



Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Olan ve Normal Gelişen Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi*

Examining Social Acceptance Levels of Children with Special Needs and Typical Development in Preschool Classrooms

Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü,
hbakkaloglu@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3226-9077>

Bülbin Sucuoğlu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,
nimetbulbin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8733-9765>

Ahmet Bilal Özbek, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü,
ahmetbilalozbek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0200-4932>

Öz. Bu çalışmanın amacı okul öncesi sınıflara devam eden özel gereksinimli (ÖG) ve normal gelişen (NG) çocukların sosyal kabul düzeylerini incelemektir. Bu amaçla iki grubun sosyal kabul, gelişimsel işlevler, problem davranış, sosyal beceri, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okula uyumları karşılaştırılmış, bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sosyal kabulü yordayan değişkenler belirlenmiştir. Çalışmada veriler okul öncesi sınıflara devam eden 47 ÖG ve 47 NG çocuktan Sosyometrik Dereceleme Ölçeği, Yeterlik İndeksi, Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu ve Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde ÖG çocukların NG akranlarına göre sosyal kabul, öğrenci-öğretmen ilişkisi, sosyal beceri ve okula uyum puanlarının daha düşük olduğu, buna karşın yeterlilik indeksi ve problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu ve tüm çocuklar için sosyal kabulü en güçlü şekilde yordayan değişkenin problem davranışlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişen çocuklar, sosyal kabul, okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi, problem davranışlar, sosyal beceriler

Abstract. The aim of this study is investigating social acceptance levels of children with special needs and typical development. For this two group of children's social acceptance, developmental functions, problem behavior, social skills, teacher-student relationship and school adjustment levels were compared, relations between these variables were investigated and the variables which predicted social acceptance were determined. In this study data collected from 47 children with special needs and 47 children with typical development who attended preschools by using Sociometric Rating Scale, Ability Index, Student-Teacher Relationship Scale-Short Form, Short Form of Teacher Rating Scale of School Adjustment and Preschool and Kindergarten Behavior Scale. Findings showed that children with special needs have significantly lower social acceptance, social skills and school adjustment levels than their typically developing peers, furthermore their ability index and problem behavior levels are higher than their typically developing peers and problem behavior is the strongest predictor of social acceptance.

Keywords: Preschool, children with special needs, children with typical development, social acceptance, school adjustment, student-teacher relationship, problem behavior, social skill

*Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nca (TÜBİTAK) desteklenen "Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukların Gelişimlerinin Boylamsal Analizi" adlı projeden [114K649] üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

SUMMARY

Introduction: Interaction with peers is one the most important developmental goals of early childhood. Friendships in this period have positive effects on children's social, cognitive, and emotional development and these interactions are related closely with the social acceptance. Social acceptance is considered as being liked or loved, getting positive comments, being a member of a group and playing or working collectively with peers. Basic understanding of the social acceptance is participation of children in activities by their self and their positive reinforcements to others while social rejection is considered as exclusion of a child from a group activity or play. It is accepted that the effectiveness of inclusion on development of children related with the social acceptance or rejection by peers.

Social acceptance by peers in early years and joining peer groups increases the social competence of children; rejection by peers increases the risk of experiencing emotional behavioral problems such as anxiety and depression. Children rejected by their peers tend to show academic failure, poor self-perception and emotional-behavioral problems in older ages. Peer rejection in preschool years effects primary school years and it is related with children's both academic success and school adjustments. However, it is accepted that young children who play complex games with their peers in early childhood are more competent in dealing with other children in pre-school and primary school, and social acceptance in early years is a predictor of social acceptance in later years. Children who don't have friends in preschool have difficulties in peer relations when they reach age 10. In this context, the education children receive in preschool environments carry crucial importance and having friends in these years prevent possible psychological problems in adulthood.

National studies on typical developing children's social acceptance in preschools show there is a relation between family characteristics and parenting styles and social acceptance and children who have higher social competence and self-control are more preferred by their peers. In studies which investigates social acceptance levels of children with special educational needs (SEN) it is found that social acceptance levels of children with SEN related with their problem behaviors and social skills and they are rejected by their peers. Even children with SEN attend to inclusive education practices they don't interact with their peers, they prefer playing alone and don't participate in group activities and plays. For this reason, it is very important to investigate the social acceptances and compare the variables related to social acceptance of both children with and without SEN in order to increase the benefits of inclusive education. It is thought that findings of this study will, a) help preparation of appropriate intervention programs for improving social acceptance and social competences of both children with and without SEN, b) present information about content of preventive studies for improving friendship and interaction between children with and without SEN and preschool teacher's education. In the light of these thoughts with this study it is aimed to determine developmental functions related with children's social acceptance in preschool classrooms, comparing school adjustment, social skills, problem behavior and student-teacher relationship levels of children with and without SEN and to determine the variables predicts social acceptance. For this purpose following questions were sought:

1. Is there a significant difference between social acceptance, developmental functions, problem behavior, social skills, teacher-student relationships and school adjustment levels of children with special needs and typical development?
2. Is there a relationship between social acceptance, developmental functions, problem behavior, social skills, teacher-student relationship and school

adjustment levels of children in study group?

3. Do developmental functions, problem behavior, social skills, teacher-student relationship and school adjustment levels of children predict social acceptance?

Method: In this study relational screening model was used to investigate the research questions. The study group is a part of a large scale TUBITAK 1001 funded project. A total of 94 children (47 children with special needs and 47 with typical development) from 12 different independent preschools and 41 classrooms in Ankara participated in the study. Six data collection tools were used in this study and the tools are: Sociometric Rating Scale (SRS), Ability Index (AI), Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF), Short Form of Teacher Rating Scale of School Adjustment (SF-TRSSA) and Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS).

Data collection process took place in the first semester of 2015-2016 educational year in October-November. All data collection tools except Sociometric Rating Scale, were filled by teachers for every single child. Sociometric Rating Scale is used by one of the project members and was applied one on one with children.

After the data collection process was completed, analyses were performed by using SPSS 21. First of all, descriptive statistics and test of normality analyses were completed. It was decided that the assumption of normality was met because skewness and kurtosis values were between $-1.5/+1.5$. Social acceptance, problem behavior, social skills, developmental functions, teacher student relationship and school adjustment levels were compared by t test and the relationships between these variables were determined by Pearson correlation analysis. Finally, it was seen that the data met the assumptions of regression analysis (autocorrelation, multiple linkage, correlation between independent variables .80 and below) and multiple linear regression analysis stepwise model was used to determine the predictors of social acceptance levels of children.

Results: Findings showed that for all variables there is a significant difference between children with special needs and typical development. Children with special needs had lower social acceptance, social skills and school adjustment levels than their typically developing peers, furthermore their ability index and problem behavior levels were higher than their typically developing peers. It was found that there was a significant positive correlation between the SRS scores of the children in the study group and the PKBS-Social Skills (SS), SF-TRSSA scores, whereas there was a significant negative correlation with PKBS-Problem Behaviors (PB) and AI scores. It was determined that the highest level of positive relationship was between the scores of the PKBS-SS and the SF-TRSSA, whereas the highest level of the negative relationship was between the PKBS-PB and the SF-TRSSA scores. It was found that the problem behavior (%26.3) and student-teacher relationship (%4.2) were predictors of social acceptance scores of the children in the study group.

Discussion and Conclusion: In this research social acceptance, developmental functions, social skills, problem behavior, teacher student relationship and school adjustment levels of children with special needs and typical development were investigated. It was found that children with special needs has lower social acceptance, social skills and school adjustment levels than their typically developing peers, on the other hand their ability index and problem behavior levels are higher than their typically developing peers. These findings are consistent with special education literature. Possible explanation of significantly lower social acceptance of children with special needs are lower social skills, school adjustment, teacher student relationship levels and higher levels of problem behavior and limited developmental functions.

GİRİŞ

Akranlar ile etkileşim kurabilme erken çocukluk döneminin önemli gelişimsel hedeflerindedir. Bu dönemde kurulan arkadaşlık ilişkilerinin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi bulunmakta; bu ilişkilerin çocukların akranları tarafından sosyal kabulü ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007). Sosyal kabul, çocukların akranları tarafından beğenilme ya da sevilme durumları, grubun bir üyesi olarak görülmeleri, beraber oyunlar oynamaları ya da çalışmaları olarak düşünülmektedir (Chan ve Mpofo, 2001; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall ve Brown, 2006). Ladd'a (2005) göre ise sosyal kabul, akranların sınıfta ya da oyun parkında birlikte çalışmak ya da birlikte oynamakla ilişkili olarak birbirlerini genellikle olumlu olarak değerlendirmeleridir. Sosyal kabul en temel bakış açısıyla çocukların etkinliklere kendiliklerinden katılmaları ve diğerlerine olumlu pekiştirici vermeleri, sosyal ret ise çocuğun bir grup etkinliği ya da oyunundan dışlanmasıdır. Kaynaştırma ortamlarında akranların gelişim üzerindeki etkilerinin, akranlar tarafından kabul ya da reddedilmekle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Odom ve diğ., 2006).

Erken yıllarda akranlar tarafından kabul edilmek ve akran gruplarına katılmak çocukların sosyal yeterliliklerini arttırmakta; akranlar tarafından reddedilmek ise kaygı ve depresyon ile içe kapanma gibi duygusal davranışsal problemler yaşama riskini arttırmaktadır (Berndt, 2004). Akranları tarafından reddedilen çocukların ileri yaşlarda akademik başarısızlık, zayıf benlik algısı ve duygusal-davranışsal sorunlar gösterme eğiliminde oldukları açıklanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1999; Parker ve Asher, 1987). Okul öncesinde reddedilmek genellikle ilkökul yıllarında da devam etmektedir ve sosyal reddedilme çocukların hem okul uyumları hem de akademik başarıları ile ilişkilidir (Odom ve diğ., 2006). Oysa erken çocukluk döneminde akranlarıyla karmaşık oyunlar oynayan küçük çocukların, okul öncesi ve ilkökul döneminde diğer çocuklarla baş etmede daha yeterli oldukları ve erken yıllardaki sosyal kabulün daha sonraki yıllardaki sosyal kabulün yordayıcısı olduğu kabul edilmektedir. Anasınıfında arkadaşı olmayan çocuklar 10 yaşına geldiklerinde akran ilişkilerinde güçlük yaşamaktadırlar (Woodward ve Fergusson, 2000). Bu bağlamda erken dönemde çocukların okul öncesinde aldıkları eğitim kritik önem taşımakta; bu yıllarda arkadaşların olması ileri yıllarda psikolojik problemlerin ortaya çıkmasını önleyebilmektedir (Criss, Pettit, Bates, Dodge ve Lapp, 2002).

Bireylerin sosyal kabulleri çeşitli faktörlerden etkilenmekte, sosyal biliş, sosyal davranışlar, sosyal yeterlilik ve fiziksel çekicilik gibi kişisel özelliklerin sosyal kabulle ilişkili faktörler olduğu ileri sürülmekte, özellikle çekici olma, atletik yetenekler ile akademik yeterliliğin diğerleri tarafından kabul edilmede önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982; Hymel, Bowker ve Woody, 1993; Vannatta, Gartstein, Zeller ve Noll, 2009). Ayrıca cinsiyetin sosyal kabul ile ilişkili olduğu bilinmekte (Coie ve diğ., 1982), kızların erkeklerden daha fazla kabul edildiği ileri sürülmektedir. Hay, Payne ve Chadwick (2004) küçük çocukların ebeveynleri ve kardeşleri ile ilişkileri ve ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkileri ile ailenin sosyal desteklerinin çocukların sosyal kabulünü etkilediğini; ayrıca ortak dikkat, duyguları düzenleme, diğerlerini taklit etme, neden-sonuç ilişkisini anlama ve dil becerilerinin ilk yıllardaki akran ilişkileri ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Diğer taraftan çocukların saldırgan davranışları ve sosyal beceri yetersizlikleri akran kabulünde önemli bir rol oynamakta; saldırgan davranışları olan çocuklar daha az kabul görmekte (Crick, Casas ve Mosher, 1997), sosyal becerilerdeki yetersizlikler ise saldırgan davranışlardan bağımsız olarak, anasınıfı ve birinci sınıfta akran reddini artıran bir faktör olarak ortaya çıkabilmektedir (Denham, McKinley, Couchoud ve Holt, 1990; Vitaro, Gagnon ve Tremblay, 1990). Sosyal kabulü etkileyen çocuk özellikleri temel alındığında, gelişimsel yetersizliklerin sosyal

kabulü etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilmekte (Avcioğlu, 2017; Guralnick, 2002; Odom ve Diamond, 1998; Odom ve diğ., 2006), kaynaştırma sınıflarına devam eden özel gereksinimli (ÖG) çocukların sosyal kabulleri ve sosyal kabullerini etkileyen faktörler, normal gelişen (NG) akranlarının sosyal kabulleriyle karşılaştırılarak incelenmektedir.

ÖG çocukların sosyal kabulleri, akranlarla sosyal ilişkilerinin kalitesine bağlı olarak değişmekte, çocuğun özellikleri de akran ilişkisinin kalitesini etkilemektedir. İlgili alanyazına göre ÖG çocukların sosyal becerileri/yeterlilikleri ile iletişim/etkileşim ve dil becerileri akranlarından az, problem davranışları ise daha fazladır (Gresham ve Elliot, 1990; Guralnick, 1996; Guralnick, Connor, Neville ve Hammond 2006; Siperstein ve Bak, 1985) ve bu özellikler akranları tarafından reddedilen çocukların ortak özellikleri olarak görülmektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Odom ve diğ., 2006). Ancak bazı çalışmalarda bu grubun genel eğitim sınıflarındaki sosyal kabullerinin akranlarından daha az olduğu vurgulansa da (Gottlieb, 1981; Gresham, 1982), bazı çalışmalar akranların ÖG çocuklara yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve sınıfta en az bir arkadaşları olduğunu göstermektedir (Kemp ve Carter, 2002; Walker ve Berthelsen, 2007).

ÖG çocukların yetersizliklerinin türü (tanıları) ile derecesi sosyal kabullerini etkilemekte; farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklarla yapılan çalışmalar bu çocukların kaynaştırma ortamlarındaki sosyal kabullerini ve bu çocuklar için kabulü etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Örneğin erken yıllarda gerçekleştirilen birçok çalışmanın bulgularına göre, farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocukların sosyal kabulleri NG akranlarından anlamlı düzeyde azdır (Gottlieb ve Harrison, 1972; Gresham, 1982; Larrive ve Horn, 1991; Tin ve Teasdale, 1985). Ayrıca yetersizliğin derecesi sosyal kabulü etkilemektedir; örneğin ağır derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal kabulleri hafif derecede zihinsel yetersizliği olan akranlarından daha düşüktür (Van Osdol ve Johnson, 1973). Ancak bazı araştırmalara göre orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal statüleri, sınıflarındaki NG çocukların sosyal kabullerinden farklı değildir (Kemp ve Carter, 2002). Benzer şekilde ağır işitme kaybı olan çocuklarla orta düzeyde işitme kaybı olan çocukların sosyal kabulleri arasında da anlamlı bir fark yoktur (Kennedy ve Bruininks, 1974). Küçükler, Işıkoğlu-Erdoğan ve Çürük'ün (2014) hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bağımsız anaokuluna devam eden biri yedi ikisi 6 yaşında olan üç erkek çocuğun sosyal kabullerini inceledikleri çalışmada, her çocuğun farklı bir sosyal kabul örüntüsü olduğu görülmüş; çocuklardan birisi akranları tarafından kabul edilirken diğeri kabul edilmemiş, üçüncü çocuğun sosyal kabulünün ise tartışmalı (controversial) olduğu çocuğun bağlamlara ve etkinliklere göre akranları tarafından kabul edilebildiği ya da reddedilebildiği bulunmuştur. Bu araştırma bulguları ÖG çocukların sosyal kabullerini, yetersizliklerinin türü ve derecesinin yanı sıra, öğretmenler ve NG akranları ile sınıfa ilişkin değişkenler gibi başka faktörlerin de etkilediğini göstermektedir.

Öğretmen ve akranların ÖG çocukların bilişsel ve davranışsal yetersizliklerini nasıl algıladıkları, bu çocukların sosyal kabullerinde dolaylı olarak etkili olmaktadır (Morrison, Forness ve MacMillan, 1983). Gottlieb, Semmel ve Veldman (1978), NG çocukların ÖG akranlarının hem akademik yetersizlikleri hem de problem davranışlarına ilişkin algılarının, ÖG çocukların sosyal kabulünde önemli değişkenler olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre akranların akademik yetersizliklerinin algılanması, ÖG çocukların sosyal kabul düzeyleri ile; problem davranışların algılanması ise sosyal retleri ile ilişkilidir. Bu çalışma ÖG çocukların sosyal kabullerinin, yetersizlikleri ve problem davranışları yerine akran ve öğretmenlerin bu yetersizlikleri nasıl algıladıkları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bir başka araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuş, öğretmen algılarının, bu çocukların hem sosyal kabul hem de sosyal retlerini açıkladığı görülmüştür (MacMillan ve Morrison, 1980). Avcioğlu (2017) ise ilkökul öğrencisi olan zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal statüleri ile öğretmenlerin NG ve ÖG çocuklara yönelik sınıf içi davranışlarını

incelediğinde, öğretmenlerin iki grup çocuğun olumlu ve olumsuz davranışlarına yönelik sınıf içi davranışlarında farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı öğretmenin sınıf içi davranışları ile etkileşim davranışlarının çocukların birbirleri ile etkileşimlerini etkilediğini, bu durumun da NG çocukların zihinsel yetersizliği olan akranlarını kabul düzeyini etkilediğini açıklamıştır. Bir başka çalışmada ise çocukların sosyal kabulleri ile öğretmen değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, ÖG çocukların genel eğitim sınıflarındaki sosyal kabullerinin, öz yetkinlik ve kaynaştırmaya yönelik tutumlar gibi diğer değişkenlerden daha güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermiştir (David ve Bawa Kuyuni, 2012).

Türkiye’de okul öncesi dönemdeki NG çocukların sosyal kabulleri konusunda yapılan çalışmalar, aile özellikleri ve ebeveynlik stilleri ile çocukların sosyal kabulleri arasında ilişki olduğunu (Gülay, 2008) ve sosyal yeterliliği ile davranış kontrolü yüksek olan çocukların akranları tarafından daha çok tercih edildiklerini (Öneren Şendil ve Tantekin Erden, 2014) göstermektedir. ÖG küçük çocukların sosyal kabullerini araştıran az sayıdaki çalışmada ise ÖG çocukların sosyal kabullerinin problem davranışları ve sosyal becerileri ile ilişkili olduğu (Küçükler ve diğ., 2014) ve bu çocukların sınıf içerisinde etkinliklere katılmadıkları ve akranları tarafından reddedildikleri (Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Girli, 2014) belirlenmiştir. Ancak ÖG çocuklar kaynaştırma uygulamalarından çok yararlısalar da (Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir, 2018; Odom ve diğ., 2004), bu çocuklar akranları ile az etkileşim kurmakta, genellikle yalnız oynamayı tercih etmekte; grup etkinlik ve oyunlarına etkili şekilde katılmamaktadırlar (Karadağ ve diğ., 2014; Odom ve diğ., 2004). Bu nedenle ÖG çocukların kaynaştırmadan yararlarının artırılması, sosyal yönden sınıfın aktif bir elemanı olabilmeleri ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilebilmesi için, sosyal kabullerinin araştırılması ve hem ÖG hem de NG çocukların sosyal kabul düzeyleri ve sosyal kabul ile ilişkili değişkenlerin karşılaştırılması çok önemli görülmektedir. Çalışma çıktılarına; a) okul öncesi dönemde, her iki grup çocuğun sosyal kabulü ve dolayısıyla sosyal yeterliliğinin geliştirilmesine yönelik uygun müdahale programlarının hazırlanması için yönlendirici olacağı ve b) ÖG ve NG çocuklar arasındaki arkadaşlığı ve etkileşimi artıracak önleyici çalışmalar ile okul öncesi öğretmen eğitimlerinin içeriğine ilişkin de bilgi sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırma ile okul öncesi sınıflarındaki çocukların sosyal kabulleri ile sosyal kabul ile ilişkili olduğu kabul edilen gelişimsel işlevler, okula uyum, sosyal beceri, problem davranış ve öğrenci-öğretmen ilişki düzeylerinin karşılaştırılması ve sosyal kabulü yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖG ve NG çocukların sosyal kabul, gelişimsel işlevler, okula uyum, sosyal beceri, problem davranış ve öğrenci-öğretmen ilişki düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal kabul, gelişimsel işlevler, okula uyum, sosyal beceri, problem davranış ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal kabul düzeylerini gelişimsel işlevler, okula uyum, sosyal beceri, problem davranış ve öğrenci-öğretmen ilişki puanları yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Deseni

Bu çalışmada karşılaştırma ve korelasyon türünde tarama yapmaya imkân sağlayan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır (Karasar, 2002). İlişkisel tarama deseni, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmek için

kullanılmaktadır. Bu araştırmada da okul öncesi dönemde ÖG ve NG çocukların sosyal kabul, problem davranış, sosyal beceri, gelişimsel işlevler, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okula uyum düzeylerini karşılaştırarak, bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve çocukların sosyal kabul düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu geniş kapsamlı bir çalışma olan TÜBİTAK 1001 destekli bir projenin katılımcılarının bir bölümünden oluşmaktadır. Çalışmaya Ankara ilindeki 12 bağımsız anaokulundaki 41 sınıfa devam eden toplam 94 çocuk (47 ÖG ve 47 NG) katılmıştır. Çocukların devam ettikleri sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerinin yaş ortalaması 30,86 yıl (ranj=23-46 yıl), mesleki deneyim sürelerinin ortalaması 7,65 yıldır (ranj=1-20 yıl) ve tüm öğretmenler lisans programlarından mezundur.

Çalışmada veri toplanan 41 sınıfın 35'inde bir, 6'sında ise iki ÖG çocuk bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocuklar belirlenirken her sınıftaki ÖG çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu çocuklar hastanelerin ilgili birimlerince tanı konulan ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi sınıflara yerleştirilen çocuklardır. Çalışmaya katılan ÖG çocukların 9'u fiziksel yetersizlik ve sağlık problemleri, 14'ü zihinsel yetersizlik, 10'u dil ve konuşma bozukluğu, 12'si otizm ve 2'si işitme yetersizliği tanısına sahiptir.

Çalışmaya katılan NG çocuklar belirlenirken her sınıfın öğretmeninden ÖG çocukla aynı cinsiyette ve benzer sosyoekonomik düzeyde olan, ancak gelişimsel bir problemi bulunmayan bir çocuğu seçmesi istenmiş ve bu çocuklar da NG çocuk olarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğretmenler, çocuk gelişimi konusundaki bilgileri ve birçok çocuğu gözleme fırsatına sahip olmaları nedeniyle çocukların yeterliliklerini ve yetersizliklerini objektif olarak belirlemede önemli ve güvenilir kaynaklar olarak kabul edildikleri (McDermott, 1993) için alanyazında (Demir, 2016; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018) sıklıkla bu amaçla görüşlerine başvurulduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan ÖG ve NG çocukların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Gruplar arasında demografik özellikler açısından fark olup olmadığını incelemek amacıyla ÖG ve NG çocukların yaşları ($t=,409$; $p=,683$) ve cinsiyet dağılımları ($X^2=,049$; $p=,825$) karşılaştırılmış ve iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 1. ÖG ve NG Çocukların Demografik Özellikleri

Çalışma Grubu	Yaş (Ay)			Cinsiyet		Toplam
	X	SS	Ranj	Kız	Erkek	
ÖG	54,67	4,127	49-68	17	30	47
NG	54,33	3,772	48-61	17	30	47
Toplam	54,50	3,934	48-68	34	60	94

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla altı araç kullanılmıştır. Bu araçlar Demografik Bilgi Formu, Sosyometrik Dereceleme Ölçeği, Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu, Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu ve Yeterlik İndeksidir.

Demografik Bilgi Formu

Çalışmada ÖG ve NG çocukların ve öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu kullanılmış ve bu form öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Sosyometrik Dereceleme Ölçeği (SDÖ)

Bu çalışmada çocukların sosyal kabullerini belirlemek amacıyla sosyometrik tekniklerden akran derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Akran derecelendirme yöntemi bir sınıftaki her çocuğun, her bir akranı hakkındaki görüşünün ayrı ayrı kayıt edilmesidir (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979). Bu yöntem, okul öncesi dönemde akran adlandırması gibi diğer sosyometrik yöntemlere göre daha güvenilir bulunmuştur (Asher ve diğ., 1979; Balda, Punia ve Punia, 2002; Kapıcı ve Çorbacı-Oruç, 2003). Akran derecelendirme yöntemi aracılığıyla çocukların sosyal kabul puanlarını belirlemek amacıyla sınıf listeleri kullanılarak her bir sınıf için SDÖ hazırlanmış ve SDÖ çocuklara bağımsız bir uygulamacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır (ayrıntılar için bkz. Verilerin Toplanması ve Analizi). Bu çalışmada SDÖ'nün güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Değerlendirme yapılan sınıflardan rastgele seçilen 5 sınıfta 2-3 hafta arayla yapılan iki ölçümden alınan veriler arasındaki ilişkiye bakılmış ve iki ölçümden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki ($r=.350$; $p<.01$) olduğu görülmüştür. SDÖ'nün geçerliğini incelemek amacıyla çalışmada yer alan çocukların sınıf öğretmenlerinden (Andrade ve diğ., 2005; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009) çocukların sosyal kabul düzeylerini akranları gibi üçlü derecelendirme ile puanlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara verdikleri sosyometrik derecelendirme puanları ile çocukların akranlarından aldıkları sosyometrik derecelendirme puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenler ile akran değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki ($r=.568$; $p<.01$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre SDÖ ile yapılan sosyal kabul ölçümlerinin güvenilir ve geçerli olduğuna karar verilmiştir.

Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (OADÖ)

Çalışmada çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için Merrell (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Fazlıoğlu, Okyay ve Ilgaz (2011) tarafından yapılan OADÖ kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek sosyal beceriler ve problem davranışlar olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nde (PDÖ) toplam 41 madde ve iki alt faktör bulunmaktadır. PDÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha değerleri Dışa Yönelim Problemleri için .95, İçe Yönelim Problemleri için .85 ve toplam PDÖ için .95 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nde (SBÖ) ise toplam 34 madde ve üç alt faktör bulunmaktadır. SBÖ'ye ilişkin Cronbach Alpha değerleri Sosyal İşbirliği için .96, Sosyal Etkileşim için .94, Sosyal Bağımsızlık için .91 ve toplam SBÖ için .97 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da PDÖ için Alfa değerleri incelenmiş ve bu değerlerin Dışa Yönelim Problemleri için .95 ve İçe Yönelim Problemleri için .85 ve ölçeğin tümü için .95 olduğu; SBÖ için ise Alpha değerlerinin Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık alt ölçekleri ve ölçeğin tümü için sırasıyla .96, .94, .91 ve .97 olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF)

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocuklar ile öğretmenleri arasındaki ilişki, Pianta (2001) tarafından geliştirilen, Şahin Ası ve Ocak Karabay (2018) tarafından Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ÖÖİÖ-KF ile değerlendirilmiştir. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin çatışma (7 madde) ve yakınlık (8 madde) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Çatışma boyutu çocuk ile yaşanan olumsuz durumları ve iletişimsizliği; yakınlık boyutu ise çocuk ile öğretmen arasındaki olumlu ilişki ve açık iletişimi temsil etmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrenci-öğretmen ilişkisi olumlu yönde gelişmektedir. ÖÖİÖ-KF'nin test-tekrar test güvenilirliği Çatışma boyutu için .87, Yakınlık boyutu için .83 ve tüm ölçek için .83'tür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarında ise Cronbach Alpha değerleri Çatışma boyutu için .84, Yakınlık boyutu için .76 ve tüm ölçek için .82 olarak

hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ÖÖİÖ-KF için Alpha değerleri incelenmiş ve bu değerlerin Çatışma alt ölçeği için .74, Yakınlık alt ölçeği için .84 ve tüm ölçek için .82 olduğu belirlenmiştir.

Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)

Çalışma grubundaki çocukların okula uyumları Birch ve Ladd (1997) tarafından geliştirilen ve daha sonra Betts ve Rotenberg (2007) tarafından hazırlanan kısa formu (OUÖDÖ-KF) ile değerlendirilmiştir. OUÖDÖ-KF'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında yapılan açılıyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Sınıfa Katılım (10 madde) ve Olumlu Yönelim (5 madde) olmak üzere iki alt faktörden oluştuğu ve bu faktörler ile tüm ölçek için Cronbach Alpha değerlerinin sırasıyla .94, .84 ve .94 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da OUÖDÖ-KF için Alfa değerleri incelenmiş ve bu değerler Sınıfa Katılım için .93, Olumlu Yönelim için .80 ve tüm ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır.

Yeterlik İndeksi (Yİ)

Yeterlik İndeksi, çocukların gelişimsel işlevlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Simeonsson ve Bailey (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sucuoğlu ve Demir (2018) tarafından yapılmıştır. Yİ ile çocukların işlevleri İşitme (Duyma-Sağ ve Sol), Davranış (Uygun Olmayan Davranış ve Sosyal Beceriler), Zihinsel İşlevler (Düşünme ve Akıl Yürütme), Amaçlı İletişim (Diğerlerini Anlama ve Onlarla İletişim Kurma), Uzuvarlar (Elleri, Kolları ve Bacakları-Sağ ve Sol Kullanma), Güç (Kas Gücü), bütün olarak Fiziksel Sağlık (Genel Sağlık), Gözler (Görme-Sağ ve Sol) ve Yapısal Durum (Şekil, Vücut Şekli ve Yapı) olmak üzere dokuz alanda değerlendirilmektedir. Ölçekte toplam 19 madde bulunmaktadır ve değerlendirici ölçeği çocuğu farklı ortamlarda gözlemleyerek ve çocuk hakkında bilgi toplayarak doldurmaktadır. Ölçek ile çocukların tüm alanlardaki işlevleri 1 (normal işlev) ile 6 (ağır derecede yetersizlik) arasında derecelendirilmektedir. Yİ'den alınan puanının artması çocuğun yetersizlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin toplam puanı özel bir formül kullanılarak hesaplanmaktadır (Simeonsson, kişisel iletişim, Mart 2018). Yapılan puanlama sonucunda çocuğun gelişimsel işlev alanlarındaki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bir profil elde edilmektedir (Simeonsson ve Bailey, 1988). Yİ'nin Türkçe uyarlaması için yapılan güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde iki yarı korelasyon değerleri öğretmenler için .89 ve anneler için ise .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ÖG çocukları ayırt edebilme düzeyini görmek amacıyla NG çocuklar ile ÖG çocukların öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeleri Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve Yİ'nin tüm maddeleri için U değerlerinin 1500.00 ile 410.00 (tüm maddeler için medyanlar=1.00) arasında değiştiği (p=.000) bulunmuştur. Yİ'den alınan puanların bir diğer gelişimsel değerlendirme aracı olan Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) sonuçları ile ilişkisi de incelenmiş ve Yİ'nin uyum geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Sucuoğlu ve Demir, 2018).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri 2015-2016 öğretim yılının ilk döneminde Ekim-Kasım aylarında toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan SDÖ dışındaki tüm veri toplama araçları öğretmenler tarafından ve her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Çalışmada yer alan çocukların sosyal kabullerini belirlemek amacıyla kullanılan SDÖ ise, projede bursiyer olarak görev alan bağımsız bir uygulamacı tarafından, çocuklar ile bire bir çalışılarak tamamlanmıştır. Bu amaçla öncelikle sınıf listeleri kullanılarak her bir sınıf

için bir matris oluşturulmuştur. Bu matrisin dikey ve yatay sütunlarında sınıftaki çocukların adlarına yer verilerek matris küçük kutucuklara bölünmüş, böylece her çocuğun her bir akranına ilişkin yaptığı derecelendirmelerin kaydedileceği kutucuklar oluşturulmuştur. Matrislerin hazırlanmasının ardından öğretmenlerden sınıftaki tüm çocukların vesikalık fotoğrafları istenmiş ve arkalarına çocukların isimleri yazılarak uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ayrıca sosyometrik derecelendirmede çocukların tercihlerini göstermek için akranlarının fotoğraflarını içine atacakları, her birinin üzerinde mutlu, nötr ve üzgün yüz ifadelerini gösteren resimlerin bulunduğu üç kutu hazırlanmıştır. Daha sonra sınıfın uzak bir köşesine bir masa ve sandalye konulmuş ve sınıftaki her çocuk sınıf listesindeki sıra ile bireysel olarak bu köşeye çağırılmıştır. Çocuklara kendileriyle bir oyun oynanacağı söylenmiş, oyunun kuralları açıklanmış ve yanıtlarının uygulamacı ile çocuk arasında sır olarak kalacağı belirtilerek çocuğa başka sorusu olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra değerlendirici önce çocuğa bir fotoğraf göstermiş, fotoğraftaki arkadaşının kim olduğunu sormuştur. Çocuk doğru yanıt verdikten sonra fotoğraftaki arkadaş ile birlikte oyun oynamaktan hoşlanıyorsa fotoğrafı, üzerinde gülen yüz bulunan kutuya, hoşlanmıyorsa üzgün yüz bulunan kutuya, emin değilse, kararsızsa ya da bilmiyorsa nötr yüz bulunan kutuya atmasını istemiştir. Çocuklar ile çalışılırken “sevme-sevmeme” gibi ifadeler kullanılmamış ve etik ilkelere uyulmuştur. Son olarak her çocuğun akranları için yaptığı derecelendirmeler (oyun oynamaktan hoşlanma 3, emin olmama 2 ve hoşlanmama 1 puan) sırasıyla matrise işlenmiştir. Sınıftaki tüm arkadaşları için derecelendirmeleri tamamladığında çocuğa teşekkür edilerek arkadaşlarının yanına gidebileceği söylenmiştir. Tüm sınıflarda ortalama 20-22 çocuk bulunmaktadır ve uygulamacının bir sınıfta derecelendirmelerini tamamlaması 30-35 dakika sürmüştür. Uygulama, sınıftaki tüm çocuklar tamamlanıncaya dek aynı şekilde sürdürülmüştür. Tüm çocuklar için uygulama tamamlandıktan sonra her çocuğun akranlarından aldığı puanlar toplanmış ve derecelendirme yapan akran sayısına bölünerek o çocuk için sosyometrik derecelendirme puanı hesaplanmıştır (Frederickson ve Furnham, 1998; Odom ve diğ., 2006).

Veri toplama araçları kullanılarak tüm veriler toplandıktan sonra veriler SPSS'e aktararak analizler yapılmıştır. Analizlerde öncelikle betimsel analizler ve normallik testleri yapılmıştır. Verilerin dağılımında basıklık ve çarpıklık değerleri $-1.5/+1.5$ arasında olduğu için normallik varsayımının karşılandığına (Tabachnick ve Fidell, 2013) karar verilmiştir. İkinci olarak, ÖG ve NG çocukların sosyal kabul, problem davranış, sosyal beceri, gelişimsel işlevler, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve okula uyum düzeyleri ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılarak karşılaştırılmış ve bu değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Son olarak verilerin regresyon analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiş, okula uyum bağımsız değişkeni .80 üzerinde korelasyon gösterdiği için analize dahil edilmemiştir. Değişkenler arası otokorelasyon olmadığına Durbin-Watson testi değeri (DW=1.654) ile, değişkenler arası çoklu bağlantı olmadığına ise VIF ve Tolerance (TV>.10, VIF<10) değerleri incelenerek karar verilmiştir. Çocukların sosyal kabul düzeylerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde değişken ekleme ve eleme (stepwise) modeli kullanılmıştır (Kalaycı, 2014).

BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan ÖG ve NG çocukların veri toplama araçlarından aldıkları puanlar üzerinde yapılan analiz sonuçları araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur. İlk araştırma sorusu bağlamında ÖG ve NG çocukların sosyal kabul, öğrenci-öğretmen ilişkisi, okula uyum, sosyal beceri, problem davranış ve gelişimsel işlev düzeylerini karşılaştırmak amacıyla kullanılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. ÖG ve NG Çocukların SDÖ, OADÖ-SB/PD, ÖÖİÖ-KF, OUÖDÖ-KF ve Yİ Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler*	Gruplar**	N	X	SS	sd	t
SDÖ	ÖG	47	2,37	,37	92	-3,659***
	NG	47	2,62	,26		
OADÖ-SB	ÖG	47	55,39	25,49	92	-7,867***
	NG	47	87,72	11,98		
OADÖ-PD	ÖG	47	41,06	23,00	92	5,316***
	NG	47	19,48	15,64		
ÖÖİÖ-KF	ÖG	47	58,13	10,19	92	-5,609***
	NG	47	67,74	5,84		
OUÖDÖ-KF	ÖG	47	13,34	7,20	92	-7,481***
	NG	47	22,99	5,13		
Yİ	ÖG	47	52,41	15,38	92	10,243***
	NG	47	29,37	1,12		

*SDÖ: Sosyometrik Derecelendirme Ölçeği, OADÖ-SB: Sosyal Beceri Ölçeği, OADÖ-PD: Problem Davranış Ölçeği, ÖÖİÖ-KF: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu, Yİ: Yeterlik İndeksi, **ÖG: Özel Gereksinimli, NG: Normal Gelişen, ***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde, tüm değişkenler açısından iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu; ortalama puanlara bakıldığında ÖG çocukların SDÖ, ÖÖİÖ-KF, OUÖDÖ-KF ve OADÖ-SB puanlarının NG akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük, buna karşın OADÖ-PD ve Yİ puanlarının ise anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak için çalışma grubunun sosyal kabul, sosyal beceri, problem davranış, öğrenci-öğretmen ilişkisi, okula uyum ve gelişimsel işlev düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların SDÖ puanları ile OADÖ-SB, ÖÖİÖ-KF ve OUÖDÖ-KF puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu, buna karşın OADÖ-PD ve Yİ puanları ile olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. En yüksek olumlu ilişki düzeyi ÖADÖ-SB ve OUÖDÖ-KF puanları arasında, buna karşın en yüksek olumsuz ilişki düzeyi ise OADÖ-PD ve OUÖDÖ-KF puanları arasındadır.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çocukların SDÖ, OADÖ-SB/PD, ÖÖİÖ-KF, OUÖDÖ-KF ve Yİ Puanları Arasındaki İlişki

Ölçekler*	1	2	3	4	5	6
1. SDÖ	1					
2. OADÖ-SB	,442**	1				
3. OADÖ-PD	,-521**	,-666**	1			
4. ÖÖİÖ-KF	,487**	,743**	,-593**	1		
5. OUÖDÖ-KF	,447**	,842**	,-690**	,773**	1	
6. Yİ	,-374**	,-656**	,536**	,-500**	,-640**	1

*SDÖ: Sosyometrik Derecelendirme Ölçeği, OADÖ-SB: Sosyal Beceri Ölçeği, OADÖ-PD: Problem Davranış Ölçeği, ÖÖİÖ-KF: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, Yİ: Yeterlik İndeksi, **p<.01

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında çalışma grubundaki çocukların sosyal kabul puanlarını yordayan değişkenleri incelemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Bağımsız değişkenlerden ÖADÖ-SB ile OUÖDÖ-KF puanları arasında .80'in üzerinde korelasyon bulunduğu için OUÖDÖ-KF değişkeni çoklu doğrusal regresyon analizine dahil edilmemiştir (Kalaycı, 2014).

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Çocukların Sosyal Kabul Puanlarını Yordayan Değişkenler

Bağımlı Değişken	Yordayıcılar	B	SH	β	R ²
Sosyometrik Dereceleme Puanı	Problem Davranış	-.006	.002	-.357*	.263
	Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	.010	.004	.276*	.042

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubunun (N=94) sosyal kabul puanlarını *problem davranışlar* (%26,3) ile *öğrenci-öğretmen ilişkisinin* (%4,2) yordadığı ve bu iki değişkenin birlikte sosyal kabuldeki varyansın %30.5'ini açıkladığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada akranları ile birlikte okul öncesi kurumlara devam eden ÖG çocuklar ve NG akranlarının sosyal kabulleri ve sosyal kabul ile ilişkili değişkenler incelenmiştir. Çalışmanın ilk bulgusuna göre çalışmada ele alınan tüm değişkenler açısından ÖG çocuklar aleyhine anlamlı farklar vardır; ÖG çocukların sosyal kabulleri, sosyal becerileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve okula uyum puanları akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük, buna karşın problem davranışlar ve gelişimsel işlevler puanları ise akranlarına göre daha yüksektir. Bu bulgu konuya ilişkin önceki araştırmaların bulgularını doğrular niteliktedir (Buysse ve diğ., 2002; Cambra ve Silvestre, 2003; Coie, Dodge ve Kupersmidt, 1990; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2017; Keane ve Calkins, 2004; Mand, 2007; Ochoa ve Olvarez, 1995; Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996). Alanyazında ÖG çocukların NG akranlarına göre sosyal kabul puanlarının anlamlı düzeyde daha düşük olması; okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve sosyal becerilerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise fazla olması gibi değişkenlerle ilişkili olarak açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle ÖG çocukların sosyal becerilere ilişkin yeterlilikleri sınırlı ve problem davranışları ise akranlardan fazladır ve bu değişkenler ÖG çocukların sosyal kabullerini etkilemektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Campbell, 1994; Frederickson ve Furnham, 2004; Küçükler ve diğ., 2014; Vuran, 2005).

Çalışmada ele alınan ikinci soruya ilişkin bulgulara göre okul öncesi çocukların sosyal kabulleri okula uyum, sosyal beceriler, öğrenci-öğretmen ilişkisi ile olumlu yönde ilişkililikten problem davranışları ve gelişimsel işlevleri ile olumsuz yönde ilişkilidir. Sosyal kabul puanlarının en yüksek olumlu ilişki içerisinde olduğu değişken ise öğrenci-öğretmen ilişkisidir. Bu bulgunun okul öncesi çocukların sosyal kabullerinin, öğrenci-öğretmen ilişkisinden etkilendiğini, bu değişkenin çocukların yeterlilikleri, sosyal becerileri ve problem davranışlarından daha da önemli olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca, bu bulgu çocukların sosyal kabulleri ile öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve uygulamaları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla (Avcıoğlu, 2017; David ve Baya Kuyuni, 2012) birlikte değerlendirildiğinde, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının, okul öncesi sınıflarda etkili akran ilişkilerini artıracak ve sosyal reddi önlemeyi hedefleyecek bilgi ve becerileri içermesi gerektiği düşünülmektedir.

Değişkenler arasındaki en yüksek düzeyde olumlu anlamlı ilişki, sosyal beceriler ile okula uyum değişkenleri arasında, en yüksek düzeyde olumsuz anlamlı ilişki ise problem davranışlar ile okula uyum değişkenleri arasındadır. Çalışma grubunun tüm ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunması, değişkenler arası

ilişkilerin sarmal bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Sosyal beceriler ve problem davranışlar birbiri ile ters ilişki içerisinde olan iki değişkendir ve bunun yanında problem davranışlar öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015). Diğer taraftan öğrenci-öğretmen ilişkisi ile okula uyum arasında da ilişki vardır (Pianta, Steinberg ve Rollings, 1995; Pianta ve Stuhlman, 2004). Çalışma grubunun gelişimsel işlevler puanlarının sosyal kabulü olumlu etkileyen tüm değişkenler ile olumsuz ilişki içerisinde olması, yeterlik indeksinden alınan puanın arttıkça yetersizliğinin derecesinin arttığını göstermesi ile açıklanabilir. Diğer taraftan çocukların fiziksel özellikleri ile yetersizliklerinin türü ve derecesinin okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu da bilinmektedir (Cambra ve Silvestre, 2003; Coie ve diğ., 1990; Diamond ve Innes, 2001; Diamond, Hong ve Tu, 2008; Han, Ostrosky, & Diamond, 2006; Mand, 2007). Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin her birinin, ÖG ve NG çocukların sosyal kabul düzeyleri üzerinde hem tek tek hem de birlikte etkili olduğu görülmektedir.

Çalışmada üçüncü olarak çocukların sosyal kabul düzeylerini yordayan değişkenler belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi bulgularına göre sosyal kabulün en güçlü yordayıcısı, problem davranışlardır (açıklanan varyans %26,3). Bu bulgu sosyal kabul ve problem davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır (Andrade ve diğ., 2005; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Denham ve Holt, 1993). Çalışmada regresyon analizine dahil olan ikinci değişken ise öğrenci-öğretmen ilişkisidir. Buna göre problem davranışlarla birlikte öğrenci-öğretmen ilişkisi de (açıklanan varyans %4,2) çocukların sosyal kabul düzeyleri üzerinde etkilidir. Öğretmenler ÖG çocukların hem gereksinimlerinin karşılanmasında hem de çocuklar arasında etkileşim kurmada ve bu etkileşimleri sürdürmede temel elemanlardır (Odluyurt ve Batu, 2010). Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında ÖG ve NG çocuklar arasında olumlu ilişkilerin oluşmasında kolaylaştırıcı bir faktör olduğu açıklanmaktadır (Brown, Odom ve Conroy, 2001; Harrower, 1999; Klingner ve Vaughn, 1999; Salend, 2001). Ayrıca öğretmenlerin iletişim ve etkileşim davranışları ve sınıfta uyguladıkları stratejiler ile ÖG çocukların sosyal kabulleri arasında bir ilişki bulunduğu (Fuchs, Fuchs, Mathes ve Martinez, 2002; Gürsel, 2005; Utley, Reddy, Dequadri, Mortweet ve Bowman, 2001), öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında doğrudan ilişki olduğu (Avcıoğlu, 2017; Greenwood ve Carta, 1987) ve öğretmenlerin iyi uygulamaları ile öğretimde uyarlamalar yapmalarının çocuklar arasındaki etkileşimi kolaylaştırdığı (Cook, 2001; Kuyini ve Desai, 2007) belirtilmektedir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, ÖG çocukların sosyal kabullerini yordayıcı bir faktör olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. İleri çalışmalarda ÖG ve NG çocukların sosyal kabullerinin, öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve kullandıkları stratejilerle birlikte değerlendirilmesinin sosyal kabule ilişkin çalışmaları zenginleştireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi kurumlara devam eden ÖG çocuklar ile NG akranlarının sosyal kabulleri ve ilgili değişkenler öğretmenlerin tamamladığı değerlendirme araçları ile ayrıntılı olarak incelenmesine karşın bazı sınırlılıklar içermektedir. Örneğin öğretmenlerin sınıf yönetimleri (kullandıkları stratejiler ve sınıf içi davranışları) ile çocukların sosyal becerileri, akademik başarıları ve problem davranışları arasında anlamlı ilişki olmasına karşın (Marzano ve Marzano, 2003; Soodak ve McCharty, 2006), bu değişkenler bu çalışmada ele alınmamıştır. Diğer taraftan çocukların problem davranışları ile sınıftaki etkinliklere ve oyunlara katılımları arasında anlamlı ilişki bulunmakta; özellikle ÖG çocukların katılımının süresi ve düzeyi arttıkça problem davranışları azalmaktadır (Casey ve McWilliam, 2007). Bu nedenlerle ileri çalışmalarda okul öncesi çocukların sosyal kabullerinin yanı sıra öğretmen ve çocuğa ilişkin bu değişkenlerin değerlendirilmesi ile sosyal kabule ilişkin yapılacak önleme çalışmalarına rehberlik edebilecek bilgilere ulaşılabilecektir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitim ortamlarında eğitimlerine devam eden ÖG çocukların NG akranlarına göre sosyal kabul düzeyleri düşüktür ve ÖG çocuklar sosyal kabulü önemli ölçüde etkileyen okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi, sosyal beceri ve problem davranış gibi değişkenler açısından dezavantajlı durumdadırlar. Elde edilen bulgulara göre bu değişkenlerin arasındaki ilişkiler, sosyal kabulü pek çok değişkenin etkilediğini göstermektedir. Problem davranışlar ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin sosyal kabulü yordayan temel değişkenler olması, sınıfında ÖG çocuk olan okul öncesi öğretmenlerin “etkili sınıf yönetimi ve problem davranışların önlenmesi ile öğrenci-öğretmen ilişkilerine” ilişkin yeterliliklerinin artırılmasının önemli olduğunu işaret etmektedir. Böylece öğretmenler, ÖG çocukların sosyal kabulü açısından kritik öneme sahip olan problem davranışları önlemiş olacak; dolayısıyla akranlar tarafından reddedilmeyi önleyerek sosyal kabulün artmasını sağlamış olacaklardır. Diğer taraftan problem davranışların kontrolünün yanı sıra öğretmenlerin çocuklar arasındaki olumlu sosyal etkileşimleri desteklemesi ve ÖG çocukların sosyal beceri düzeylerini arttırmak amacıyla öğretilere yer vermesi gerekmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, sosyal kabulü etkileyen değişkenler birbirleri ile ilişki içerisindedir ve tüm bu bileşenleri içerek kapsamlı müdahalelerin geliştirilmesi ve sistematik olarak uygulanması, okul öncesi eğitim ortamlarında tüm çocuklar için akran kabulü yüksek sınıflar oluşturma da etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., King, S., Thurston, C., McNutt, L., Terrio, B., & Northern Partners in Action for Children and Youth, Nova Scotia. (2005). Teacher-classified peer social status: Preliminary validation and associations with behavior ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23*(3), 279-290.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15*(4), 443-444.
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(2), 463-492.
- Balda, S., Punia, S., & Punia, D. (2002). Peer Rating Scale: A reliable sociometric measure for preschool children. *Journal of Psychometry, 15*(1), 21-28.
- Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online, 17*(2), 580-595.
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(2), 435-447.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a halfcentury in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 206-223.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25*(2), 150-164.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. (2001). An Intervention hierarchy for promoting preschool children's peer interactions in naturalistic environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 162-175.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children, 68*(4), 503-517.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with SEN in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 197-208.
- Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 147-166.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The stare: The scale for teachers' assessment of routine engagement. *Young Exceptional Children, 11*(1), 1-11.
- Chan, S. Y., & Mpofu, E. (2001). Children's peer status in school settings current and prospective assessment procedures. *School Psychology International, 22*(1), 43-52.

- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203-13.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579-588.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*, 1220-1237.
- David, R., & Bawa Kuyuni, A. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education, 27*(2), 157-168.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 159-175.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology, 29*(2), 271-275.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*(3), 141-155.
- Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). Young children's attitudes toward peers with disabilities. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 159-178). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Fazlıoğlu, Y., Okyay, L., & Ilgaz, G. (2011). Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 255-268.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in Portuguese inclusive preschool settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 124*(4), 382-419.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 391-410.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(4), 205-215.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency, 86*, 115-126.
- Gottlieb, J., & Harrison, R. H. (1972). Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency, 76*(4), 412-417.
- Gottlieb, J., Semmel, M. I., & Veldman D. J. (1978). Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 70*, 396-405.
- Greenwood, C. R., & Carta, J. J. (1987). An ecobehavioral interaction analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children, 19*(9), 1-10.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children, 48*(5), 422-433.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system-secondary*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1-223.

- Guralnick, M. J. (1996). Future directions in early intervention for children with Down syndrome. In J. A. Rondal, J. Perera, L. Nadel, & A. Comblain (Eds.), *Down syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives* (pp.147–162). London: Colin Whurr.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: Comparisons between young children with and without Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 379–393.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 111, 336-356.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, O. (2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (ss. 1–12). Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Han, J., Ostrosky, M., & Diamond, K. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(1), 2–11.
- Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 1(4), 215-230.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology Psychiatry* 45, 84-108.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64(3), 879-896.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapçı, E. G., & Çorbacı-Oruç, A. (2003). Okul-öncesi çocuklarda sosyometrik yöntemlerin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3), 100-107.
- Karadağ, F., Yıldız-Demirtaş, V., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keane, S., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22, 391-411.
- Kennedy, P., & Bruininks, R. H. (1974). Social status of hearing impaired children in regular classrooms. *Exceptional Children*, 40(5), 336-342.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.
- Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special and Inclusive Education*, 7(2), 104-113.
- Küçükler, S., Işıkoğlu-Erdoğan, N., & Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(Temmuz 2014/II), 163-177.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25(1), 90-101.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- MacMillan, D. L., & Morrison, G. M. (1980). Correlates of social status among mildly handicapped learners in self-contained special classes. *Journal of Educational Psychology*, 72, 437-444.

- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 6-14.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-17.
- McDermott, P. A. (1993). National standardization of uniform multisituational measures of child and adolescent behavior pathology. *Psychological Assessment*, 5(4), 413-424.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scale*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Morrison, G. M., Forness, S. R., & MacMillan, D. L. (1983). Influences on the sociometric ratings of mildly handicapped children: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 63-74.
- Ochoa, S. H., & Olivarez Jr, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 29(1), 1-19.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1572.
- Öneren Şendil, Ç., & Tantekin Erden, F. (2014) Peer preference: A way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184(2), 230-246.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. Psychological Assessment Resources Inc.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Developmental Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-450.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). N.J.: Merrill: Upper Saddle River.
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1988). Essential elements of the assessment process. In T. D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 25-42). NY: Plenum Press.
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1991). *The ABILITIES Index*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina. Retrieved from: http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessmentsand-instruments/FPG_AbilitiesIndex.pdf
- Siperstein, G. N., & Bak, J. J. (1985). Effects of social behavior on children's attitudes toward their mildly and moderately mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 90(3), 319-327.
- Soodak, L. C., & McCharty, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 461-489). NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Demir, Ş. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların gelişimlerinin boylamsal analizi*. Ankara: Yayınlanmamış 114K649 Kodlu TÜBİTAK Proje Raporu.
- Sucuoğlu, B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238.

- Şahin Ası, D., & Ocak Karabay, Ş. (2018). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67-82.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) Boston: Pearson.
- Tin, L. G., & Teasdale, G. R. (1985). An observational study of the social adjustment of spina bifida children in integrated setting. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 81-83.
- Utley, C., Reddy, S., Dequadri, J., Greenwood, C., Mortweet, S., & Bowman, V. (2001). Classwide peer tutoring: An effective teaching procedure for facilitating the acquisition of health education and safety facts with students with developmental disabilities. *Education and Treatment of Children*, 24(1), 1-27.
- Vannatta, K., Gartstein, M. A., Zeller, M., & Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How Important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 303-311.
- Van Osdol, B. M., & Johnson, D. M. (1973). The sociometric status of educable mentally retarded students in regular school classes. *Australian Journal of Mental Retardation*, 2, 200-203.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608.
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to Grade one. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(3), 257-264.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235.
- Walker, S., & Berthelsen, D. C. (2007). The social participation of young children with developmental disabilities in inclusive early childhood programs. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2). Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au>
- Woodward, D. M., & Fergusson, L. J. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational underachievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 191-201.