Okul öncesi bütünleştirmeye uygulamalarında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma*

Social acceptance of children with and without special needs in inclusive preschools: A longitudinal study

Hatice BAKKALOĞLU1, Ahmet Bilal ÖZBEK2, N. Bülbun SUCUOĞLU3

Abstract: The aim of this study is longitudinally investigating social acceptance levels of children with and without special needs (SN) in inclusive preschools. Data were collected with the Sociometric Rating Scale on fall and spring data points of one school year. Participants of the study were 47 children with SN and 47 children without SN from 41 classrooms and their teachers from 12 different preschools. Results indicated that social acceptance of children with SN was significantly lower than their typically developing peers on both fall and spring measurements. It was also found that the social acceptance scores of both groups of children did not change significantly from the fall to spring measurements. Findings were discussed in terms of related research literature.

Keywords: Children With Special Needs, Typically Developing Children, Inclusion, Preschool, Social Acceptance

DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967202042240

*Bu çalışma, Türkiye Bilişim Teknolojik Araştırma Kurumu’nda (TÜBİTAK) desteklenen “Okul Öncesinde Kaşnaklaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukların Gelişiminin Boylamsal Analizi” adlı projeden [TÜBİTAK 114K649] olarak üretilmiştir.

Anahtar Keliemeler: Özel Gereksinimli Çocuk, Tipik Gelişen Çocuk, Bütünleştirmeye, Okul Öncesi, Sosyal Kabul

Çalışma sorumlusu: Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çevre ANKARA


doi: http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042240
SUMMARY

Introduction

Inclusion is seen as an effective way to reduce prejudice, discrimination, negative attitudes and it aims to create a socially inclusive society (Booth & Ainscow, 2013). The fact that typically developing (TD) peers’ presenting models for cognitive and social skills to children with special needs (SN) in inclusive classrooms is lacking in segregated classrooms (Guralnick, 2001). Inclusive practices aim to support children with SN much more effectively and it is expected to create awareness for individual differences in early childhood for TD children. Quality of interactions between children with SN and their TD peers and their teachers carries great importance for the success of the early childhood inclusion (Odom et al., 2004). When children with SN participate in activities with their peers and during learning opportunities provided during those activities, TD peers provide a model to them (Justice, Petscher, Schatschneider, & Mashburn, 2011).

Inclusion practices are believed to be beneficial for the integration and acceptance of children with SN into society. In our country, children with SN mostly start their education life in preschools within the scope of inclusion. Although different dimensions of inclusive education in preschools and primary schools have been examined (Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, 2010; Baydik & Bakkaloglu, 2009; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel, 2017), it has not yet been examined whether attending inclusive preschools causes changes in the social acceptance of children with and without SN. Social acceptance of children with SN by their TD peers is an important variable both for achieving the positive effects expected from inclusion and supporting the development of children with SN. Because of this, it is seen that there is a need for new research studies to examine the social acceptance of children with and without SN to determine the effects of inclusive education and to improve the quality of inclusion. It is thought that results from those studies will show the pathways to create much more effective inclusive schools. The research questions of this study are listed below.

1. Is there a significant difference between fall and spring social acceptance levels of children with and without SN?
2. Is there a significant difference between fall and spring social acceptance levels within the groups of children with and without SN?
3. Is there a significant difference between fall and spring social acceptance changes of children with and without SN?

Method

This study was planned according to the longitudinal research design. Longitudinal research design is a type of research that allows creating causal relationships and making reliable inferences by observing changes over time (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). A total of 94 children (47 children with SN and 47 with TD)
from 41 classrooms in 12 different preschools which are affiliated with the Ministry of National Education and with a separate building in Ankara participated in the study.

Demographic Information Form was developed by the researchers to determine the demographical characteristics of the children and teachers in the study group. This form was filled out by teachers. Data collection process took place in the fall and spring semesters of the 2015-2016 educational year in October-November and April-May. The Sociometric Rating Scale was used by one of the project members and was applied one on one with children. The Sociometric Rating Scale is a reliable tool for measuring social acceptance (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979).

**Results**

When the scores obtained from fall and spring measurements are compared between the two groups, it is seen that there is a significant difference. When the social acceptance scores of the children obtained from the fall and spring measurements were examined, it was determined that children without SN got higher scores than children with SN.

When fall and spring social acceptance levels of children with SN were compared it was seen that there was no significant difference, but when the mean scores obtained in the measurements were examined, a small decrease in the social acceptance levels in the spring measurements was seen. When the fall-spring measurement scores of children without SN were compared with the Wilcoxon Signed Ranks Test, it was seen that there was no significant difference in the social acceptance levels. It is determined that there was a small decrease in the social acceptance levels of children without SN in the spring measurements.

When the changes between the social acceptance levels in the fall-spring measurements of the children with and without SN were examined, there was no significant difference between the two groups. There was no significant difference between the changes in the social acceptance levels of both groups from fall to spring.

**Conclusion and Discussion**

In this research social acceptance levels of children with and without SN were longitudinally examined between and within groups. Results showed that children without SN had higher social acceptance levels than their peers with SN on both fall and spring semesters. These findings are consistent with the results of the similar studies in the literature (Bakkaloğlu, Sucuoğlu, & Özbek, 2019; Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Ferreira et. al., 2017; Keane & Calkins, 2004; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten-van den Bosch, 2010; Mand, 2007; van der Wilt, van der Veen, van Kruistum, & van Oers 2019).

Higher social acceptance of children with SN and creating awareness for individual differences of children without SN are two important expected outcomes of inclusive classrooms. However findings show that social acceptance levels of children with SN are low and remains as it is at the end of the school year. Why
Social acceptance levels didn’t increase? Social acceptance is defined as attitudes toward an individual. Attitudes are judicial ideas and it may take time for them to change. Children with SN may show problem behaviors, communication and social skills problems and these factors decrease their social acceptance (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013). Previous research has shown that children with SN show higher problem behavior levels than their TD peers in preschools (Bakkaloğlu et. al., 2019; Keane & Calkins, 2004). These are the possible explanations of findings.
GİRİŞ

Bütünleştirme önyargıyı, ayrımcılığı ve olumsuz tutumları azaltmanın en etkili yolu olarak görülmektede; sosyal kabulü yüksek bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir (Booth ve Ainscow, 2013). Özel eğitim sınıfları ile karşılaştırıldığında, bütünleştirme ortamlarında tipik gelişen (TG) akranlar özel gereksinimli (ÖG) çocuklara bilişsel ve sosyal beceriler için uygun modeller sunmaktadır (Guralnick, 2001). Böylece ÖG çocukların gelişimlerinin daha etkin bir şekilde desteklenmesi hedeflenirken aynı zamanda TG çocukların da erken dönemde itibaren bireysel farklılıklarla ilişkin farklılıklarının oluşması beklenmektedir. Bütünleştirme uygulamalarına katılan ÖG çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmesi için yetiştiricilerle ve akranlarıyla nitelikli etkileşimler kurmaları önemlidir (Odom ve diğerleri, 2004). ÖG çocukları akranlar ile birlikte etkinliklere katıldıklarında ve etkinlikler sırasında kendilerine çeşitlilik öğrenme fırsatları sağlandığında, TG çocuklar ÖG akranlarının öğrenmelerine model olabilmektedir (Justice, Petscher, Schatschneider ve Mashburn, 2011).

Sosyal kabul, grup üyelerinin bireylere yönelik duyugalarının (beğenme, beğenmemek) toplu değerlere yansıtan bir tutum olarak tanımlanabilir (Buhs ve Ladd, 2001). Akranlar tarafından kabul edilen çocukların etkinliklere katılmaları ve akranları ile etkileşime girerek öğrenme fırsatlarından daha fazla yararlanmaları açısından önemli bir değişkendir. Erken dönemde çocukların akranları tarafından kabul edilmeleri, ileri yaşlardaki akademik başarıları, okula devamları, zayıf benlik algısı ve duygusal-davranışsal sorunları ile ilişkilidir (Kingery, Erdley ve Marshall, 2011; Lewis ve Doorlag, 1999; Parker ve Asher, 1987; Prinstein ve Giletta, 2016). Akranlar tarafından reddedilen çocukların etkinliklerde kendilerine daha az yer bulabilmesi ve akranlar bu çocuklara etkileşime girmekten kaçınımaktadırlar (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). ÖG çocukların akranları tarafından kabul görmesi, erken çocukluk döneminde sosyal etkileşimlerini arttıracak sosyal yeterliliğe ulaşmalarını desteklerken, akranlar tarafından reddedilme ve sosyal kabulün düşük olması ise bu çocukların bütünleştirmeye uygulamalarından yararlanmalarını güçlendirmektedir (Odom ve diğerleri, 2006).

Sosyal kabul birbirileyle ilişkili pek çok değişkenden etkilenmektedir. Örneğin okul öncesi dönemde ortak/benzer oyunlar oynama, etkileşim fırsatları, benzer bilgi ve ilgilere sahip olma gibi faktörler çocukların birbirleriyle etkileşimini etkileyebilmektedir (Dietrich, 2005). Diğer taraftan, çocukların bireysel farklılıkları da sosyal kabullerini etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Diamond, Hong ve Tu, 2008; van der Wilt, van der Veen, van Kruistum ve van Oers, 2019). Örneğin ÖG çocukların yetersizliklerinin türü ve derecesi (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2017), öğretmenleri ile ilişkileri (Rudasill, Niehaus, Buhs ve White, 2013), problem
davranışları (Keane ve Calkins, 2004; Mand, 2007) ve sosyal becerileri (Cambra ve Silvestre, 2003; Denham ve Holt, 1993) ile okula uyum düzeyleri (Buhs, Ladd ve Herald, 2006) sosyal kabulleri üzerinden etkili değişiklerdir.

Sosyal beceriler ve problem davranışlar, birbirlerine ilişkilidir (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall, 2012) ve okul öncesi dönemde çocukların sosyal kabulleri ile ilerideki akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenlerdir (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Stone ve diğerleri, 2013; Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996). Diğer taraftan problem davranışlar ve sosyal becerilerin öğretmen-çocuk ilişkisi ve okula uyumları ile de ilişkili olduğu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Jerome, Hamre ve Pianta, 2009; Reed-Victor, 2004; Roorda, Verschueren, Van Craeyveldt, Van Craeyveldt ve Colpin, 2014). Okul öncesi kurumlarında çocukların problem davranışları akranları tarafından olumsuz bir şekilde etiketlenmelerine sebep olmakta ve edinilen bu izlenimlerin değişmesi kolay olmamaktadır (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000). Bu davranışlar çocukların akranları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve reddedilmelerine yol açabilmektedir (Keane ve Calkins, 2004). Diğer taraftan çocukların sosyal becerileri, problem davranışları ve mizaçları ile de ilişkili olabileceği belirленen öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Rudasill, 2011; Rudasill, Niehaus, Buhs ve White, 2013; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005), çocuklara hem eğitim ortamından yararlanma hem de okul yaşamalarını etkilemektedir (Ewing ve Taylor, 2009; Hamre ve Pianta, 2001). Ancak bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında rolü çok fazla olan öğretmenlerin ÖG çocukların TG öğretmen ilişkisine göre daha azdır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Prino, Pasta, Gastaldi ve Longobardi, 2016). Öğretmen ile olumsuz ilişkiler ise çocuğun sınıf uyumu etkilemekte (Birch ve Ladd, 1997) ve hem okuldan uzaklaşmada (Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007) hem de düşük akademik becerilere (Hamre ve Pianta, 2001) yol açmaktadır. Oysa okula uyum çocukların okul kuralları ve rutinlerine uyum sağlamanlarını, okula yönelik olumlu tutum sahibi olmalarını, gruplarda ve bireysel olarak sınıf etkinliklerine katılımını ve öğretmen ve akranların ile olumlu ilişkiler geliştirmelerini içeren bir değişkendir (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013). Okul öncesi eğitim ortamları düşünülüğünde çocukların öğretmenlerinin yönergelerini dinlemeleri, sahaları kendilerine ait olan dolaplarına giderek çantalarını bırakmaları, günaydın çemberine katılmaları ve kahvaltı içinde sıraya girmeleri okulun kurallarına ve rutinlerine uyum sağladıklarını gösterir. Çocuğun grup ile uyum içerisinde hareket etmesi akranlar ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini etkilemekte (Ladd, Birch ve Buhs, 1999); ancak ÖG olan çocukların okula uyumları NG akranlarına göre düşük olabilmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Küçük çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerileri...
(Nakamichi, Nakamichi ve Nakazawa ile, 2019) ile öğretmen ve akrallarla olumlu ilişkileri (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997) okula uyumlarını kolaylaştırmak; akrar reddi ile problem davranışları hem uyumlarını olumsuz etkilemekte hem de sınıf etkinliklerine katılmalarını güçlendirmektedir.

Aguiar, Moiteiro ve Pimentel (2010) bütünleştirme uygulamaları yürütülen 68 okul öncesi sınıfı çocuklarının TG akranlarına göre zayıf sosyal kabul düzeyleri ile çocukların sosyal kabulleri yoldayken en güçlü değişkenlerin çocukların yaş ve yetersizlikten etkilenme düzeyleri olduğunu belirlemişlerdir. Bir diğer çalışmada bütünleştirme kapsamında okul öncesi eğitimlerine devam eden 86 ÖG çocukun sosyal kabul, sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri incelenmiştir (Ferreira ve diğerleri, 2017). Araştırmacılar sosyal becerileri zayıf olan çocukların düşük sosyal kabul düzeyleri gösterdikleri ve problem davranışları yüksek olan çocukların reddedilme riskini ile karşı karşıya olduklarını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada Yu, Ostrosky ve Fowler (2015) okul öncesiki TG çocukların yetersizliği olan akrallarına yönelik tutumlarını birlikte oynamanın ve etkileşimleri ile ilişkisini incelenmiş ve TG çocukların yetersizliği olduğunu bildikleri akrallar ile daha az etkileşime girdiklerini ve sosyal kabul düzeyini artırmakla birlikte oynanan çocukların arttığıını ifade etmişlerdir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2019) ise, ÖG çocukların TG akranlarına göre sosyal kabul, öğrenci-öğretmen ilişkisi, sosyal beceri ve okula uyum puanlarının daha düşük, problem davranışlarının ise daha yüksek olduğu bulunmuş ve tüm çocukların sosyal kabullüğünü yordayan en güçlü değişkenin problem davranışlar olduğu belirlenmiştir.

ÖG çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelendiği araştırmalar içerisinde boylamsal çalışmaların sayısı oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. 2. ve 3. sınıflara devam eden ÖG öğrencilerinin TG akranları ile karşılaştırdıkları bir araştırma, öğrencilerin öğretim yılının başında ve sonunda yapılan değerlendirmelerde akranlardan daha zayıf sosyal kabul düzeyleri gösterdikleri ve öğrenme güçlü tanıları olan çocukların TG çocuklarla arkadaşlıklarının sayısının yıl sonunda azaldığını göstermiştir (Tur-Kaspa, Margalit ve Most, 1999). Katılımcılar arasında ÖG çocukların yer aldığı bir boylamlar çalışmada ise anaozkulunda zayıf sosyal kabulü olan çocukların birinci ve ikinci sınıfta akranları tarafından dışlandıkları görülmüştür (O’Neil, Welsh, Parke, Wang ve Strand, 1997). Okul öncesi dönemde ise ÖG çocukların sosyal kabul düzeylerinin boylamlar olarak incelendiği çalışmaya rastlanmıştırmıştır.

Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocukların topluma entegrasyonu ve kabulleri için yararlı olacağına inanılmaktadır. Ulkemizde de ÖG çocukların bütünleştirme uygulamaları için...
kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim hayatlarına başlamaktadırlar. Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yürütülen bütünleştirme uygulamaları farklı boyutlarda incelenmesine karşın (Aguiar ve diğerleri, 2010; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Ferreira ve diğerleri, 2017), okul öncesi kurumlara devam etmenin ÖG ve TG çocukların sosyal kabullerinde değişmeye yol açıp açmadığı araştırılmamıştır. Oysa ÖG çocukların TG akranları tarafından kabul edilmeleri, hem bütünleştirmeden beklenen olumlu etkinin sağlanabilmesi hem de ÖG çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için önemli bir değişkendir. Bu nedenle bütünleştirme uygulamalarının etkininin belirlenmesi ve bütünleştirmeye uygulamalarının niteliğinin artırılması amacıyla gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için ÖG ve TG çocukların sosyal kabul düzeylerinin yıl içinde gösterdikleri değişimlerin incelenceğe çalışılara ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi kurumların, özellikle ÖG çocukların başta olmak üzere tüm çocukların sosyal kabullerini ne kadar etkilediğini, iyileştirme çalışmaları için alınması gereken önlemlere işik tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. ÖG ve TG çocuk gruplarının, Güz ve Bahar ölçümlerine göre sosyal kabulleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. ÖG ve TG çocuk grupları içinde Güz-Bahar ölçümlerine göre sosyal kabulleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. ÖG ve TG çocuk grupları arasında Güz-Bahar ölçümlerindeki değişimlerde sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Deseni

Bu çalışma boylamsal araştırma desenine göre planlanmıştır. Boylamsal araştırma deseni zaman içerisindeki değişim gözlemlerine ve güvenilir çıkarımlar yapılamak için imkân sağlayıcı bir araştırma türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada okul öncesi dönemde ÖG ve TG çocukların sosyal kabul düzeyleri açısından bir öğretim yılının başında (Güz) ve sonunda (Bahar) durumlarını ve bu iki gruptaki çocukların sosyal kabul düzeylerini karşılaştırmak amacıyla boylamsal araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu geniş kapsamli bir çalışma olan TÜBİTAK 1001 destekli bir projenin katılımcılarının bir kısımından oluşmaktadır. Çalışmaya Ankara ilindeki 12 bağımsız anaokulundaki 41 okul öncesi
sınıfa devam eden 47 ÖG ve 47 TG çocuk katılmıştır. Çalışmada yer alan okul öncesi sınıfların öğretmenlerinin tümü üniversite mezunudur ve yaş ortalamaları 30,86 yıl (ranj=23-46 yıl), çalışma deneyimi süreleri ortalaması ise 7,65 yıldır (ranj=1-20 yıl). Veri toplanan 41 sınıfın 35’inde bir, 6’sında ise iki ÖG çocuk bulunmaktadır. Her sınıfınca ÖG çocukları çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu çocukları hastanelerin ilgili birimlerine tanı konulan ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından bütünleştirme uygulamaları kapsamında okul öncesi sınıflara yerleştirilen çocuklardır. Çalışmaya katılan ÖG çocukların 9’u fiziksel yetersizlik ve/veya sağlığı problemleri, 14’ü zihinsel yetersizlik, 10’u dil ve konuşma bozukluğu, 12’si ötizm spektrum bozukluğu ve 2’si işitme yetersizliği tanısı sahiptir. Sınıflarındaki ÖG çocukların belirlendiği sonra öğretmenden ÖG çocukla aynı cinsiyette ve benzer sosyoekonomik düzeyde olan, ancak gelişimsel bir problemi bulunmayan bir çocuğa seçmesi istenmiş ve bu çocuklar da TG çocuk olarak araştırımda yer almışlardır. Öğretmenler, çocuk gelişimi konusundaki bilgileri ve birçok çocuğu gözleme fırsatına sahip olmaları nedeniyle çocukların yeterlilikleri ve yetersizliklerini objektif olarak belirlemeye önemlidir ve güvenilir kaynaklardır (McDermott, 1993). Bu nedenle alanyazında (Demir, 2016; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018) sınıflarındaki TG çocukların belirlenmesi amacıyla sıkıla öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar 4 ve 5 yaş grubunun okul öncesi eğitim devam süresi 2 ay iken, 5 yaş grubu için okula devam süresi 14 aydır.

Çalışma grubu belirlendiğten sonra gruplar arasında demografik özellikler açısından fark olup olmadığını incelemek amacıyla ÖG ve TG çocukların yaş ve cinsiyetlerini açısından karşılaştırılmıştır. İki grup arasında yaş (t=.409, p=.683) ve cinsiyet dağılımı (X²=.049, p=.825) bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ÖG ve TG çocukların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. ÖG ve TG çocukların demografik özellikleri

| Çalışma Grubu* | Yaş (Ay) | Cinsiyet | Toplam |
|----------------|----------|----------|--------|
|                | X        | SS       | Ranj   | t    | p    | Kız | Erkek | X²  | p    |        |
| ÖG             | 54.67    | 4.12     | 49-68  | .409 | .683 | 17  | 30    | .049 | .825 | 47     |
| TG             | 54.33    | 3.77     | 48-61  | .409 | .683 | 17  | 30    | .049 | .825 | 47     |
| Toplam        | 54.50    | 3.93     | 48-68  | 34   | 60   | 94  |       |      |      |        |

*ÖG: Özel Gereksinimi, TG: Tipik Gelişen

Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu
Çalışma grubunda yer alan çocukların sosyal kabul düzeyleri sosyometrik tekniklerden akran derecelendirme yöntemi ile değerlendirilmiştir. Akran derecelendirme yöntemi okul öncesi dönemde akran tercihi gibi diğer sosyometrik yöntemlere göre daha güvenilir kabul edilmektedir (Asher, Singleton, Tinsley ve Hymel, 1979; Balda, Punia ve Punia, 2002; Kapeç ve Çorbacı-Oruç, 2003). Bu yöntemde bir sınıftaki her çocuğun, her bir akran hakkında görüşü ayrı ayrı belirlenmektedir (Asher ve diğerleri, 1979). Akran derecelendirme yöntemi ile çocukların sosyal kabul düzeylerini tespit etmek için sınıf listeleri kullanılarak her sınıfta ayrı ayrı SDÖ formu hazırlanmıştır. BağIMSIZ bu uygulama her bir çocukla bireysel olarak çalışarak verileri toplamıştır (ayrıntılar için bkz. Verilerin Toplanması ve Analizi). SDÖ’nün güvenililiği, test-tekrar test yöntemi ile değerlendirilmiş; eğerlendirme yapılan sınıflardan seçkisiz olarak belirlenen 5 sınıfta 2-3 hafta arayla iki ölçüm yapılmış; 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 diğerleri, 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 aldığı sosyometrik derecelendirme puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin akran değerlendirmelerini arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki (r=.568; p<.01) olduğu görülmüştür. Bu sonuçların SDÖ ile yapılan sosyal kabul ölçümlerinin güvenilir ve geçeri olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma daha geniş kapsamlı bir TÜBİTAK 1001 projesinde elde edilen verilerin bir bölümünden oluşmaktadır. Proje kapsamında çalışılan çocukların aileleri de projede yer almışlardır. Milli Eğitim Bakanlığından alınan veri toplama izninin yanı sıra aileler ve öğretmenlerden alınan izin formları ile izin alınmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı alan araştırmacı izni ile bağIMSIZ anayoluyla başvurularak çalışmaya katılabilecek okullar ve sınıflar belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 2015-2016 öğretim yılı Güz döneminde Ekim-Kasım ayları ve Bahar döneminde Nisan-Mayıs aylarında toplanmıştır. Çalışma grubunun sosyal kabulleri araştırma ekibinden bir uygulama tarafından SDÖ ile her çocuğa bireysel olarak
çalışılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak 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 arkadaşına ilişkin yaptığı derecelendirmelerin kaydedileceği kutucuklar oluşturulmuştur. Sınıf matrislerinin hazırlanmasının ardından öğretmenlerden sınıftaki tüm çocukların vesikalık fotoğraflarını istenmiş ve arkadaşlarına çocukların isimleri yazarak uygulama için hazırlanmıştır. Diğer taraftan sosyometrik derecelendirmede çocukların tercihlerini göstermeleri için arkadaşı Họ's fotoğraflarını içine atacakları, her birinin üzerinde mutlu, nötr ve üzgün yüz ifadeleri yer alan üç kutu hazırlanmıştır. Ardından sınıftaki her çocuk sınıf listesindeki sıra ile birer birer çağrılarak sınıfın uzak köşesinde bir masada çalışılmıştır. Çocuklara birlikte oyun oynamacıyı gösteren, oyunun kuralları açıklanan ve yanıtlarını uygulamacı ile çocuk arasında sıra olarak kalacagı belirttikleri çocuğa başka sorusu olup olmadığını sormuşlardır. Daha sonra değerlendirmi için once oyunca bir fotoğraf göstermiş, fotoğraftaki arkadaşını kim olduğunu sormaktan sonraキー'yi üzerine, oyunca'nın yüz ifadelerini ve arkadaşı ile oyun oynamaktan hoşlanımayorsa fotoğraftaki arkadaşı ile oyun oynamaktan hoşlanıyorsa fotoğrafı, üzerine gülen yüz bulunan kutuya, hoşlanmıyorsa üzgün yüz bulunan kutuya, emin değilse, kararsızsa ya da bilmiyorsa nötr yüz bulunan kutuya atmasını istemiştir. Çocuklar ile çalışırken etik ilkeler açısından “sevme-sevmeme” gibi ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Son olarak her çocuğun arkadaşları için yaptığı derecelendirmeler (oyun oynamaktan hoşlanma 3, emin olmama 2 ve hoşlanmama 1 puan) matrise işlenmiştir. Sınıftaki tüm arkadaşları için derecelendirmeleri tamamlanan çocuğa teşekkür edilerek arkadaşlarının yanına gidileceği öne sürülmüştür. Ortalama 20-22 çocuk bulunan sınıflarda uygulamanın tamamlaması 30-35 dakika sürmüştür. Tüm çocuklar için uygulama tamamlanıktan sonra her çocuğun arkadaşlarından aldığı puanlar toplanmış ve derecelendirme yapan arkadaşın sayısına bölmüştür. Veriler normal dağılım göster PropTypes of normal distribution have been used to analyze the data. The Grubhub and TIC groups that are considered as normal distribution were compared with the Wilcoxon Signed Ranks test, and the Bahar-Güz groups were compared with the Wilcoxon Signed Ranks test. The results of the test are shown in Table 2.
ölçümlerindeki değişim düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

**BULGULAR**

Bu bölümde çalışmadan elde edilen verilerin araştırma soruları kapsamında analiz edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Öncelikle araştırımda elde edilen verilerin betimsel istatistikleri ve normallik analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Daha sonra araştırma soruları çerçevesinde çalışmanın bulguları verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistikler ve normallik analizi sonuçları

| Ölçek* | Gruplar** | N  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     |
|--------|-----------|----|-----------|-----------|-------|
|        | Güz       |    |           |           |       |
|        | ÖG        | 47 | 38.00     | 1786.00   | 658.00*** |
|        | TG        | 47 | 57.00     | 2679.00   |        |
|        | Bahar     |    |           |           |       |
|        | ÖG        | 47 | 36.97     | 1737.50   | 609.50*** |
|        | TG        | 47 | 58.03     | 2727.50   |        |

*SDO: Sosyometrik Derecelendirme Ölçeği, **ÖG: Özel Gereksinimli, TG: Tipik Gelişen, ***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde TG çocukların Güz ve Bahar ölçümlerinde ÖG çocuklardan daha yüksek sosyal puanı elde ettikleri ayrıca ÖG ve TG çocukların her iki ölçümde de sosyal kabul puan ortalamaları arasında küçük değişimler olduğu gözlemlenmiştir. Her iki gruba da sosyal kabul puanlarında küçük değişimler ortaya çıktığı görülüktedir. Her iki grupun Güz ve Bahar ölçümlerine ilişkin yapılan normallik analizlerinde elde edilen değerler normal dağılımın sağlanması gerektiğini belirlemiştir.

**ÖG ve TG Çocuk Gruplarının Güz-Bahar Ölçümlerine Göre Sosyal Kabulleri Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?**

ÖG ve TG çocukların Güz ve Bahar ölçümlerinde alımları sosyal kabul puanları iki grup arasında Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. ÖG ve TG çocukların Güz ve bahar ölçüm puanlarının gruplar arası karşılaştırılması

| Ölçek* | Gruplar** | N  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     |
|--------|-----------|----|-----------|-----------|-------|
|        | Güz       |    |           |           |       |
|        | ÖG        | 47 | 38.00     | 1786.00   | 658.00*** |
|        | TG        | 47 | 57.00     | 2679.00   |        |
|        | Bahar     |    |           |           |       |
|        | ÖG        | 47 | 36.97     | 1737.50   | 609.50*** |
|        | TG        | 47 | 58.03     | 2727.50   |        |

*SDO: Sosyometrik Derecelendirme Ölçeği, **ÖG: Özel Gereksinimli, TG: Tipik Gelişen, ***p<.001

ÖG ve TG çocukların Güz ve Bahar ölçümlerinde aldıkları puanlar iki grup arasında karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu görülüktedir (Bzk. Tablo 3). Çocukların Güz ve Bahar
ölcümlerinden elde edilen sosyal kabul puan ortalamaları incelendiğinde (Bkz. Tablo 2) TG çocukların ÖG akranlarına göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

**ÖG ve TG Çocuk Grupları İçinde Güz-Bahar Ölçümlerine Göre Sosyal Kabulleri Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?**

Çalışma grubunda yer alan ÖG ve TG çocukların Güz-Bahar dönemlerinde yapılan değerlendirmelerinde aldıkları puanları her bir grub içinde ayrı ayrı Wilcoxon İşareti Sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. ÖG ve TG çocukların.gz ve bahar ölçüm puanlarının grup içi karşılaştırılması

| Ölçek* | Ölçümler | N  | Sıra Ort. | Sıra Top. | z   |
|--------|----------|----|-----------|-----------|-----|
| SDÖ    | Negatif Sıra | 27 | 25.48     | 668.00    | -1.925 |
|        | Pozitif Sıra | 18 | 19.28     | 347.00    |       |
|        | Eşit       | 2  |           |           | -    |
| TG**   | Negatif Sıra | 25 | 22.80     | 570.00    | -0.875 |
|        | Pozitif Sıra | 19 | 21.11     | 420.00    |       |
|        | Eşit       | 3  |           |           | -    |

*SDO: Sosyometrik Derecelendirme Ölçüğü, **ÖG: Özel Gereksinimi, TG: Tipik Gelişen

Tablo 4 incelendiğinde ÖG çocuklarının Güz-Bahar ölçüm puanları karşılaştırıldığında sosyal kabul açısından anlamlı farklık olmadığı görülmektedir, ancak ölçümlerde elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde (Bkz. Tablo 2) Bahar ölçümlerinde sosyal kabul düzeylerinde küçük bir düşüş olduğu belirlenmiştir. TG çocukların Güz-Bahar ölçüm puanları Wilcoxon İşareti Sıralar testi ile karşılaştırıldığında da benzer şekilde sosyal kabul düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Tablo 2’de yer alan ölçüm sonuçları incelendiğinde TG çocukların sosyal kabul düzeylerinde de Bahar ölçümlerinde sosyal kabul düzeylerinde küçük bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

**ÖG ve TG Çocuk Grupları Arasında Güz-Bahar Ölçümlerindeki Değişimlere Göre Sosyal Kabul Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?**

Çalışma kapsamında ÖG ve TG çocukların sosyal kabul düzeylerinde Güz-Bahar ölçümler arasında iki grup için farkların farklı belirlenmiş ve değişimler Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Tablo 5’tе gösterilmiştir.

Tablo 5. ÖG ve TG çocukların.gz-bahar ölçümleri arasındaki değişiminin karşılaştırılması

| Ölçek* | Gruplar | N  | Sıra Ort. | Sıra Top. | U   |
|--------|---------|----|-----------|-----------|-----|
| SDÖ    | ÖG**    | 47 | 45.07     | 2118.50   | 990.500 |
|        | TG**    | 47 | 49.93     | 2346.50   |       |
Tablo 5 incelendiğinde ÖG ve TG çocuklarının Güz-Bahar ölçümlerinde sosyal kabul düzeyleri arasındaki değişimleri karşılaştırdığında iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki grubun yıl içinde sosyal kabul düzeylerinde görülen değişimler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu araştırmada ÖG ve TG çocukların sosyal kabul düzeyleri gruplar arasında ve grup içinde boyolamsal olarak incelenmiştir, ayrıca iki grup için Güz-Bahar ölçümlerinden elde edilen sosyal kabul puanları farklıları da karşılaştırılmıştır. Gruplar arası karşılaştırma sonucuna göre, ÖG çocukların TG akranlarına göre öğretim yılı başında ve sonuna yapılan değerlendirmeylede anlamlı düzeyde daha düşük sosyal kabul düzeyi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2019; Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Ferreira ve diğerleri, 2017; Keane ve Calkins, 2004; Koster, Pijl, Nakken ve Van Houten-van den Bosch, 2010; Mand, 2007; van der Wilt ve diğerleri, 2019).

İki grup için ayrı ayrı öğretim yılının başı ile sonunda yapılan ölçümler karşılaştırıldığında okul öncesi kurumda geçirdikleri bir yıl içinde sosyal kabul düzeyleri açısından her iki grup çocuk için anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu bulgular ÖG çocukların okul öncesi bütünleştirme uygulamalarından yararlanmalarına ilişkin sorunlar olduğunu, bütünleştirme ortamlarında bu çocukların sosyal kabullerinin artırılması için etkili çalışmaların yapılmadığını ya da yapılan çalışmaların etkili sonuçlarının olmadığını düşündürmüştür. Ayrıca ÖG ve TG çocukların yıl başında ve yıl sonunda yapılan ölçümler arasındaki değişimleri karşılaştırdığında da değişkenlerde görülen değişim düzeyleri arasında da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarında çocukların sosyal kabul düzeylerinin yalnızca tek bir ölçüm ile belirli bir zamandaki durumları tespit edildiği görülmektedir (Küçüker, Işıkoğlu-Erdoğan ve Çürük, 2014; Vuran, 2005). Yapılan bu boyolamsal çalışmanın Türkiye’deki okul öncesi bütünleştirme uygulamalarının etkisine ilişkin fikir verdiğini söylenebilir. Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada okul öncesi bütünleştirme sınıflarının kalitesinin önemli düzeyde yetersiz olduğu ve kalitenin önemli yöndeyi çocukların öğretmenlerin bütünleştirimeye yönelik görüşleri ve bütünleştirime konusunda eğitim almaları olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ışığında bütünleştirime uygulamaları kapsamında yürütülen hizmetlerin kalitesinin geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.
Bütünleştirme uygulamalarının beklenilen olumlu çıktıları arasında ÖG çocukların akranları tarafından sosyal kabulünün sağlanması ve TG çocukların bireysel farklılıklarla ilişkili bilgilerinin triması da yer almaktadır. Ancak elde edilen bulgular, TG çocukların akranlarına göre zayıf sosyal kabul düzeylerini ve bu durumun öğretim yılının sonunda da devam ettiği göstermektedir. ÖG çocukların sosyal kabul düzeyleri niçin gelişmemiştir? Sosyal kabul bireye yönelik diğerlerinin tutumlarını taşımaktadır. Bu tutumlar yargısal eğilimlerdir ve değişmesi zaman alabilmektedir. Bu bağlamda problem davranış gösteren ya da bağlantı snırhıklar gösteren, akranları ile etkileşime giriken idealde szczukması durumlar sosyal kabul düzeylerini etkilemektedir (de Boer, Pijl, Post ve Minnaert, 2013). Nitelik önceki araştırmalar okul öncesi eğitim ortamlarında ÖG olan çocukların TG akranlarına göre daha fazla problem davranış sorgulandıkları ifade etmektedir (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2019; Keane ve Calkins, 2004). Çocukların birlikte geçirdikleri öğretim yılının sonunda sosyal kabul düzeylerinde bir artış görülmemiş olmasının nedeninin bu durum olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda sosyal kabul ile ilişkili pek çok değişkenin olduğu ifade edilmektedir. Örneğin çocukların akranları ile etkileşime girme tarzları (Meece ve Mize, 2010), sosyal ve duygusal yeterlilikleri (Sette, Spinrad ve Baumgartner, 2013), zihin kuramları becerileri (Slaughter, Imuta, Peterson ve Henry, 2015) akranları tarafından sosyal kabulleri üzerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal kabul ile güçlü bir ilişki bulunan öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ebeveynlik davranışları arasında da ilişki bulunuyor bir şekilde ortaya konmus (Losh, Tipton, Eisenhower ve Blacher, 2019). Bu diğer değişken ÖG çocukların yetersizliklerinin derecesi olarak kabul edilmektedir; ancak bu konuda çeşitli sonuçlar olduğu vurgulanmaktadır (Buysse ve diğerleri, 2002). Yetersizliğin derecesinin çocukların sosyal becerileri ve dil becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir, bu becerilerdeki yetersizliklerin artması ile akran etkileşimini ve sosyal kabul olumsuz yönde etkilemektedir (Son ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada ise çalışma grubunun küçük olması nedeniyle, ÖG çocukların sosyal kabullerinin ve sosyal kabuldeki değişimlerin yetersizliğin türüne ve derecesine göre değişip değişmediği incelenmemiştir.

Bulgular çalışma grubunda yer alan çocukların bir yıllık okul öncesi eğitim sürecinin sonunda sosyal kabul açısından gelişme olmadığını gösteriyordu olsa da durum bu araştırmının sınırlıkları ile birlikte değerlendirilmelidir. İkinci olarak araştırmının çalışma grubunda 12 farklı okulda 41 farklı sınıftan toplam 94 çocuk bulunduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ÖG ve NG çocukların etkileşimlerinin niteliğini değerlendirilebilmek için daha geniş bir örneklem
çalışılması gerekliyor. İlk olarak bu çalışmada çocukların okul öncesi eğitiminden sağlayacakları çıktıları ilişkin tüm değişkenlere (gelişimsel çıktılar gibi) yer verilmemiştir. Benzer şekilde çocuk çıktılarını etkileyebilen, öğretmenlerin bütünleştirme konusundaki bilgi ve tutumları, sınıftaki çocuk sayısı ve çocuk yetişkin oranı, sınıfın fiziki özellikleri, programın kalitesi gibi özellikler de çalışma kapsamında alınmıştır. Bu nedenle ileri çalışmalarda, büyük gruplardan toplanacak verilerle, bu özelliklerin birlikte ele alınması, ÖG çocukların sosyal kabullerini konusunda önemli veriler ortaya çıkarmaktedir.

Göz önünde bulundurulabileceği bir diğer durum ise çocukların sosyal kabul düzeylerinin arkadaşlık ilişkilerini yansıtmamasıdır. Sıklıkla beraber inceленen “sosyal kabul” ve “karsılıklı arkadaşlık” birbirinden ayrılması gereken iki kavramdır (Beazidou ve Botsoglou, 2016). Karşılıklı arkadaşlığın kalıcılığını inceledikleri çalışmalarında Frostad, Mjaavatn ve Pijl (2011), ÖG çocukların karşılıklı arkadaşlarının sayısının TG arkadaşlarından daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, çocukların sınıf içerisinde karşılıklı arkadaş edindikleri durumlarda genel sosyal kabul düzeylerinden bağımsız olarak bütünleştirme uygulamalarında yarar sağlayabilme özelliklerinin mümkün olduğu açıklanmaktadır (Asher ve Weeks, 2018). Bu bağlamda çocukların sosyal kabul düzeylerinin “karsılıklı arkadaşlık” durumları ile birlikte ve uygun yöntemler ile inceленmesinin gerekli olarak ortaya çıkmaktadır.

Bütünleştirme uygulamalarının beklenilen olumlu etkisi sağlamanın ve ÖG çocukların akranları tarafından kabullerinin artması için öncelikle öğretmenlerin akran ilişkilerini artıracak sınıf etkinlikleri düzenlenmeleri önerilmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin sınıfta çocuklar arası etkileşimleri destekleyecek müdahale programlarını hayata geçirmelidirler. Akranlar ile olumlu etkileşimlerin sağlanması için ise ÖG çocukların iletişim ve sosyal becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Diğer taraftan, küçük çocukların bir kez olumsuz bir durum ile etiketlendikten sonra akranların tutumlarının ve ÖG çocuğa karşı algıların değişmesi çok güçtür. Bu sebeple okul öncesi eğitim ortamlarına ÖG ve TG tüm çocukların iyi hazırlanmalarının gerektiğini düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesine geçişin iyi hazırlanmasını önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır (Bakkaloğlu, 2013). Ev ortamından okul öncesi eğitim ortamına iyi, sorunsuz ve yumuşak bir geçiş yapılması çocuğun okula uyumunu artıracaktır. Bu sayede ÖG çocukların daha az problem davranış sergilemesi ile akranları ve öğretmenleriley daha olumlu ilişki ve iletişim kurması mümkün olacaktır. Okul öncesi eğitme geçiş, sınıf ortamında sosyal beceri öğretimi, akranlar ile iletişim becerilerinin desteklenmesi için müdahale programlarının hazırlanması ve bu müdahale programlarının etkiliğinin inceленmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak
yeni araştırmalarda ÖG çocukların bütünleştirme uygulamalarından elde ettikleri yararla daha uzun süreli boyalmsal araştırmalarla incelenmeli.

Sonuç olarak, etkili bütünleştirme uygulamaları için tüm çocukların etkinliklere aktif olarak katılabileceği nitelikli okul öncesi ortamların hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bricker (1995) bütünleştirici ortamların hazırlanması için ÖG çocuklara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi gerektiğini savunurken, Guralnick ise (1999) nitelikli bütünleştirme ortamları için öğretmenlerin tüm çocuklarda bağlılığı (connectedness) oluşturmaları ve ÖG çocukların sosyal ilişkilerinin kalitesini artırıp genel etkinlikleri artırması gerektiğini savunur. Diğer taraftan okul öncesi eğitimdeki en önemli eleman olarak gelişime uygun uygulamalar kavramı (Fox, Hanline, Vail, & Galant, 1994) tüm çocuklara birlikte oynamayı ve materyalleri birlikte keşfetmek için öğretmenlerin rolüne öne çıkartılır (Favazza, Roe, Philipsen, Kumar, 2000). Öğretmenler sınıf ortamlarında olumlu akran desteği (Smith, Simon ve Bramlett, 2009), iletişim becerilerinin desteklenmesi (Hansen, Blakely, Dolata, Raulston ve Machalicek, 2014) ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi (McCabe ve Altamura, 2011) uygulamaları yer verdiklerinde ÖG çocukların sosyal kabullerini desteklemeleri mümkün olacaktır. Ulkemizde de okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki tüm çocukların etkileşimlerini ve arkadaşlıklarını artırarak ve dolayısıyla ÖG çocukların sosyal kabullü artırıarak etkinliklere alınmasına yönelik önlemler alımları ve etkinliklere olan etkileşimlerin önemini düşündüremektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin ÖG ve NG çocukların etkileşimlerini sağlama ve ÖG çocukların arkaçıkları dahil etmek için yeterli bilgi ve donanımı sahib olduklarını düşünmektedir (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2019; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcenen-Karasu, Demir ve Akalın 2014). Bu nedenle OÖ öğretmenler için geliştirmek için hazırlık uygulamalarında sosyal kabul, sosyal etkileşim, tüm çocukların etkileşim katımı ve sosyal beceri öğretimi konularına verilmesinin önemli olduğunu düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(1), 34-41.

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.

Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 376-386.

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.
Asher, S. R., & Weeks, M. S. (2018). Friendships in childhood. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), The Cambridge handbook of personal relationships (2nd ed., pp. 119-134). Cambridge: Cambridge University Press.

Bakkaloğlu, H. (2013). Parental views on the transition process of children with special needs from early intervention to preschool. Education and Science, 38(169), 311-327.

Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). School adjustment of children with and without special needs in preschool classrooms. Elementary Education Online, 17(2), 580-595.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbeck, A. B. (2019). Examining social acceptance levels of children with special needs and typical development in preschool classrooms. Elementary Education Online, 18(2), 521-538.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: predictive variables. Education and Science, 44(199), 223-238.

Balda, S., Punia, S., & Punia, D. (2002). Peer Rating Scale: A reliable sociometric measure for preschool children. Journal of Psychometry, 15(1), 21-28.

Baydik, 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.

Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. Early Child Development and Care, 186(10), 1615-1631.

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.

Booth, T., & Ainscow, M. (2013). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Bristol: CSIE.

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. Journal of Early Intervention, 19(3), 179-194.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. Developmental Psychology, 37(4), 550.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. Journal of Educational Psychology, 98, 1-13.

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.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Surveys, longitudinal, crosssectional and trend studies. In L. Cohen L, L. Manion & K. Morrison (Eds.), Research methods in education (6th ed., pp. 205-225). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development, 22*(4), 831-844.

Demir, Ş. (2016). Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarındaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 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.

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.

Dietrich, S. L. (2005). A look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research, 3*(2), 193-215.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 92-105.

Favazza, P. C., La Roe, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children, 3*(3), 2-8.

Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50.

Fox, L., Hanline, M. F., Vail, C. O., & Galant, K. R. (1994). Developmentally appropriate practice: Applications for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 243-257.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 124*(4), 381-433.

Frostad, P., Mjaavatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education, 9*(1), 83-94.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T., & Machalicek, W. (2014). Children with autism in the inclusive preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*(3), 192-206.
Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers’ emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642-663.

Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22*, 70-86.

Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: Brookes.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212.

Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children’s language growth associated with their classmates’ skills?. *Child Development, 82*(6), 1768-1777.

Kapcı, E. G., & Çorbacı-Oruç, A. (2003). Okul öncesi çocuklarda sosyometrik yöntemlerin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 10*(3), 100-107.

Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 409-423.

Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents’ adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215-243.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., Van Houten, E., & Van Houten-van den Bosch, E. J. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the netherlands. *International Journal of Disability Development and Education, 57*(1), 59-75.

Küçüker, S., İşkoğlu-Erdoğan, N., & Çtürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale University Journal of Education, 36*(June 2014/II), 163-177.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development, 70*(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children’s school adjustment?. *Child Development, 68*(6), 1181-1197.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
Losh, A., Tipton, L. A., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2019). Parenting behaviors as predictive of early student-teacher relationships in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(9), 3582-3591.

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.

McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540.

McDermott, P. A. (1993). National standardization of uniform multisituational measures of child and adolescent behavior pathology. *Psychological Assessment, 5*(4), 413-424.

Meece, D., & Mize, J. (2010). Multiple aspects of preschool children’s social cognition: Relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care, 180*(5), 585-604.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 298-309.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2019). Preschool social-emotional competencies: Predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, doi: 10.1080/03004430.2019.1608978

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., … 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.

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(3), 290-303.

Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers’ academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(4), 407-422.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2016). Peer relations and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd Ed., Vol. 1, pp. 527-579). Hoboken, NJ: Wiley.

Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, Down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention
deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(1), 89-106.

Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care, 174*(1), 59-79.

Rooda, D. L., Verschueren, K., Van Craeyveldt, C., Van Craeyveldt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology, 52*(5), 495-510.

Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 147-156.

Rudasill, K. M., Nichaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology, 51*(6), 701-716.

Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers’ socioemotional competence, teacher-child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development, 24*(6), 851-864.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child development, 86*(4), 1159-1174.

Smith, S. M., Simon, J., & Bramlett, R. K. (2009). Effects of positive peer reporting (PPR) on social acceptance and negative behaviors among peer-rejected preschool children. *Journal of Applied School Psychology, 25*(4), 323-341.

Son, E., Peterson, N. A., Pottick, K. J., Zippay, A., Parish, S. L & Lohrman, S. (2014). Victimization among young children with disabilities: Early risk and protective factors. *Exceptional Children, 80*, 370-386.

Stone, L. L., Giletta, M., Brendgen, M., Otten, R., Engels, R. C., & Janssens, J. M. (2013). Friendship similarities in internalizing problems in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 210-217.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(4), 1477-1483.

Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education, 14*(1), 37-48.
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.

van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31, 699-724.

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.

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2015). The relationship between preschoolers’ attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51.