2	1,2%
	Oyun	1	0,6%
	İyi bir arkadaş	1	0,6%
Fiziksel Özelliklerine göre Özel Çocuk (16.8%)	Gökkuşuğu	7	4,2%
	Bulut	3	1,8%
	Çikolata	3	1,8%
	Pamuk şeker	3	1,8%
	Domates	2	1,2%
	Top	2	1,2%
	Boncuk	1	0,6%
	Çimenlik	1	0,6%
	Kaktüs	1	0,6%
	Lale	1	0,6%
	Taş	1	0,6%
	Yaprak	1	0,6%
	Tekerlek	1	0,6%
Akranlarıyla İlişkide Sorun Çıkarmasına Göre Özel Çocuk (12%)	Kız	1	0,6%
	Yaramaz	6	3,6%
	Şımarık	3	1,8%
	Maymun	2	1,2%
	Gürgen (Çizgi Film karakteri)	2	1,2%
	Ayna	1	0,6%
	Canavar	1	0,6%
	Dövücü	1	0,6%
	Geveze	1	0,6%
	Kardeşim	1	0,6%
Papağan	1	0,6%	
Sivrisinek	1	0,6%	

#### 4.2.1 Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk

Tablo 4.2 de görüldüğü gibi “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisi %28,7 yüzdeler oranı ile birinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride yer alan en sık tekrar sayısına sahip metaforların “çiçek” (f:10), “araba” (f:7) ve “kedi” (f:7) olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi çocuklarının geliştirdiği bu kategoriye ait metaforlar ve gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- Ç111: “...Çiçeğe benzer. Çünkü çok güzel gülüyor. Bana iyilik yapıyor.”
- Ç35: “...Arabaya benzer. Çünkü araba gibi hızlı koşar.”
- Ç29: “...Kediye benzer. Çünkü sürekli uyumak istiyor.”
- Ç101: “...Arıya benzer. Çünkü arı gibi garip sesler çıkarır.”
- Ç116: “...Eğlenceliye benzer. Çünkü onunla oynamak çok eğlenceli.”
- Ç70: “...Meleğe benzer. Çünkü hep güler.”
- Ç2: “...Aslana benzer. Çünkü aslan gibi çok garip sesler çıkarır.”
- Ç61: “...Kaplana benzer. Çünkü herkesten büyük ve güçlü, öğretmenim bile onu tutamaz.”

Okul öncesi çocuklarının “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisini oluşturan metaforları ve gerekçeleri incelendiğinde okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını genellikle sadece ona ait olan özellikleriyle tanımladıkları görülmektedir.

#### 4.2.2 Akranlarından Farklılık Göstermesine Göre Özel Çocuk

“Akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisi ise % 22,2 yüzdeler payı ile ikinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride yer alan en sık tekrar sayısına sahip metaforların “özel bir çocuk” (f:5) ve “komik” (f:4) olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi çocuklarının geliştirdiği bu kategoriye ait metaforlar ve gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- Ç79: “Özel bir çocuğa benzer. Çünkü diğer çocuklara hiç benzemiyor.”
- Ç20: “Bebeğe benzer. Çünkü çok yavaş.”
- Ç67: “Kuşa benzer. Çünkü söylediklerini hiç anlamıyorum.”
- Ç58: “Kağıda benzer. Çünkü hiç konuşmuyor.”
- Ç86: “Rüzgâra benzer. Çünkü hiç yerinde durmuyor.”
- Ç160: “Garibe benzer. Çünkü onu anlamadığımı düşünüyorum.”
- Ç127: “Kafası karışığa benzer. Çünkü kafasının içindeki damarlar tıpkı yumak gibi birbirine karışmıştır.”
- Ç71: “Mikrofona benzer. Çünkü sesi herkesten yüksek. Bağıınca korkarım.”

Okul öncesi çocuklarının “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisini oluşturan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde çocukların özel gereksinimli akranlarının dikkat çeken farklılıklarının farkında oldukları ve gözlemleyebildikleri farklı özelliklerine göre metafor geliştirdikleri belirlenmiştir.

#### 4.2.3 Akranlarıyla Olumlu İlişkiler Kurabilmesine Göre Özel Çocuk

“Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisi %20,4 yüzdeler payı ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu kategoride en sık tekrar sayısına sahip metaforların “iyi bir çocuk” (f:10) ve “biz” (f:5) olduğu görülmüştür.

Okul öncesi çocuklarının geliştirdiği bu kategoriye ait metaforlar ve gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- Ç55: “İyi bir çocuğa benzer. Çünkü arkadaşlarına her zaman iyi davranır.”
- Ç88: “Şekere benzer. Çünkü çok nazik bir kız.”
- Ç141: “Tatlıya benzer. Çünkü bizi güldürür.”
- Ç74: “Naziğe benzer. Çünkü bütün oyunlarda beraber oynarız.”

- Ç76: “Oyuncağa benzer. Çünkü çok güzel oyun oynuyoruz. Benim sınıfımda olduğu için mutluyum.”
- Ç75: “Oyuna benzer. Çünkü her zaman ders yapan bir oyun gibidir. Konuşmasını bazen anlamıyorum ama onunla oyun oynamak güzel.”

Okul öncesi çocuklarının ürettiği “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisini oluşturan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarının genellikle oyunlarda sergiledikleri davranışlarına göre metafor geliştirdikleri belirlenmiştir.

#### 4.2.4 Fiziksel Özelliklerine Göre Özel Çocuk Kategorisi

“Fiziksel özelliklerine göre özel çocuk kategorisi” %16,8 yüzdellik payı ile dördüncü sırada yer almaktadır. Bu kategoride en sık tekrar sayısına sahip metaforların “gökkuşağı” (f:7), “bulut” (f:3), “çikolata” (f:3) ve “pamuk şeker” (f:3) olduğu görülmüştür.

- Ç120: “Gökkuşağına benzer. Çünkü rengarenktir bazen sinirlenince kırmızı oluyor. Oynarken bakıyorum gözleri yeşil oluyor.”
- Ç41: “Bulutla benzer. Çünkü yanakları bulut gibi yumuşak.”
- Ç7: “Domatese benzer. Çünkü sinirlenince kıpkırmızı oluyor.”
- Ç23: “Boncuğa benzer. Çünkü gülünce gözleri boncuk gibi oluyor.”
- Ç128: “Kaktüse benzer. Çünkü saçları kaktüs gibi.”
- Ç68: “Laleye benzer. Çünkü bazen kollarını kocaman açıyor ben de o zamanlarda onu laleye benzetiyorum.”

Okul öncesi çocuklarının ürettiği “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk ” kategorisini oluşturan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını genellikle bulut, boncuk, pamuk şeker gibi nesnelere fiziksel özellikleriyle bağlantı kurarak benzettikleri görülmüştür.

#### 4.2.5 Akranlarıyla İlişkilerinde Sorun Çıkarmasına Göre Özel Çocuk

“Akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisi %12 yüzdellik payı ile son sırada yer almaktadır. Bu kategoride en sık tekrar sayısına sahip metaforların “yaramaz” (f:6) ve “şımarık” (f:3) olduğu görülmüştür.

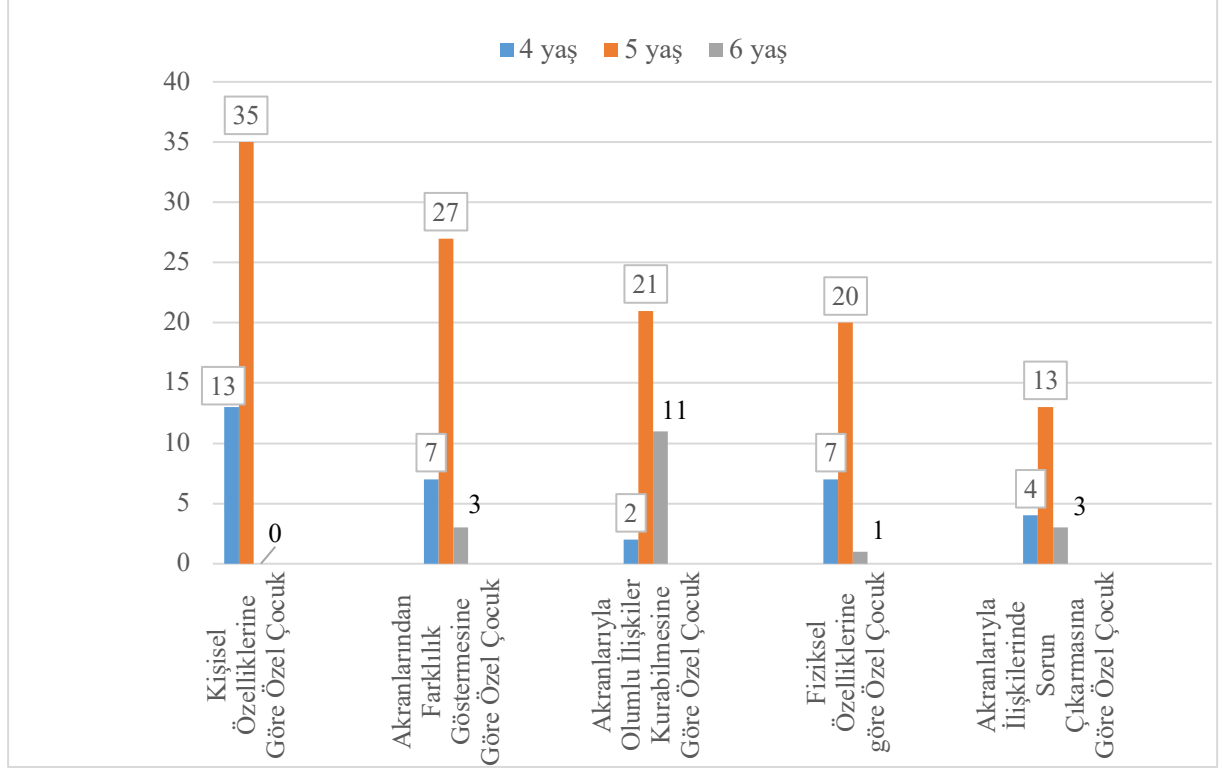
- Ç145: *“Yaramaza benzer. Çünkü bütün eşyalarımızı döküyor, kitaplarımızı hep dağıtıyor. Eşyalarımıza dokunursa hasta olur koronavirüs var.”*
- Ç91: *“Şımarığa benzer. Çünkü bizimle oynamıyor. Koridorda koşuyor.”*
- Ç148: *“Maymuna benzer. Çünkü herkese vuruyor ve ağlıyor.”*
- Ç:47: *“Dövücüye benzer. Çünkü çok kötü. Bana parkta vurdu canım çok acıdı.”*
- Ç10: *“Kardeşime benzer. Çünkü bize yardım etmiyor ama biz ona hep yardım ediyoruz.”*
- Ç84: *“Papağana benzer. Çünkü söylediklerimi hep tekrar eder.”*

Okul öncesi çocuklarının ürettiği “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisini oluşturan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde okul öncesi dönemde normal gelişen çocukların özel gereksinimli akranlarının yaramaz, şımarık, dövücü, geveze gibi iletişimlerinde sorun çıkarıcı olumsuz özelliklerini vurguladıkları görülmüştür.

#### 4.3 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çocukların yaş değişkenine göre ürettikleri metaforların kategorileri Şekil 4.3’te verilmiştir.

Şekil 4.3 Okul Öncesi Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Ürettikleri Metaforlara Ait Kategoriler Grafiği



Şekil 4.3'te görülen bilgilere göre kişisel özelliklerine göre özel çocuk kategorisine dahil edilen metaforların 13'ünü 4 yaşındaki çocuklar, 35'ini 5 yaşındaki çocukların geliştirdiği belirlenmiştir. 6 yaşındaki çocukların bu kategori altında metafor üretmediği tespit edilmiştir.

Akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk kategorisine dahil edilen metaforların 7'sini 4 yaşındaki çocuklar, 27'sini 5 yaşındaki çocuklar, 3'ünü 6 yaşındaki çocukların geliştirdiği belirlenmiştir.

Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk kategorisine dahil edilen metaforların 2'sini 4 yaşındaki çocukların, 21'ini 5 yaşındaki çocukların ve 11'ini 6 yaşındaki çocukların ürettiği tespit edilmiştir.

Fiziksel özelliklerine göre özel çocuk kategorisine dahil edilen metaforların 7'sini 4 yaşındaki çocuklar, 20'sini 5 yaşındaki çocuklar ve 1'ini 6 yaşındaki bir çocuğun ürettiği belirlenmiştir.

Akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk kategorisine dahil edilen metaforların ise 4'ünü 4 yaşındaki çocukların, 13'ünü 5 yaşındaki çocukların ve 3'ünü 6 yaşındaki çocukların ürettiği tespit edilmiştir.

4 yaşındaki okul öncesi çocuklarının %40'lık kısmının “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde; %21'lik kısmının “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisinde; %6'lık kısmının “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde; %21'lik kısmının “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve %12'lik kısmının ise “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde metafor geliştirdikleri belirlenmiştir.

5 yaşındaki okul öncesi çocuklarının %30'luk kısmı “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde; %23'lük kısmı “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisinde; %18'lik kısmı “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde; %17'lik kısmı “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve %11'lik kısmı “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir.

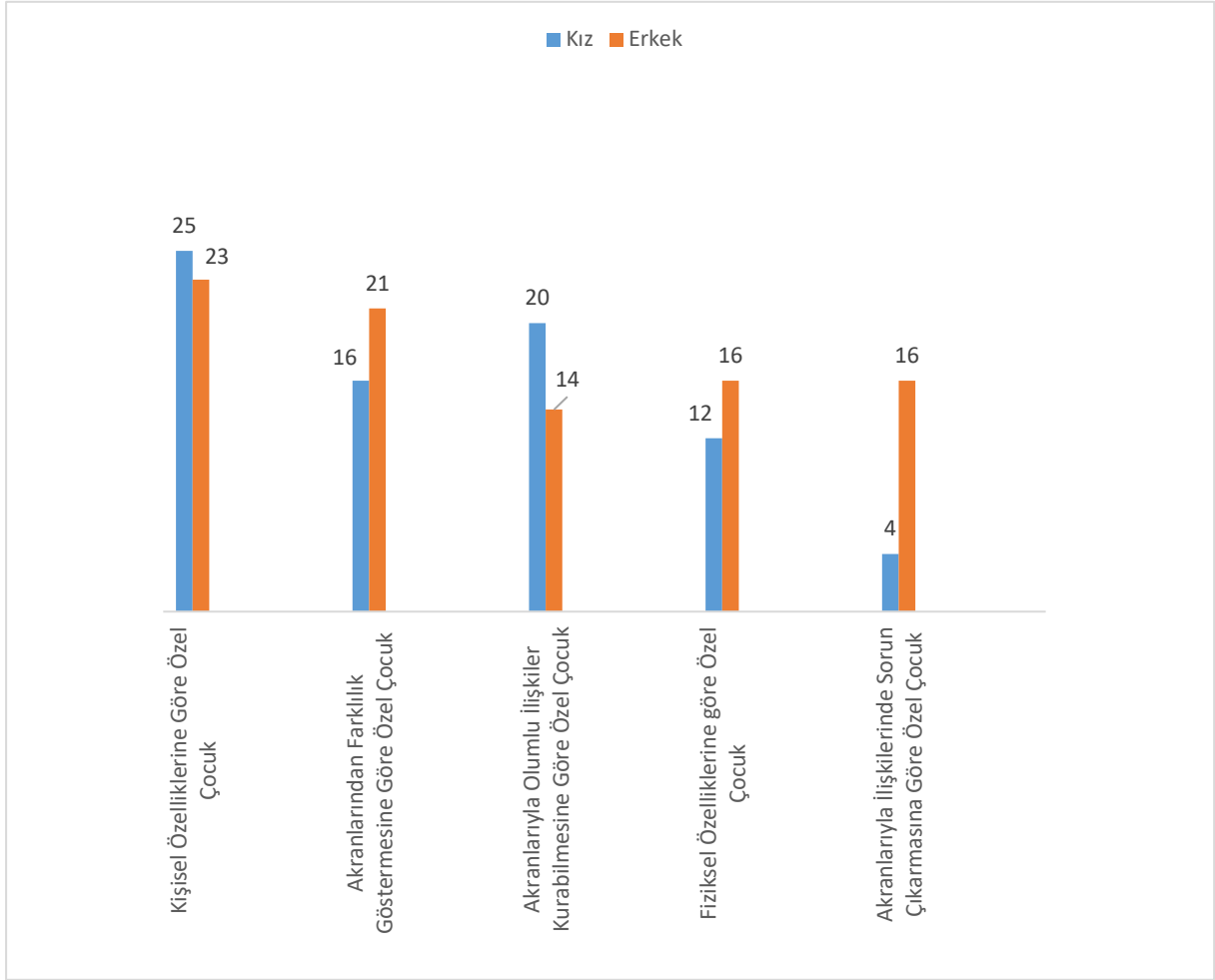
6 yaşındaki okul öncesi çocuklarının %17'lik kısmı “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisinde; %61'lik kısmı “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde; %5'lik kısmı “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve %17'lik kısmı “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde metafor geliştirdikleri belirlenmiştir.

4 yaşındaki (%40) ve 5 yaşındaki (%30) çocukların en fazla “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde metafor ürettikleri belirlenirken 6 yaşındaki çocukların (%61) büyük bir kısmının “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu durum yaş değişkeninin okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların metafor geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### **4.4 Okul Öncesi Çocuklarının Özel Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi**

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkenine göre ürettikleri metaforların kategorileri Şekil 4.4'te verilmiştir.

Şekil 4.4 Okul Öncesi Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ürettikleri Metaforlara Ait Kategoriler Grafiği



Şekil 4.4'e göre "kişisel özelliklerine göre özel çocuk" kategorisine dahil edilen metaforların 25'inin kız çocukları, 23'ünün erkek çocukları tarafından üretildiği belirlenmiştir.

"Akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk" kategorisine dahil edilen metaforların 16'sının kız çocukları, 21'inin erkek çocukları tarafından üretildiği belirlenmiştir.

"Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk" kategorisine dahil edilen metaforların 20'sinin kız çocukları, 14'ünün erkek çocukları tarafından üretildiği tespit edilmiştir.

"Fiziksel özelliklerine göre özel çocuk" kategorisinde bulunan metaforların 12'sinin kız çocukları, 16'sının erkek çocukları tarafından üretildiği belirlenmiştir.

“Akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde bulunan metaforların 4’ünün kız çocukları, 16’sının erkek çocukları tarafından üretildiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren kız çocuklarının ürettikleri metaforların kategorileri incelendiğinde %32’lik kısmının “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde; %21’lik kısmının “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisinde; %26’lık kısmının “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde; %15’lik kısmının “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve %5’lik kısmının “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde bulunduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren erkek çocuklarının ürettikleri metaforların kategorileri incelendiğinde %25’lik kısmının “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde; %23’lük kısmının “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisinde; %16’lık kısmının “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde; %18’lik kısmının “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve %18’lik kısmının “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde bulunduğu tespit edilmiştir.

“Kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde, kızların erkeklere oranla daha fazla metafor ürettikleri belirlenirken; “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisinde, “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisinde ve “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinde, erkeklerin kızlara oranla daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha olumlu yönde görüş belirttikleri ve bu yönde metaforlar ürettikleri belirlenmiştir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Okul öncesi çocuklarının özel çocuk kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 76 adet farklı metafor elde edilmiştir. 167 çocuğun birer tane metafor ürettikleri görülmüştür. En fazla üretilen metaforun “çiçek” ve “iyi bir çocuk” olduğu görülmüştür. Dayı vd. (2020) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Güzel sanatlar bölümü öğretmen adaylarının engelli çocuk kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmada öğretmen adayları tarafından en fazla üretilen metaforun “çiçek” ve “herkes” olduğu belirlenmiştir. Efilti vd. (2021) yaptıkları çalışmada “özel eğitime ihtiyacı olan çocuk” kavramına yönelik oluşturulan bebek, melek, çiçek, tohum, kuş ve masumiyet metaforlarının çalışmadaki metaforlarla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Kazu ve Yıldırım’ın (2021) özel gereksinimli çocuğa yönelik yaptıkları çalışmada en fazla tercih edilen metaforların bebek, araba, çocuk, evlat, kitap, kuş, hamur ve normal birey olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmadaki metaforlarla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi dönem normal gelişim gösteren çocuklar tarafından, özel gereksinimli çocuğu tanımlamak için geliştirilen metaforlar “kişisel özelliklerine göre özel çocuk”, “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk”, “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk”, “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” ve “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” olmak üzere 5 kategori altında incelenmiştir. Benzer kategorileştirmeye Şare-Akkuş (2019)’un çalışmasında rastlanmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin özel çocuk algısının incelendiği çalışmada üretilen metaforlar “duyuşsal özellik ve ihtiyaçları ile kaynaştırma öğrencisi”, “uygun eğitim öğretim ortamında gelişme gösteren kaynaştırma öğrencisi”, “benzerlikler arasında farklılık yaratan kaynaştırma öğrencisi”, “keşfedilmeyi bekleyen kaynaştırma öğrencisi”, “öğrenme güçlüğü çeken-yavaş öğrenen kaynaştırma öğrencisi”, “kişilik özellikleri ile kaynaştırma öğrencisi” ve “sınıf yönetiminde zorluk çıkaran kaynaştırma öğrencisi” kategori başlıkları altında incelenmiştir. Farklı bir kategorileştirme Açar vd. (2017) çalışmasında görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinden ve lise öğrencilerinden özel eğitime gereksinimi olan bireyi evin bir

bölümüne benzetmelerinin istendiği çalışmada kategoriler bahçe, balkon, misafir odası, salon, mutfak, banyo, yatak odası şeklinde sıralanmıştır. Diğer bir kategorileştirme ise Kuzu ve Yıldırım'ın (2021) çalışmasında görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğa yönelik üretilen metaforlar 4 kategori altında incelenmiştir. Bunlar “somut bir varlık/nesne olarak özel gereksinimli birey”, “soyut bir varlık olarak özel gereksinimli birey”, “doğaya ilişkin metaforlarla özel gereksinimli birey”, “yer/mekana ilişkin metaforlarla özel gereksinimli birey” şeklindedir.

Metafor üretebilen 167 çocuğun %28,7'si “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisi altında görüş belirtmiştir. Okul öncesi çocuklarının sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukları bu kategori altında eğlenceli olması, konuşamaması, farklı sesler çıkarması gibi ifadelerle tanımladıkları görülmüştür. Benzer kategoriye Şare-Akkuş (2019)'un fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini nasıl algıladıklarının konu edildiği çalışmasında da rastlanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin bu kategori altında daha çok olumsuz yönde ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Taylor vd. (1987) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukları daha çok içine kapanık olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Duman ve Koçak (2013) yapmış oldukları çalışmada anaokulunda kaynaştırma eğitimi alan bir çocuğun sosyal iletişim ve sosyal oyun özelliklerini incelemişlerdir. Çocuğun iletişim özelliği olarak daha çok yetişkinlerle iletişime geçtiği, iletişim şeklinin de karşılık verme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Sosyal oyun özelliği olarak çocuğun grup oyunlarından çok paralel oyun oynamayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünün sağlanmasında yetişkinlerin davranışlarının büyük önem taşıdığı da ifade edilmektedir. Sadioğlu vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada bazı öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuklar için sessiz kaldıkları ve kendilerini yeterince ifade edemedikleri yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu durumun kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

“Akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisi altında okul öncesi çocuklarının %22,2'sinin görüş belirttiği belirlenmiştir. Çocukların akranlarını bu şekilde tanımlama sebebi; özel gereksinimli çocukların alışılanın dışında hareketler sergilemesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri hakkındaki algılarının metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışıldığı Şare-Akkuş (2019)'un çalışmasında da benzer bir sonuç elde edilmiştir. “Akranlarına kıyasla kaynaştırma öğrencileri” kategorisi altında görüş belirten öğretmenlerin

kaynaştırma öğrencilerini akranlarından farklı ve toplumsal kalıplardan uzak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Pesen ve Pesen (2020)'in öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bir bireyi nasıl tanımladıklarını inceledikleri çalışmada elde edilen “farklı bir varlık olarak özel eğitime ihtiyaç duyan birey” kategorisi altında incelenen metaforların, çalışmada elde edilen “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk” kategorisi altındaki metaforlarla örtüştüğü görülmektedir. Uçuş (2016)'un yapmış olduğu çalışmada “özel gereksinimliliğe özgü bir yapı olarak özel eğitim” kategorisi çalışmanın bu kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Talas (2017)'in okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik metaforlarını incelediği çalışmada yedi farklı kategoriden bir tanesinin “farklılıkların güzelliği olarak kaynaştırma öğrencisi” olduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bu kategori altında daha çok olumlu yönde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum çalışma verileriyle örtüşmemektedir. Akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk kavramı altında okul öncesi çocuklarının genellikle özel gereksinimli akranlarının olumsuz olarak nitelendirilebilecek özelliklerine (sandalye, bebek, kağıt, garip, kafası karışık vb.) odaklanarak metafor geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca bu kategori altında üretilen metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarının kendilerinden farklı oldukları, akranlarının dikkat çeken farklılıklarının farkında oldukları ve gözlemleyebildikleri farklı özelliklerine göre metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu durumu destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Dyson, 2005).

“Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisi altında okul öncesi çocuklarının %20,4'ünün görüş belirttiği tespit edilmiştir. Benzer kategori Pesen ve Pesen (2020)'in çalışmasında da görülmektedir. “Özel eğitime muhtaç birey” kavramını 13 kategori altında inceledikleri çalışmada “mutluluk kaynağı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan birey” kategorisi çalışmadaki bu kategoriyle örtüşmektedir. Sığırtmaç ve Çulhaoğlu-İmrak (2011), yaptıkları çalışmada yetersizliği olan çocuk ile normal çocuk arasında daha çok olumlu sosyal iletişimin görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Bu durum bu kategorideki metafor örnekleriyle de benzerdir. Seçer vd. (2010) yapmış oldukları çalışmada normal gelişen çocukların bedensel engeli bulunan akranlarıyla beraber eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun araştırmadaki bu kategori altında üretilen metafor örneklerini desteklediği görülmektedir. Diamond ve Carpenter (2010) yapmış oldukları çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerini incelemişlerdir. Sonuç olarak sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan çocukların paylaşma, iş

birliği, yardım etme gibi davranışları daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu kategori için üretilen metaforları destekler niteliktedir. Normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının bu kategori altında genellikle kaynaştırma öğrencisinin oyunları esnasında sergilemiş olduğu davranışlara göre metafor ürettikleri belirlenmiştir. Abbak-Kaçar (2019)'ın yapılandırılmış oyun etkinlikleri aracılığıyla normal gelişen çocukların kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal kabul düzeylerini ve farkındalıklarını geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada, okul öncesi çocuklarının oyun etkinlikleri sırasında kaynaştırma öğrencilerine olumlu yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuç çalışmadaki bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisi altında okul öncesi çocuklarının %16,6'sının görüş belirttiği tespit edilmiştir. Dyson (2005) yapmış olduğu çalışmada normal gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının fiziksel olarak farklı olan down sendromu gibi yetersizliklerin farkında olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu çalışmanın bu kategorisi altında üretilen metaforları destekler niteliktedir. Kazu ve Yıldırım (2021) yapmış oldukları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik üretilen metaforlar belli kategoriler altında incelenmiştir. Bu kategorilerden “somut bir varlık/nesne olarak özel gereksinimli birey” kategorisi altında geliştirilen metaforlar çalışmanın bu kategorisi altında sınıflandırılan metaforlarla örtüşmektedir. Okul öncesi dönemde soyut düşünmenin henüz gelişmemesinin bu kategori altında üretilen metaforlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Feyman (2006)'a göre okul öncesi dönem çocukları üst düzey sınıflama yapamazlar ancak nesnelere belli özelliklerine göre tek yönlü olarak sınıflayabilirler. Bu yaş çocuklarda korunum henüz gelişmediği için nesnelere veya varlıkların dikkat çeken özelliklerine odaklanırlar ve diğer özelliklerini görmezler. Bu nedenle çocuğun düşünmesi nesnelere dikkat çeken görünüşlerine yani fiziksel özelliklerine bağlıdır.

Son olarak “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisi altında ise okul öncesi çocuklarının %12'sinin görüş belirttiği tespit edilmiştir. Benzer kategori Kök vd. (2017)'nin çalışmasında da mevcuttur. Yaptıkları çalışmada “toplum tarafından dışlanan bir birey olarak kaynaştırma öğrencisi” kategorisi altında üretilen metaforlar çalışmanın bu kategorisinde belirlenen metaforlarla örtüşmektedir. Yu vd. (2014) yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren çocukların iş birliği ve yardımlaşma gerektiren oyunlarda kaynaştırma öğrencisi olan akranlarını dahil etmek istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu

durum çalışmanın bu kategorisini destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenler, ebeveynler ve diğer aileler kaynaştırma öğrencilerinin toplumdan bağımsız olamayacağını ifade etmektedirler. Okul ortamlarının kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmeleri için en uygun ortamlar olduğu vurgulanmaktadır (Abbak-Kaçar, 2019; Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Gök ve Erba, 2011; Loreman vd., 2009; Şare-Akkuş, 2019). Ancak alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalar kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamlarında sosyal kabullerinin düşük olduğunu, görmezden gelindiğini ve akranları tarafından kabul edilmediklerini, dolayısıyla okul ortamlarının kaynaştırma öğrencileri için sosyalleşmeleri bakımından yeteri kadar uygun olmadığı fikrini de ortaya koymaktadır (Karadağ vd., 2014; Kaya, 2007; Metin vd., 2015; Odom vd., 2006). Çalışmanın geneline bakıldığında, okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların büyük bir kısmının kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olumlu metaforlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durumun sebebini Talas (2017) toplumsal iletişim birimlerinin artmasıyla özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin konuların gündemde tutulması ve toplumun farkındalık seviyesinin artırılması şeklinde açıklamıştır.

Okul öncesi çocuklarının ürettikleri metaforlar cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına ilişkin ürettikleri metaforların kategorilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasına göre özel çocuk” kategorisi altında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının ise “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisi altında daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Erkek çocukları, kız çocuklarına göre özel gereksinimli akranlarına dair daha olumsuz nitelikteki bir kategori için metaforlar üretmişlerdir. Bu durum kız çocuklarının özel gereksinimli akranlarına karşı erkek çocuklarına göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını ve olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Karataş ve Arslan (2018)’in çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ortaokul 6. ve 7. sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerinin ne derecede olduğunu incelediği çalışmada kız öğrencilerin sınıfta bulunan zihinsel engelli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ercan (2001) 8-11 yaş aralığında normal gelişim gösteren 1015 çocuğun özel gelişim gösteren akranlarına yönelik tutumlarını incelemiş olduğu çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Önal (2018)’a göre çocukların biyolojik özellikleri ve içinde buldukları ailenin tutumları cinsiyete ait rollerin gelişmesinde etkili olmaktadır. Kız çocuklarının daha uyumlu ve hassas olmaları, rekabetten uzak olmalarına

ve işbirlikçi tavırlar sergilemesine yol açmaktadır. Bu durum kız çocuklarının özel gereksinimli akranlarına karşı erkek çocuklarına göre daha olumlu tutumlar sergilemesini de desteklemektedir.

Okul öncesi çocuklarının ürettikleri metaforlar yaş değişkenine göre değerlendirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarına destek verildiği zaman metafor üretmede başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Büyükbahçıvan, 2017; Castillo, 1998; Gardner vd., 1975). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 4 yaşındaki (%40) ve 5 yaşındaki (%30) çocukların en fazla “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisi altında metafor ürettikleri belirlenmiştir. Ancak 6 yaşındaki çocukların (%61) büyük bir kısmının “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Ayrıca 4 yaşındaki çocukların (%6) “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk” kategorisinde, 5 yaşındaki çocukların (%11) ise “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisi altında en az metafor ürettikleri belirlenmiştir. 6 yaşındaki çocukların “kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisi altında hiç metafor üretmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum yaş değişkeninin metafor üretmede etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan 6 yaş çocuklarının ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu yaş grubundaki çocukların özel gereksinimli akranlarını benzetme konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Kuz (2018)’un çalışmasında ulaşılan veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmada 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre benzetmeleri daha iyi anladığı ve metafor üretmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yaşın ilerlemesiyle artan deneyim ve dil gelişiminin daha iyi bir seviyede olmasıyla açıklanabilir. Benzer durum Saban (2008a)’ın ilköğretim öğretmenleri ve öğrencilerinin bilgi kavramı ile ilgili sahip oldukları zihinsel imgeleri incelemiş olduğu çalışmada da görülmektedir. Üst sınıflara doğru çocukların zihinsel imgelerini ifade ederken metaforları daha başarılı bir şekilde kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi çocuklarının verdikleri yanıtların yaşlarına göre farklılık göstermesi alanda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

## **5.2. Sonuç**

Bu çalışmada “okul öncesi dönemde sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının, ürettikleri özel gereksinimli çocuk algısına ilişkin metaforlar nelerdir” sorusuna cevap aranmıştır. Bu metaforlar özellikleri bakımından çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak metafor anketi kullanılmıştır. Anket

katılımcıların cinsiyet ve yaş demografik bilgilerini içermektedir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kaynaştırma eğitimi uygulanan çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 182 normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuğuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları tarafından özel gereksinimli çocuk algısına ilişkin 76 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar arasında en fazla tercih edilen 10 tekrar sayısıyla “çiçek” ve “iyi bir çocuk” metaforları olduğu görülmüştür.
- Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının ürettikleri metaforlar 5 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler; “Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk”, “Akranlarından Farklılık Göstermesine Göre Özel Çocuk”, “Akranlarıyla Olumlu İlişkiler Kurabilmesine Göre Özel Çocuk”, “Fiziksel Özelliklerine Göre Özel Çocuk” ve “Akranlarıyla İlişkilerinde Sorun Çıkarmasına Göre Özel Çocuk” şeklinde olup en fazla frekansa sahip kategorinin “Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk” olduğu tespit edilmiştir. En az frekansa sahip kategorinin ise “Akranlarıyla İlişkilerinde Sorun Çıkarmasına Göre Özel Çocuk” olduğu belirlenmiştir.
- Araştırma cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Buna göre “Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk” kategorisinde ve “Akranlarıyla Olumlu İlişkiler Kurabilmesine Göre Özel Çocuk” kategorisinde kızların erkeklere oranla daha fazla metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Erkeklerde ise bu durum farklıdır. “Akranlarından Farklılık Göstermesine Göre Özel Çocuk” kategorisinde, “Fiziksel Özelliklerine Göre Özel Çocuk” kategorisinde ve “Akranlarıyla İlişkilerinde Sorun Çıkarmasına Göre Özel Çocuk” kategorisinde erkeklerin kızlara oranla daha fazla metafor geliştirdiği görülmektedir. Buna göre kızların erkeklere göre daha olumlu yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada son olarak yaş değişkenine göre inceleme yapılmıştır. Çocukların üretmiş oldukları metaforlar gerekçeleriyle incelendiğinde 4 ve 5 yaşındaki okul öncesi çocuklarının en fazla “Kişisel Özelliklerine Göre Özel Çocuk” kategorisinde metafor geliştirdikleri görülürken, 6 yaşındaki çocukların büyük bir kısmının “Akranlarıyla Olumlu İlişkiler Kurabilmesine Göre Özel Çocuk” kategorisi altında metafor geliştirdiği görülmüştür. Çalışmanın geneline bakıldığında 6 yaşındaki çocukların metafor üretme konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu araştırmada İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinden seçilen örneklem ile çalışılmıştır. Elde edilen bilginin genellenebilmesi için Türkiye'nin farklı illerinden farklı yerleşim yerlerinden örneklem seçilerek geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırma, sadece devlet okullarındaki okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak olan çalışmalarda özel okullar da dahil edilerek karşılaştırmalar yapılabilir.
3. Bu çalışma okul öncesi çocuklarıyla sınırlanmıştır. Araştırma daha fazla katılımcıyla ve farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
4. Araştırmada sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma eğitimine dahil olma sebepleri (otizm, işitme engeli, görme engeli, hiperaktivite) belirtilmemiştir. İleride yapılacak olan çalışmalarda bu durum belirtilerek özel çocuk algısı üzerinde engel durumunun etkileri incelenebilir.
5. Araştırma sadece cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Daha fazla değişken konu edilerek yeni çalışmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada yalnızca metafor anketiyle değerlendirme yapılmıştır. Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
7. Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının özel çocuk algısını belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışmadır. Araştırmacılar metafor analizi yöntemi ile okul öncesi dönem çocuklarının farklı kavramlara yönelik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapabilirler.
8. Okul öncesi eğitim planında yer alan uyarlamalar bölümünde özel çocuklara yönelik olumlu algılar geliştirmek adına veli katılımları planlara dahil edilebilir. Veli katılımlarına hem normal gelişen çocukların ebeveynleri hem de özel çocukların ebeveynlerinin katılması sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Abbak-Kaçar, B. (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: Akran aracılı eğitim* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Açar, D., Kaya, G. ve Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944. <http://doi.org/10.17755/esosder.284397>
- AÇEV (2009). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim etkinlik ve kalite*. AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı)
- Açıkgöz, N. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin müzik dersine ilişkin metafor örneklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Aksoy, A. ve Turla, A. (1999). *Okul-aile işbirliği: Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. YA-PA Yayıncılık
- Altun, T. (2016). Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler. T. Altun (Ed.), *Kaynaştırma eğitime giriş* (5, 3-23). Nobel.
- Anan R. M., Warner L. J., McGillivray J. E., Chong I. M. ve Hines S. J.(2008). Group intensive Family Training (GIFT) for preschoolers with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 23(3), 165-180. <https://doi.org/10.1002/bin.262>
- Ardıç, A. (2019). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar, (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* (5, 19-53). Vize Akademik Yayıncılık.
- Arı, M. (2005). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (1, 31-35). Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (2.Baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, D. (2020). *Uyarlama eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bakkaloğlu, H. (2016). Erken çocukluk özel eğitimi. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 37(439), 21-26.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>

- Başgöl, M. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 249-280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/30641/332339>
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt00000000050>
- Batu, S. (2004). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek. (Ed.), *Özel eğitim* (23-44) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma* (1. Baskı). Kök Yayıncılık
- Batu, S. (2013). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. I.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (7, 91-106). Pegem Akademi Yayınları.
- Beşkardeş- Günay, S. (2007). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (ingilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Birkan, B. (2001). *Küçük adımlar kursunun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2) 169-186.
- Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants and young Children*, 15(2), 11-19.
- Bowe, F. G. (2008). *Early childhood special education: Birth to eight*. (4. Baskı). Thomson Delmar Learning.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105- 115.
- Büyükbahçıvan, E. (2017). *Okul öncesi kurumuna devam eden öğrencilerin bilgisayara yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Castillo, L. C. (1998). The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension. *Roepers Review*, 21(1), 27-31
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş* (3. Baskı). Kök yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (1999) Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.
- Cook, R. E., Tessier A. ve Klein, M. D. (1992). *Adapting early childhood curricula for children with special needs* (3. baskı). Macmillan Publishing Company.

- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 131-145.
- Çakmak, Ö., Neslitürk, S. ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 679-71. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.794>
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çıkkılı, Y. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocukların türk milli eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çulhaoğlu-İmrak, H., (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Dayı, E., Açıkgöz, G. ve Elçi, A. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.616520>
- Diamond, K. E. ve Carpenter, E. S. (2010). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Diken, H. D. (Ed.). (2010). *Erken çocukluk eğitimi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Diken. İ. H.(2006). Turkish mothers' interpretations of the disability of their children with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 21(2), 8-17.
- Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 460-473.
- Doğru-Yıldırım, S.S. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim. S.S. Doğru Yıldırım (Ed.) *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. (4, 39-102) içinde. Maya Yayınları.
- Dönmez, B., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997). Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (23-31). *1. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Ankara, Türkiye.
- Döş, İ. (2011). *Okul paydaşlarının metaforları yardımıyla okul örgütlerini algılama biçimlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.

- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Duran, A. ve Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3), 855-881.
- Dünya Bankası. (2010). *Türkiye: Gelecek nesiller için fırsatların çoğaltılması*. “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor. (Rapor No:48627) [https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin\\_view.php?editid1=36](https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=36)
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Efiliti, E., Demirci, B. ve Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>.
- Erbay, E. (2008) *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8- 11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi.
- Erdem, F. ve Şatır, C. (2003). Features of organizational culture in manufacturing organizations: A Metaphorical analysis. *Work Study*, 52(3), 129-135
- Erol-Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. (4.Baskı) Yelkentepe Yayınları.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların çelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E. ve Perkins, D. (1975). Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language*, 2(1), 125-141.
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 123-132 . <https://doi.org/10.18069/fusbed.03653>

- Giren, S ve Durak, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 561-575. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000143590>
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Goodman, N. (2003). Ay aydınlığı olarak eğretilme. (Çev. Doğan M.). *Kitaplık*, Yapı Kredi Yayınları (65, 71-74).
- Gök, G. ve Erba, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gökçe, M. (2010). *Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- GÖZÜM, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803146>
- Güleryüz, Ş. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güneş, A. (2016) Dün öğretiminde yapılandırmacı temelleri ve yeni bir öğrenme-öğretme materyali olarak zihin haritaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1488-1500.
- Güneş, H. (2001). *Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde özürli çocuklara yönelik hizmetler ve türkiye'de özel eğitim hizmetleri, yasal düzenlemeler*. Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Gürsoy, F., Aral, N., Öz, N. ve Aysu, B. (2019) Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması hakkındaki görüşleri: Bir metafor çalışması. III. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditesyon Çalışması*, 181-190.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10.Baskı) Pearson.
- İnbar, D. E., (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Kale, M., Sığırtaç, A., Nur, İ. ve Abbak B. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karaçam, S. ve Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 545-572.

- Karadağ, F., Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215.
- Karataş, Z. ve Arslan, E. (2018). Ortaokulda öğrenim gören zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabullerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 495-513.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Kaya, G. (2007). *Zekâ engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler üzerindeki etkilerinin saptanması (Kocaeli-Merkez ilköğretim okulları örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kazu, İ. ve Yıldırım, D. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitime yönelik metaforik algıları. *Journal of History School*, 51, 1121-1144.
- Keleş, O. (2019) *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kılıçkaya, A. ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 200-212.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (2005) Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (1-13) Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kök, M., Balcı, A. ve Bilgiz, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforları. *Turan- Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(36), 290-302. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>.
- Kömürcü, B. (2019). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Köselioğlu, D. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarının, yürütüldüğü okul öncesi sınıfta iyi davranış oyunu (ido) uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. ve Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Kuz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının benzetmeleri anlama ve üretme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi

- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1987). The metaphorical logic of rape. *Metaphor And Symbol*, 2(1), 73-79.
- Lakoff, G. ve Johnson M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208.
- Lindstrom, Jr., W. A., Lease, A. M. ve Kamphaus, R. W. (2007). Peer and self-rated correlates of a teacher-rated typology of child adjustment. *Psychology in the Schools*, 44(6), 579-599.
- Loreman, T., Richmond, D. M., Barber, J. ve Lupart, J. (2009). Parent perspectives on inclusive education in rural Alberta. Canada. *Exceptionality Education International*, 19(2), 21-36.
- Mahlis, M. ve Maxson, M. (1998) Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers thinking. *International Journal of Educational Research*, 29(6), 227-240.
- MEB. (2009). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (27305). Resmi Gazete [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/)
- MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Basımevi. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf)
- MEB. (2011) *Çocuk gelişimi ve eğitimi, özel eğitimde temel ilkeler*. Milli Eğitim Basımevi. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Özel%20Eğitimde%20Temel%20İlkeler.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Özel%20Eğitimde%20Temel%20İlkeler.pdf)
- MEB. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (28360). Resmi Gazete.
- MEB. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Meb Basımevi. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2013b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi; kaynaştırma eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Kaynaştırma%20Eğitimi.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kaynaştırma%20Eğitimi.pdf)
- MEB. (2013c). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Basımevi. [https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme\\_Kapsaminda\\_Egitim\\_Uygulamaları\\_Ogretmen\\_Kilavuz\\_Kitabi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamaları_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf)
- MEB. (2014). *Özel eğitim. Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı. ([http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Özel%20Eğitim](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Özel%20Eğitim))
- MEB. (2015). *Zihinsel engelliler. Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi. <https://docplayer.biz.tr/17935344-T-c-milli-egitim-bakanligi-cocuk-gelisimi-zihinsel-engelliler.html>
- MEB. (2016). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim İstatistikleri. (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017* ( 978 - 975 - 11 - 4422 - 5). Milli Eğitim Basımevi [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=257](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=257)
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (30471). Resmi Gazete. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)
- Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015) Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 483-490.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Thousand Oaks.
- Miller, J. L., Strain, S. P., Mckinley, J., Heckathorn, K. ve Miller, S. (1993). *Preschool placement decisions: Are they predictors of future placement? Policy and practice in early childhood special education series*. Educational Resources Information Center (ERIC), ED360771.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. ve Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed- method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Okyay, Ö. (2006) *Sınıfta engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencilerin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özgür, İ. (2008) *Engelli çocuklar ve eğitimi, özel eğitim* (4.baskı). Karahan Kitabevi.
- Özen, B. (2020) *Almanya’da 2010-2017 yılları arasında yayınlanan 3-6 yaş arası resimli çocuk kitaplarında bireysel farklılıklar* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.

- Öztürk, T. ve Yıkılmış, A. (2013). Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-20.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları* (2, 1-272). Multilingual Yabancı Dil Yayınları
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özaydın, L. ve Çolak, L. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim Ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Pesen, A. ve Pesen, H. (2020) Özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının “özel eğitim” ve “özel eğitime ihtiyaç duyan birey” kavramlarına ilişkin algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(81), 35-60.
- Piskozub-Siek, T. ve Strugielska, A. (2010). Capturing educational change in conceptual metaphors. implications for teacher education. *The International Research in Teacher Education*, 2(2), 61-69.
- Polat, S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 57-78.
- Pruit, P., Wandry D. ve Hollums, D. (1998). Listen to us! Parents speak about, their interaction educator. *Preventing School Failure*, 42(4), 161-166.
- Riddell, P. (2016). Metaphor, simile, analogy and the brain. *Changing English*, 23(4), 363-374.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), (459-496).
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7. Baskı). Pearson Education.
- Seçer, Z., Sarı, H. ve Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.

- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611.
- Shcickedanz, A. J. (1994). Early childhood education and school reform: Consideration of some philosophical barriers. *Journal of Education*, 176(1), 29-47.
- Sığırtmaç, A., ve Çulhaoğlu İmrak, H. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1) 38-65.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L. ve Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. Pearson Education.
- Spann, S. J., Kohler F. W. ve Soenksen, D. (2003). Examining parents involvement in and percetions of special education seVICES: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Sucuoğlu, B. (1998). Özel eğitimde erken eğitim programları. *Destek*, 1(1), 11-14.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* (1.Baskı) Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Şahbaz, Ü., Atılgan, H. ve Aşıkoğlu-Aydemir, D. (2019). Bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğinin türkçe formunun uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 165-184. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.583509>
- Şahsuvaroğlu, N.T. (2020). Bütünleştirmenin Temelleri. M.Çitil (Ed.) Özel Eğitimde Bütünleştirme (1-20). Vize Akademik.
- Şare-Akkuş, A. (2019) *Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Talas, S. (2017) Investigation of preservice preschool teachers perceptions of “inclusive student” through metaphors. *Uluslararası Yönetim Eğitim ve Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 5(2), 34-44.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. Baskı). Epsilon.
- Taylor, A. R., Asher, S. R. ve Williams, G. A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58(5), 1321- 1334. <https://doi.org/10.2307/1130624>.
- Temel, Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.

- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.404885>
- Tompkins, P. ve Lawley, J. (2002). *The magic of metaphor*. The Caroline Newsletter, March. <http://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html>
- Toplu, H. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi,
- Tufan, M. ve Swadener, E. B. (2016). Tipik gelişim gösteren türk anasınıfı çocuklarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 72-88.
- Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi eğitimi ve öğretmen eğitimi. *VI. Antalya Sempozyumu*, Antalya, Türkiye.
- Tunç, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin sevgi ve saygı değerlerine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Turnbull, A. P., Leonard, J. ve Blacher, J. D. (1981). Preschool mainstreaming an emprical and cenceptual review. *Mainstreaming of Children in Schools*, 19(5), 235-241.
- Tutuk, H. (2018). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönemde destek hizmet sürecine aile katılımı: işitme kayıplı bir çocuk ve ailesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Türkoğlu, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 360-388.
- Villa, A. R. ve Thousand, S. J. (1995). *Creating an inclusive school*, (9.baskı), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında avrupa birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 141- 157.
- Wolery, R. A. ve Odom, S. L. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research İnstitute on Inclusion.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S. ve Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with asd across settings. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 45, 830–845.

- Wooten, M. ve Mesibov, G. B. (1986). Socials skills training for elementary school autistic children with normal peers. B. Mesibov, (Ed). *Social Behavior In Autism* (305-319) içinde. Plenum
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2004). *Okul çağı çocuğu* (10. Basım), Remzi Kitabevi
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yazar, A. (2013). Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. (2019). *Meb 2013 okul öncesi eğitim programı’nda yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanı’nın etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yu, S., Ostrosky, M. M. ve Fowler, S. A. (2014). The relationship between preschoolers’ attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51.
- Yücel, G. (2006). *Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Zelyurt, H. (2020). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin özel eğitime ilişkin metafor kullanımının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(2), 397-422.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının" okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 446-459.

## **EKLER**

EK 1: VELİ ONAM FORMU

EK 2: ÖZEL ÇOCUK METAFOR ANKETİ

## EK-1 VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "SINIFINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ BULUNAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ, ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK ALGILARININ İNCELENMESİ." adıyla, 15.02.2021-16.03.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: ;okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli çocuklar hakkındaki algılarını ürettikleri metaforlar yardımıyla anlamaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Büşra Nur BAYRAKLILAR

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.  
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-2 ÖZEL ÇOCUK METAFOR ANKETİ

	<b>ÖZEL ÇOCUK ALGISI METAFOR ANKETİ</b>
<b>CİNSİYET</b> <b>Kız:</b> <input type="checkbox"/> <b>Erkek:</b> <input type="checkbox"/> <b>Yaş:</b> <input type="checkbox"/>	OKULUN ADI:
“ ” ..... gibidir.	Çünkü..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....