



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18, p. 1-20

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12110>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. İbrahim COŞKUN –
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR

This article was checked by iThenticate.

ÇOCUKLARIN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA KARŞI TUTUMLARI: OKUL ÖNCESİ KABUL ÖLÇEĞİ-YENİLENMİŞ FORMU'NUN (OÖKÖ) UYARLAMA ÇALIŞMASI

Emine AHMETOĞLU - Tringa SHPENDI** - İbrahim Hakkı ACAR****

ÖZET

Bu araştırmada Favazza ve Odom (1996, 1999) tarafından geliştirilen Acceptance Scale of Kindergarten-Revised (ASK-R) Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nu (OÖKÖ) Türkçe'ye uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmaktadır. Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu; okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli olan akranlarını kabul düzeylerini belirleyen toplam 18 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup; araştırmada kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocukların bulunması ölçütüne uygun olarak belirlenen okullardaki çocukların tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini; 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim öğretime devam eden, normal gelişim gösteren, 59-78 aylık toplam 409 çocuk oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan çocukların yaş ortalaması 67.62'dir (ss= 3.17). Araştırmada veri toplama aracı olarak Favazza ve Odom tarafından 1996 yılında geliştirilerek 1999 yılında revize edilen Okul Öncesi Kabul Ölçeği (OÖKÖ) ile araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formu kullanılmıştır. İlgili yasal izinlerin alınması ile başlayan veri toplama sürecinde araştırmacı, çocuklarla birebir uygulamalar yapmıştır. İlk adım olarak, ölçek dil ve kültürel açıdan Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve alt grup-üst grup %27'lik puan dilimleri farklarıyla ölçülmüştür. Ölçeğin iç güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach's alpha katsayısı kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizleri sonucu incelendiğinde; ölçeğin orijinal ölçekteki gibi tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu

* Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, El-mek: emineahmetoglu@trakya.edu.tr

** Doktora öğrencisi, Trakya Üniversitesi, İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, El-mek: tringashpendi@gmail.com

*** Dr. Department of Child, Youth, and Family Studies, University of Nebraska, El-mek: iacar2@unl.edu

belirlenmiştir: $\chi^2(84)=180,809$ CFI=0.93 RMSEA=0.05, SRMR=0.07, WRMR= 1,18 ve iç güvenirlilik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, sosyal kabul

ATTITUDES OF YOUNG CHILDREN TOWARDS THEIR PEERS WITH DISABILITIES: THE ADAPTATION STUDY OF THE ACCEPTANCE SCALE FOR KINDERGARTEN- REVISED

ABSTRACT

This study aimed to adapt the Acceptance Scale of Kindergarten-Revised (ASK-R) developed by Favazza and Odom (1996, 1999) to Turkish and to analyze the validity and reliability of the scale. The Acceptance Scale of Kindergarten-Revised (ASK-R) consists of a total of 18 items and a single dimension that determine the acceptance levels of pre-school children of their peers with special needs. The sample group of the study was determined by the criterion sampling method, and in accordance with the criterion of the presence of children with special needs who continue the inclusion program in the study, it was attempted to reach all of the children in the schools determined. Accordingly, the sample of the study consisted of 409 children with typical development needs, aged between 59-78 months, who are attending to the mainstreaming program in inclusive classes in preschool education institutions affiliated to Edirne Provincial National Education Directorate in the Spring Term of the 2016-2017 Academic Year. The mean age of the sample children was 67,62 months (sd = 3.17). The Acceptance Scale of Kindergarten (ASK) developed in 1996 and revised (ASK-R) in 1999 by Favazza and Odom and the general information form developed by the researcher were used as the data collection tools. During the data collection process, which started with the acquisition of the relevant legal permissions, the researcher performed individual applications with the children. As a first step, the scale was adapted to Turkish in terms of language and culture. The validity of the scale was measured by Confirmatory Factor Analysis and group point differences of upper and lower 27%. The internal reliability of the scale was calculated by Cronbach's alpha method. As a result of the Confirmatory Factor Analyzes, it was determined that the scale had a one-factor structure like the original scale: $\chi^2(84)=180,809$ CFI=0.93 RMSEA=0.05, SRMR=0.07, WRMR= 1,18 and the internal reliability coefficient was calculated as 0,75.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Friendships established during early childhood is an important foundation for children's concurrent and future development and education. The presence of friends with special needs in the preschool classrooms may be an opportunity to develop acceptance by children with typical development. It has been stated that children with special needs

Turkish Studies

who are educated in inclusive classrooms increase their social and verbal interactions with their peers, which in turn positively affects their cognitive development (Camargo et al., 2014; Guralnick and Groom, 1987; Walton and Ingersoll 2013; Williams, Sheridan and Sandberg, 2014). For children with typical development, being in the inclusive classroom and interacting with children with special needs help them to develop a realistic awareness by recognizing differences and experiencing special needs (Favazza, Ostrosky and Mouzourou, 2016; Ostrosky, Mouzourou and Dorsey, 2013). For this reason, there is a necessity to produce new scales related to the social acceptance of preschool-aged children or to adapt the existing scales valid in the literature to Turkish language and culture. With this in mind, this study aimed to adapt the Acceptance Scale of Kindergarten – Revised (ASK-R), which was developed by Favazza and Odom (1996 ASK, 1999 ASK-R) in order to assess social acceptance of children with typical development towards their peers with special needs during preschool years, into Turkish and to analyze the validity and reliability of the scale. The previous adaptation of this scale was made by Tekin Ersan, Ata and Kaya (2017). In this study, it is aimed to determine whether the factor structure found in the previous study (Tekin Ersan et al., 2017) and original study (Favazza and Odom, 1996) for the Acceptance Scale of Kindergarten – Revised is also valid for children living in another region of Turkey (Edirne). In addition, this study aims to expand the usability and the generalization of the scale to the general population by keeping larger sample size.

Method

This study aimed to adapt the Acceptance Scale of Kindergarten-Revised (ASK-R) developed by Favazza and Odom (1996, 1999) to Turkish and to analyze the validity and reliability of the scale. The Acceptance Scale of Kindergarten- Revised consists of 18 items and a single dimension that determine the acceptance levels of pre-school children of their peers with special needs. The sample group of the study was determined by the criterion sampling method, and in accordance with the criterion of the presence of children with special needs who continue the inclusion program in the study, it was attempted to reach all of the children in the schools determined. Accordingly, the sample of the study consisted of 409 children with typical development, aged between 59-78 months, who are attending to the mainstreaming program in inclusive classrooms in preschools affiliated to Edirne Provincial National Education Directorate in the Spring Term of the 2016-2017 Academic Year. The mean age of the children was 67,62 months (SD = 3.17). The Acceptance Scale of Kindergarten (ASK) developed in 1996 and revised (ASK-R) in 1999 by Favazza and Odom and the general information form developed by the researcher were used as the data collection tools. During the data collection process, which started with the acquisition of the relevant legal permissions, the researcher performed individual applications with the children. As a first step, the scale was adapted to Turkish in terms of language and culture. The validity of the scale was measured by Confirmatory Factor Analysis and group point differences of upper and lower 27%. The internal reliability of the scale was calculated by Cronbach's alpha method.

Turkish Studies

Results

We ran the Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test validity of the scale. Following the Confirmatory Factor Analysis results, the model was retested by subtracting the items that were not significantly weighted from the scale. As the CFA model indices indicated, our final model revealed a well fit with the available data [$\chi^2(84)= 180.809$, CFI=0.93, RMSEA=0.05 (90% CI 04 - 06), SRMR=0.07, WRMR= 1,18] Items that were not significantly loaded to the scale were 11 (Do you sometimes call kids name like "dumb"?), 16 (Are you sometimes mean to other kids?), and 18 (Do you sometimes pick on kids who are different?). Item loads ranged from .23 to .75. Item 14, indicating negativity, showed the least loading weight. Model indices suggested that some items share variance (e.g., 13, 7, 10 and 12). Figure 1 shows the final state of the CFA model.

In addition to the CFA, participants were divided into lower 27% and upper 27% groups according to their scores and t-test was applied to these groups to test whether there was a significant difference between these groups. Independent T-test results showed a significant difference between the lower group (M= 11.54, SD= 2.59) and the upper group (M= 25.75, SD= 2.06) ($t(221) = -45,155$, $p < .001$).

The Cronbach's alpha coefficient measures the internal reliability of an instrument (Thorndike and Thorndike-Christ, 2010). Internal reliability focuses on correlations between different items on the same scale, and it is assumed that the items in the test measure the same construct in order to produce similar results among the participants. The analyses of the items in the present study are shown in Table 3. The internal reliability value of the remaining 15 items in the scale was found to be $\alpha = .75$.

Discussion

In this study, the adaptation of the Acceptance Scale for Kindergarten-Revised (ASK-R) Form was made. With this scale adaptation, it was aimed to investigate whether the original structure of the scale, which was established in the United States, showed the same structure for the children who live and go to preschool institutions in Turkey.

In adapting a scale, one of the important steps is to ensure the language and cultural appropriateness of the scale in terms of content (He and Van de Vijver, 2012). When we consider this principle, a considerable amount of time has been spent on the language and cultural adaptation of the present scale. In the process of adaptation, the compatibility of each item with the phenomena accepted in Turkish culture and the language suitability were controlled by experts and academicians in these fields. We believe that these steps will be a preliminary step for future work.

To examine the validity of the scale, the only factor found in the original scale (Favazza & Odom, 1996) was tested with CFA. The CFA results obtained in the present study reveal the single-factor scale structure. Although the scale shows a single factor structure, three items have not been significantly loaded into this structure. These items are: 11 (Do you sometimes call kids name like 'dumb?'), 16 (Are you

sometimes mean to other kids?), and 18 (Do you sometimes pick on kids who are different?). When these items are examined, it is seen that they are negative in terms of meaning. The fact that these items are not loaded significantly to the scale may be because children have not experienced such behavior in these ages yet or due to the difficulty in perceiving these negative behaviors. This finding is consistent with the previous findings with Turkish children. In a previous adaptation study of the scale, it is seen that the 16th and the 18th items are not significantly loaded to scale structure, either (Tekin-Ersan et al., 2017).

The psychometric analyses of the ASK-R Form have shown that this scale can be used to measure the social acceptance levels of preschool children. For future research, it is extremely important for the validity and the reliability of the scale to conduct studies on different samples and on assessing the acceptance of children in different disability groups. In addition, conducting studies using this scale will provide significant contributions to its measuring power.

Keywords: Inclusion, children with special needs, children with typical development needs, social acceptance

1. GİRİŞ

Çocukların bir sınıf içerisinde ırk, etnik köken, din, dil ya da özel gereksinimlerini gözetmeksizin birbiriyle arkadaşlık kurması, birbirlerini oldukları gibi kabul etmesi ve birbirlerine destek olabilmesi onların karakterlerini olumlu yönde etkileyecek ve gelecekteki yaşamlarında katılacakları sosyal ortamlara daha rahat uyum sağlamalarına olanak verecektir. Okul öncesi eğitime devam eden normal gelişim gösteren çocukların sınıflarında özel gereksinimli arkadaşlarının bulunması bu anlamda esasen onları diğer akranlarına oranla daha şanslı kılmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programlarına dahil edilmesi, onlara normal gelişim gösteren akranlarını gözlemleyerek öğrenme fırsatı sunmaktadır (Guralnick, 1990; Raab Dunst & Hamby, 2014; Yükselen, 2013). Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların sosyal ve sözel etkileşimlerinde artış görülmekle birlikte, akranlarıyla oyun oynamalarının onların bilişsel gelişimini de olumlu bir şekilde etkilediği belirtilmektedir (Camargo vd., 2014; Guralnick & Groom, 1987; Walton & Ingersoll 2013; Williams, Sheridan, & Sandberg, 2014). Normal gelişim gösteren çocuklar için ise kaynaştırma sınıfında bulunmak ve özel gereksinimli çocuklarla birebir etkileşimde olmak, farklılıklara karşı bilinçlenmelerine ve özel gereksinim karşısında kazandıkları deneyimlerden yola çıkarak gerçekçi bir farkındalık geliştirmelerine yardım etmektedir (Favazza, Ostrosky, & Mouzourou, 2016; Ostrosky, Mouzourou, & Dorsey, 2013).

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmesi ile başlayan süreç, çok boyutlu ve karmaşıktır. Bu yüzden, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıfına yerleştirilmesi aşamasında çok dikkatli olunması gerekmektedir (Bricker, 1995; Holahan & Costenbader, 2000; Monsen, Ewing, & Kwoka 2013). Sosyal kabulle ilgili yapılan çalışmaların gösterdiği gibi özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmesi, onların normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından kabul edileceği anlamına gelmemektedir (Favazza, Philipsen, & Kumar, 2000; MacMillan, Tarrant, Abraham, & Morris, 2013; Stanton-Chapman & Brown, 2014). Yapılan çalışmalarda özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak sınıf içinde yapılan etkinliklere katılmak istemedikleri, kendi kendilerine vakit geçirmek istedikleri ve etkileşim olmayan oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir (Favazza, Philipsen, & Kumar,

2000; Stanton-Chapman, & Brown, 2014). Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimlerinin olması gerekenden daha düşük düzeyde olduğu, arkadaş olarak hem normal gelişim gösteren çocuklar tarafından hem de diğer özel gereksinimli çocuklar tarafından daha az tercih edildikleri belirtilmektedir (Guralnick, 1990; Mavropoulou & Sideridis, 2014; Stanton-Chapman & Brown, 2014).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitiminden faydalanması yasalarla teminat altına alınmıştır. Ancak başarılı bir kaynaştırma uygulaması için; öğretmenler, okul personeli, veliler, kaynaştırma öğrencileri, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenciler, fiziksel düzenlemeler ve bireysel eğitim programları, okul yönetimi ve üst düzey yöneticiler gibi etmenlerin etkisi göz ardı edilmemelidir (Ahmetoğlu, 2015). Bu bağlamda normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların birbirlerine karşı olan tutumları, buldukları ortamda aralarında kurulan sosyal etkileşimin sıklığı ve kalitesi ile kabul düzeyleri de üzerinde durulması gereken önemli konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların akran ilişkileri; onların gelişiminin yanı sıra aile, okul ve toplum hayatlarının işleyişini etkilemektedir. Çocukların gelişim gösterdikleri bu ortamlarda edindikleri deneyimler de onların arkadaş ilişkilerini etkilemektedir. Bu nedenle normal gelişim gösteren çocuklar yaş aldıkça, özel gereksinimli çocuklara karşı olan tutumları da sistematik bir şekilde değişmektedir (Blacher vd., 2014; Gifford-Smith & Brownell, 2003; MacMillan, Tarrant, Abraham & Morris, 2013; Swan & Ray, 2014). Tutumlar çocukların insanlarla, nesnelere ve olaylarla doğrudan ve dolaylı tecrübeleri ve etkileşimleri yoluyla gelişmektedir. Çocukların tutumlarının gelişimini etkileyen bir diğer öge ise geldikleri birincil sosyal grup olan aileleridir. Buna ek olarak, tutumlar çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı davranışlarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Olumlu tutumları arttırabilmek için araştırmacıların tutum oluşumundaki üç temel ögeyi göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu üç temel öge: doğrudan tecrübeler, dolaylı tecrübeler ve birincil sosyal grup olarak bilinmektedir (Dorsey vd., 2016; Favazza, Ostrosky & Mouzourou, 2016; Favazza, Siperstein & Ghio, 2014; Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984). Doğrudan ve dolaylı deneyimler; okul öncesi ve okul çağındaki çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarının oluşumu için tasarlanmış stratejilerle şekillendirilebilmektedir (Blatchford, Pellegrini, & Baines, 2016). Bu bağlamda normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli akranlarının kaynaştırma sınıfı ortamında daha başarılı bir etkileşim kurmalarını destekleyecek stratejiler geliştirilmelidir (Brady vd., 1984; Haring, 1991; Mitchell, 2014; Ostrosky, Mouzourou & Dorsey, 2013; Yu vd., 2016).

Kaynaştırma sınıflarında, normal gelişim gösteren çocukların gün içinde özel gereksinimli çocuklarla etkileşime girmek, oyunlar oynamak ve arkadaş olmak için birçok fırsatı olmaktadır. Oyun arkadaşlarının seçimi, özel gereksinimli çocukların kabulünün bir göstergesi olabilir. Ancak araştırmalar normal gelişim gösteren çocukların desteklenmediği ve teşvik edilmediği durumlarda özel gereksinimli arkadaşlarıyla etkileşime girmediklerini göstermektedir (Frea, Craig-Unkefer, Odom & Johnson, 1999; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla arasındaki sosyal etkileşim desteklenmediği sürece çocuklar arasındaki sosyal kabul de desteklenmemiş olur (Batten, Oakes, & Alexander, 2013; Huckstadt & Shutts, 2014; Favazza & Odom, 1996, 1997; Odom vd., 1997; Sale & Carey, 1995). Bu bağlamda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukları kaynaştırmaya dahil etmek için onları sadece aynı sınıfta bulundurmak yeterli değildir. Bu çocukların olumlu etkileşimler kurmaları ve arkadaşları tarafından kabul edilebilmeleri için erken dönemde eğitim ortamlarının etkileşimleri ve sosyal kabulü destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Favazza, Ostrosky & Mouzourou, 2016; Favazza, Philipsen & Kumar, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla olan doğrudan tecrübeleri ile onlarla özel

gereksinimlerle ilgili kitaplar okumak, etkinlikler düzenlemek ve canlandırma oyunları oynamak gibi dolaylı tecrübeleri sayesinde özel gereksinimli arkadaşlarına karşı algılarının ve tutumlarının kısa sürede olumlu bir şekilde değiştiği ortaya konmuştur (Favazza, Ostrosky & Mouzourou, 2016; Horne, 1985; Jones, 1984; Yuker, 1988). Çocuklara okunan kitaplarda, onlarla yapılan etkinliklerde her zaman normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocuklar arasındaki farklılıkları değil benzerlikleri vurgulamak çok önemlidir (Favazza, Ostrosky & Mouzourou, 2016; Jones vd., 1981; Voeltz, 1980).

Özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmesi, genel olarak olumlu değerlendirilmesi ve arkadaşlarının sınıf içinde onlarla zaman geçirmek istemesi, oyunlarda beraber olmalarını ve birlikte çalışmalarını yani etkileşim içinde olmalarını gerektirmekte ve olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır (Buhs, Flook, Repetti & Ullman, 2005; Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967; Ladd & Herald, 2006; Ladd, 2005; McElwain, Olson & Volling, 2002). Sosyal kabul; özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşları tarafından grup içinde üye olarak kabullenilmeleri ve grup içinde yapılan etkinliklere dahil olmalarına fırsat tanınması anlamına gelmektedir (Civelek, 1990; Huckstadt & Shutts, 2014; Odom, Li, Zercher, Marquart, Sandall & Brown, 2006; Hurlock, 1978). Sosyal kabul çocukların eğitim ve sosyal hayatlarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Çocukların sınıflarında arkadaşları tarafından kabullenilmesi, onların sosyal, akademik ve duygusal açıdan güçlenmelerini sağlamaktadır (Odom vd., 2006). İlgili araştırmalar; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabul görme ve karşılıklı etkileşim kurmada sağladıkları başarının, aralarındaki arkadaşlığı desteklediğini belgelemektedir (Bagwell, Schmidt, Newcomb & Bukowski, 2001; Kemple, Speranza & Hazen, 1992; Sebanc, 2003).

Burada gözden kaçırılmaması gereken en önemli nokta; çocukların yaşamlarına olumlu yansımaları olan sosyal kabulün ve pozitif etkileşimin sağlanabilmesi için eğitim ortamlarında gerekli düzenlemelerin yapılmasına duyulan ihtiyaçtır. Okul öncesi dönemdeki çocukların özel gereksinimli akranlarına ilişkin tutumlarına ya da onları kabullerine yönelik yapılan bir müdahale; çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını, davranışlarını olumlu bir şekilde etkileyecek (Andreas & Heinemann, 2014; Bayar, Özaşkın & Bardak, 2015; Hong, Kwon & Jeon, 2013; Ladd, Price & Hart, 1990) ve gelecekte bu çocuklarda karşılaşabileceğimiz olumsuz tutumların önüne geçecektir (Conant & Budoff, 1982; Weidner, Louis, Burgess & LeMasters, 2015; Yu, Ostrosky & Fowler, 2014).

Literatür incelendiğinde birçok araştırmanın (Armstrong, Morris, Abraham & Tarrant, 2017; Evans vd., 1992; Gonçalves & Lemos, 2014; Nowicki & Sandieson, 2002; Piercy, Wilton & Townsend, 2002; Vignes vd., 2008) okul çağındaki normal gelişim gösteren çocukların tutumlarını değerlendirme üzerine yoğunlaştığı; ancak okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmaların sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Alan yazında 1980'lerin başından itibaren kullanılmaya başlanan, okul öncesi çocukların sosyal kabulünü ölçen pek çok farklı aracın olduğu görülmektedir (Conant & Budoff, 1983; Diamond vd., 1993; Diamond, 1993; Diamond, 2001; Diamond & Hestenes, 1994; Diamond & Hestenes, 1996; Dyson, 2005; Favazza & Odom, 1996; Hestenes & Carroll, 2000; Okagaki vd., 1998; Piercy vd., 2002). Türkiye'de sosyal kabul ile ilgili çalışmaların ve geçerliliği-güvenirliği sağlanmış sosyal kabul değerlendirme araçlarının sayısı son derece sınırlıdır (Aryal vd., 2013; Civelek, 1990; Tekin Ersan vd., 2017). Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal kabulü ile ilgili yeni ölçeklerin üretilmesi veya dünya literatüründe geçerliği kanıtlanmış mevcut ölçeklerin Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanması büyük önem arz etmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, dünya literatüründe geçerliği kanıtlanmış, Favazza ve Odom (1996-ASK, 1999-ASK-R) tarafından okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulünü değerlendirmek için geliştirilen Okul Öncesi Kabul Ölçeği-

Turkish Studies

Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) Türkçe'ye uyarlanması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Bu ölçeğin bir önceki uyarlaması Tekin Ersan, Ata ve Kaya (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada önceki çalışmada (Tekin Ersan vd., 2017) Okul Öncesi Kabul Ölçeği için bulunan faktör yapısının Türkiye'nin (Edirne) başka bir bölgesinde yaşayan çocuklar için de geçerli olup olmadığını bulmak hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmada örneklem sayısı daha yüksek tutularak ölçeğin genel popülasyona genellenebilirliğinin daha güçlü olarak test edilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) Türkçe'ye uyarlanması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasını amaçlayan araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte gerçekleşmiş olan ya da halen mevcut olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014).

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde Edirne İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma programına devam eden özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim öğretime katılan, normal gelişim gösteren, 59-78 aylık toplam 409 çocuk oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile Edirne'de bulunan beş farklı okul öncesi eğitim kurumu belirlenmiş, bu kurumlardaki 20 sınıf araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya toplam 409 (%46,9 kız, %53,1 erkek) çocuk katılmıştır. Sosyoekonomik düzey açısından, çocukların çoğunluğunun (%95,3) orta, %3,1'inin düşük ve %1,6'sının ise üst sosyoekonomik düzey ailelerden geldiği belirlenmiştir. Çocukların yaşları 59 ay ile 78 ay arasında değişmektedir (M = 67,62 ay, SD = 3,17 ay). Demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemin demografik bilgisi

Çocuk Karakterleri	n (%)	M	SD	ık
Yaş	409	67,62	3,17	59-78
Cinsiyet				
Erkek	217 (53,1)			
Kız	192 (46,9)			
Ebeveyn Karakterleri *				
Aile Tipi				
Çekirdek	102 (79,1)			
Geniş	22 (17,1)			
Tek Ebeveyn	5 (3,9)			
SED*				
Düşük	4 (3,1)			
Orta	123 (95,3)			
Yüksek	2 (1,6)			
Anne Öğrenim Durumu *				
Lisans ve Üstü	36 (27,9)			
Lise ve Altı	93 (72,1)			
Baba Öğrenim Durumu *				
Lisans ve Üstü	25 (19,4)			
Lise ve Altı	104 (35,7)			

Not. Sadece 130 ebeveyninden demografik bilgiler toplanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesine ilişkin bilgileri elde etmek için Genel Bilgi Formu ile okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli olan akranlarını kabul düzeylerini belirlemek ve Türk çocukları için uyarlamasını yapmak amacıyla Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu'nda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, anne babanın öğrenim düzeyi, meslekleri, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı ve ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmadığı ile ilgili sorular yer almıştır. Genel Bilgi Formları çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu (Acceptance Scale for Kindergarten-ASK-R): Okul Öncesi Kabul Ölçeği, Favazza ve Odom (1996) tarafından okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli ya da farklılıkları olan akranlarını kabul düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 18 soru çocuklar tarafından cevaplandırılmaktadır. Çocuklar kendilerine yöneltilen

her soru için farklı renklerde olan sayfalarda bulunan yüz ifadelerinden birini seçip, işaret ederek cevaplarını belirtmektedirler. Bu yüz ifadeleri, “Gülen Yüz” (Çok severim cevabını temsil etmektedir), “İfadesiz Yüz” (Az severim cevabını temsil etmektedir), “Üzgün Yüz” (Hiç sevmem cevabını temsil etmektedir) olmak üzere her bir soru için üç cevap seçeneğini temsil etmektedir. Bu ifadeler çocukların kabul düzeylerini ölçmektedir. Her bir madde için verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir. Orijinal çalışmada (Favazza & Odom, 1996), iç tutarlılık (Cronbach’s Alpha) katsayısının 0.79, yarı bölme yöntemiyle belirlenen güvenilirlik katsayısının (Spearman-Brown) 0.76 olduğu belirlenmiştir. Favazza ve Odom (1999) tarafından ASK ölçeği revize edilmiştir ve ASK-R adı verilmiştir. Ölçeğin revize edilmiş bu versiyonunda Cronbach’s Alpha tutarlılık katsayısı 0.87 ve yarı bölme yöntemiyle belirlenen güvenilirlik katsayısı (Spearman-Brown) ise 0.91 olarak hesaplanmıştır (Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000).

Tablo 2. Ölçek maddelerinin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Evet (f / %)	Hayır (f / %)	Belki (f / %)
Madde 1	204 (49,9)	139 (34,0)	66 (16,1)
Madde 2	331 (80,9)	50 (12,2)	28 (6,8)
Madde 3	319 (78,0)	46 (11,2)	44 (10,8)
Madde 4	261 (63,8)	78 (19,1)	70 (17,1)
Madde 5	236 (57,7)	116 (28,4)	57 (13,9)
Madde 6	242 (59,2)	92 (22,5)	75 (18,3)
Madde 7	176 (43,0)	184 (45,0)	49 (12,0)
Madde 8	263 (64,3)	88 (21,5)	58 (14,2)
Madde 9	250 (61,1)	77 (18,8)	82 (20,0)
Madde 10	140 (34,2)	231 (56,5)	38 (9,3)
Madde 11*	81 (19,8)	296 (72,4)	32 (7,8)
Madde 12	181 (44,3)	153 (37,4)	75 (18,3)
Madde 13	163 (39,9)	202 (49,4)	44 (10,8)
Madde 14	169 (41,3)	184 (45,0)	56 (13,7)
Madde 15	238 (58,2)	108 (26,4)	63 (15,4)
Madde 16*	98 (24,0)	276 (67,5)	35 (8,6)
Madde 17	217 (53,1)	136 (33,3)	56 (13,7)
Madde 18*	96 (23,5)	259 (63,3)	54 (13,2)

Not. *Maddeler doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin son halinden çıkarılmıştır.

Okul Öncesi Kabul Ölçeğinin-Yenilenmiş Formu (Acceptance Scale for Kindergarten-ASK-R) Türkçeye Uyarlama Çalışması: Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu’nun uyarlanma sürecinin en önemli adımını oluşturan çeviri aşamasında Savaşır’ın (1997) belirttiği gibi çevirmenler; hedef ve kaynak dili iyi bilmeleri, ölçeğin ilgili olduğu konuyu bilmeleri ve her iki kültürde deneyim sahibi olmaları kriterleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçek maddelerinin özgün dilden hedef dile çevrilmesi aşamasında Trakya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulundaki iki okutman çevirmen olarak belirlenmiştir. Özgün ölçek iki çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe’ye çevrilmiştir ve iki İngilizce dil uzmanı tarafından da Türkçe’den İngilizce’ye çevrilmiştir. Orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra, yapılan çevirilerde yer alan yönerge ve ifadelerin anlaşılabilirliği Türk Dili’nin sözcük ve yapısına uygunluğu, Türk Dili uzmanı tarafından değerlendirilerek forma son şekli verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18

Türkçe çevirisi yapılan ölçekte yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmek amacıyla okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk psikiyatrisi ve özel eğitim alanında görev yapan yedi uzmanın görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarından gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzenlenmesi ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlilik, güvenilirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu “Uygun”, “Uygun Değil” ve “Belki” olacak şekilde derecelendirilmiştir ve uzmanlardan bu maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda, uzmanların maddelerin kapsamını uygun bulup bulmadıkları tespit edilmiştir. Ölçek yönergeleri de uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek dil bilgisi yönünden anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca ölçeği geliştiren Favazza ve Odom’un isteği üzerine ölçeğin son Türkçe formu kendilerine gönderilmiş olup, yaptıkları değerlendirme sonunda ölçeği bu şekliyle kullanabileceği belirtilmiştir. Ölçme aracını geliştiren araştırmacılar tarafından verilen bu katkı ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

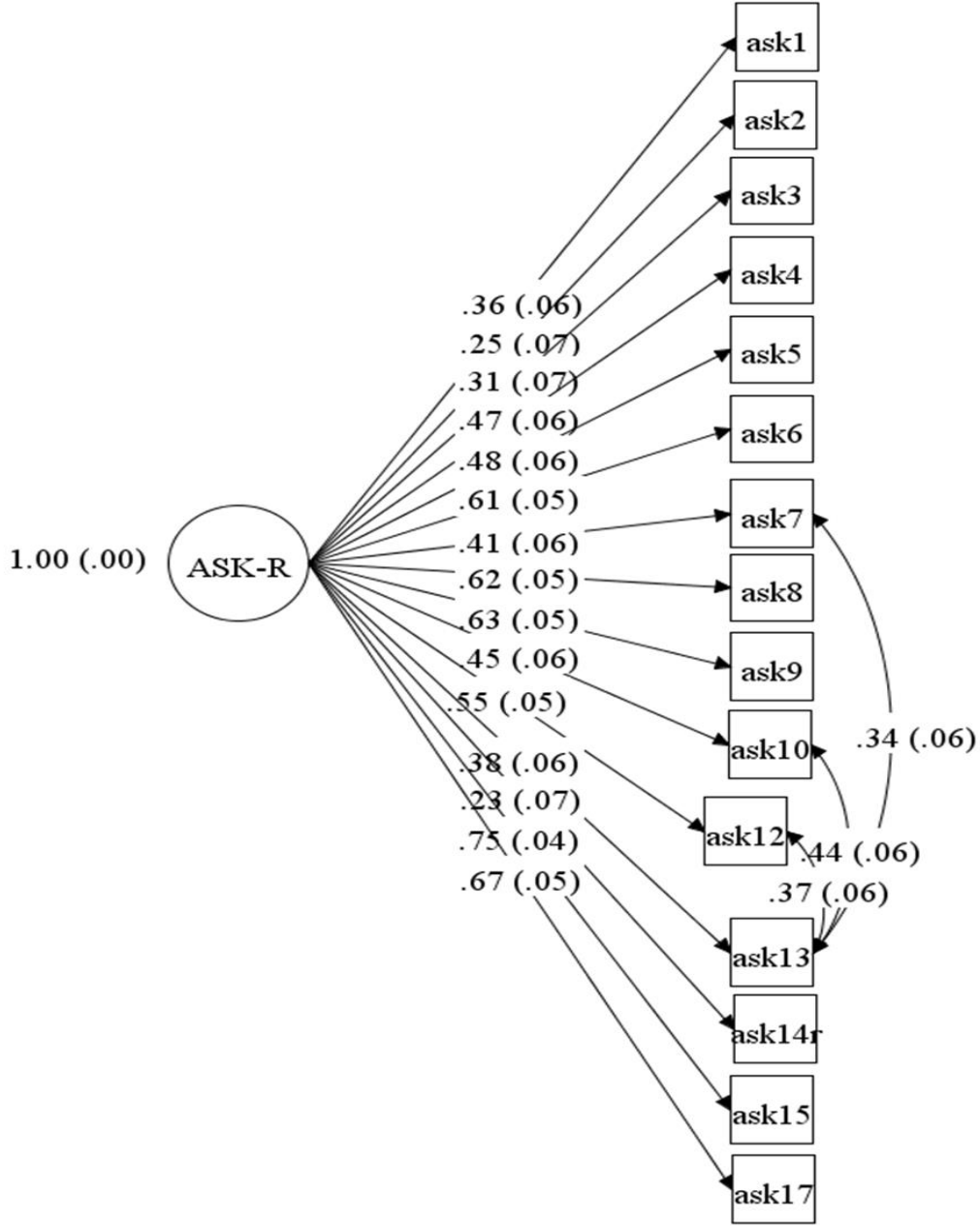
Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında ilk olarak Edirne İl Merkezindeki anaokulları belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan yasal izinlerin ardından okul müdüleriyle iletişime geçilmiştir. Okul müdürlerine ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama için izin veren ve çalışmaya katılma konusunda ailelerinden onam alınan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacı uygulamalara başlamadan önce belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına giderek çocuklarla tanışmış ve birkaç etkinliğe katılmıştır. Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu’nun uygulamaları tek bir araştırmacı tarafından, okul yönetiminin araştırmacıya göstermiş olduğu sessiz, aydınlık ve çocukların dikkatini dağıtmayacak biçimde düzenlenmiş özel bir sınıfta, çocuklarla bireysel olarak ve küçük gruplar halinde yürütülmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Mevcut çalışmada, SPSS programı ile madde analizleri ve Mplus (Muthen & Muthen, 2012) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Favazza ve Odom (1996)’un belirlemiş olduğu tek faktör yapısını Türk okul öncesi çocukları için geçerli olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) ile incelenmiştir. DFA daha önceden ortaya konulan bir teori ya da modelin ele alınarak değişkenler arasındaki belirtilen ilişkinin test edilmesi söz konusudur ve bir ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemdir (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). DFA modelinin mevcut verilere uygun olup olmadığını sınamak için Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index, CFI; Bentler, 1990), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA; Browne & Cudeck, 1992), ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR; Bentler, 1995) model uyum indeksleri kullanılır. RMSEA değerlerinin .05’den az olması tam uyum, yine .05 ve .08 arası olan değerlerin de kabul edilebilir değer olduğu savunulmuştur (Browne ve Cudeck, 1992; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). CFI değerlerinin .90 üzerinde olması kabul edilir model uyum indeksidir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formun’daki maddelerin cevapları üç opsiyondan (evet, hayır ve belki) oluştuğu için, DFA analizleri uyarlanmış-varyans ile en küçük kareler yöntemi (variance-adjusted weighted least squares, WLSMV) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik analizlerinin yapılmasını amaçlayan araştırmada; yukarıda belirtilen kriterler göz önüne alınarak, DFA modeli oluşturulmuştur. Model sonucunda anlamlı şekilde ölçeğe yüklenmeyen maddeler ölçekten çıkarılarak model tekrar test edilmiştir. Uyum indekslerinin belirttiği üzere, model mevcut veriler ile anlamlı bir sonuç vermiştir. $\chi^2(84)= 180.809$, CFI=0.93, RMSEA=0.05 (90% CI 04 - 06), SRMR=0.07, WRMR= 1,18. Anlamlı olarak yüklenmeyen maddeler: 11 (Diğer çocuklara ara sıra "aptal" ya da buna benzer sözlerle sesleniyor musun?), 16 (Diğer çocuklara ara sıra kötü davranır mısın?), ve 18'dir (Bazen farklı olan çocuklara sataşır mısın?). Madde yükleri .23 ile .75 arasında değişmektedir. Olumsuzluk belirten 14. madde en düşük yükü göstermiştir. Model indeksleri bazı maddelerin varyans paylaştığını önermiştir (örn., 13 ile 7, 10, ve 12). Şekil 1 DFA modelinin son halini göstermektedir.



Şekil 1. Okul öncesi kabul ölçeği-yenilenmiş formu'nun (OÖKÖ) doğrulayıcı faktör analiz sonucu $\chi^2(84) = 180,809$ CFI=0.93 RMSEA=0.05, SRMR=0.07, WRMR- 1,18. Standart yükler gösterilmiştir.

DFA'ye ek olarak, diğer bir madde analiz yöntemi olan katılımcılar aldıkları puanlara göre alt %27' lik ve üst %27' lik gruplara ayrılmış ve bu gruplara t-testi uygulanmıştır. T-test sonuçları alt grup (M= 11.54, SD= 2,59) ile üst grup (M= 25.75, SD= 2,06) arasında anlamlı farklılık göstermiştir (t (221)= - 45,155, p < .001).

Cronbach Alfa katsayısı bir ölçüm aracının iç tutarlılığını ölçmektedir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2010). İç güvenilirlik, aynı ölçek üzerindeki farklı maddeler arasındaki

korelasyonlara odaklanır ve testteki maddelerin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koymak için aynı yapıyı ölçtüğü varsayılır. Mevcut çalışmada bulunan maddelerin analizleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Ölçek için kalan 15 maddenin iç tutarlılık değeri $\alpha = .75$ olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Madde analiz sonuçları

Madde	Eğer Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Eğer Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Uyarlanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Eğer Madde Silinirse Cronbach's Alfa
Madde 1	17,52	33,01	,25	,74
Madde 2	16,99	34,35	,21	,74
Madde 3	17,01	34,35	,22	,74
Madde 4	17,23	34,31	,32	,74
Madde 5	17,38	31,83	,39	,73
Madde 6	17,31	32,04	,40	,73
Madde 7	17,70	32,08	,33	,74
Madde 8	17,25	32,08	,40	,73
Madde 9	17,25	32,30	,39	,73
Madde 10	17,90	31,79	,37	,73
Madde 12	17,61	31,39	,42	,73
Madde 13	17,77	31,43	,39	,73
Madde 14*	17,71	33,85	,49	,75
Madde 15	17,36	31,04	,49	,72
Madde 17	17,48	31,04	,45	,72

Not. * Madde 14 ters-kodlanmıştır

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçek uyarlaması ile öncelikli olarak ölçeğin Amerika Birleşik Devletleri'nde oluşturulan orijinal yapısının Türkiye'de yaşayan ve okul öncesi kurumlara devam eden çocuklarda da aynı yapıyı gösterip göstermediğin incelemek amaçlanmıştır.

Bir ölçeğin uyarlanmasında önemli adımlardan birisi olan ölçeğin içerik bakımından kullanılacağı dile ve kültüre uygunluğunu temin etmektir (He ve Van de Vijver, 2012). Bu ilkeyi göz önüne aldığımızda, mevcut ölçeğin dil ve kültür uyumu için oldukça önemli zaman harcanmıştır. Uyum sürecinde, her maddenin Türk kültürü içerisinde benimsenen olgulara uyumu ve dil bakımından uygunluğu bu alanlarda bulunan uzman ve akademisyenler tarafından kontrol edilmiştir. Bu aşamaların bundan sonraki çalışmalar için bir ön basamak oluşturacağı kanısındayız.

Ölçeğin geçerliğini incelemek için çalışmanın orijinalinde (Favazza & Odom, 1996) ortaya konulan tek faktör DFA yardımı ile test edilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen DFA sonuçları tek faktörlü ölçek yapısını ortaya koymaktadır. Her ne kadar ölçek tek faktör yapısı gösterse de, üç madde bu yapıya anlamlı bir şekilde yüklenmemiştir. Bu maddeler: 11 (Diğer çocuklara ara sıra "aptal" ya da buna benzer sözlerle sesleniyor musun?), 16 (Diğer çocuklara ara sıra kötü davranır mısın?) ve 18'dir (Bazen farklı olan çocuklara sataşır mısın?). Bu maddeler incelendiğinde, anlam bakımından olumsuzluk içermektedir. Bu maddelerin anlamlı olarak ölçeğe yüklenmemesi

çocukların bu yaşlarda bu tarz davranışları tecrübe etmemiş olmaları ya da bu negatif davranışları algılamadaki zorlukları neden olabilir. Bu bulgu Türk çocukları ile yapılan önceki bulgular ile de örtüşmektedir. Bir önceki uyarılma çalışmasında da 16. ve 18. maddeler anlamlı olarak ölçek yapısına yüklenmediği görülmektedir (Tekin-Ersan vd., 2017).

Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun psikometrik analizleri bu ölçeğin okul öncesi dönemindeki çocukların akranlarının sosyal kabulünü ölçmek için kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Gelecek araştırmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı örneklemeler üzerinde, farklı engel gruplarına sahip çocukların kabulünün değerlendirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar son derece önemlidir. Ayrıca bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at Preschool Period. Ed. Irina Koleva, Recep Efe, Emin Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova. *Education in the 21th Century: Theory and Practice*, 278-296. Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22. doi:10.1016/j.dhjo.2016.10.003
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri*. Elmis Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19-21 Haziran 2013, Akşehir.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2013). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302. doi:10.1093/deafed/ent052
- Bayar, A., Özşakın, G. A., Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarılma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 175-186. doi:10.7827/turkishstudies.7556
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10-24. doi:10.1016/j.appdev.2013.11.002
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F. D., & Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 324-333. doi:10.1016/j.rasd.2013.12.008
- Brady, M. P., McEvoy, M. A., Gunter, P., Shores, R. E. & Fox, J. J. (1984). Considerations for socially integrated school environments for severely handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 246-253.

- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention, 19*, 179-194.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research, 21*, 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim is ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Conant, S., & Budoff, M. (1982). The development of sighted people's understanding of blindness. *Visual Impairment and Blindness, 76*(3), 86-90.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derman-Sparks, L., & ABC Task Force (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool Children's Concepts of Disability in Their Peers. *Early Education & Development, 4*(2), 123-129. doi:10.1207/s15566935eed0402_4
- Diamond, K. E. (2001). Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113. doi:10.1177/027112140102100204
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1994). Preschool Children's Understanding of Disability: Experiences Leading to the Elaboration of the Concept of Hearing Loss. *Early Education & Development, 5*(4), 301-309. doi:10.1207/s15566935eed0504_5
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool Children's Conceptions of Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(4), 458-475. doi:10.1177/027112149601600406
- Diamond, K., Furgy, W. L., & Blass, S. (1993). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers with Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms. *The Journal of Genetic Psychology, 154*(2), 215-221. doi:10.1080/00221325.1993.9914735
- Dorsey, E. A., Mouzourou, C., Park, H., Ostrosky, M. M., & Favazza, P. C. (2016). Teacher perceptions of two multi-component interventions: disability awareness and science. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(2), 103-114. doi:10.1177/0271121415626711
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(2), 95-105. doi:10.1177/02711214050250020601
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 17*(4), 205-212. doi:10.1177/154079699201700401
- Favazza, C. P., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, Ch. (2016). *The making friends program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., Inc.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention, 20*(3), 232-248. doi:10.1177/105381519602000307

Turkish Studies

- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. doi:10.1177/001440290006600404
- Favazza, P. C., Siperstein G. N., & Ghio, K. (2014). *Young athletes globalization project: Final report*. Center for Social Development and Education The University of Massachusetts Boston.
- Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S. L., & Johnson, D. (1999). Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242. doi:10.1177/105381519902200306
- Goldstein H., & Kaczmarek L. (1992). Promoting communicative interaction among children in integrated intervention settings. In Warren S., Reichle J. (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 81–111). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 949-955. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1253
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3-14. doi:10.1177/105381519001400101
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58(6), 1556-1572. doi:10.1111/j.1467-8624.1987.tb03866.x
- Haring, T. G., & Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 319-333. doi:10.1901/jaba.1992.25-319
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38(4), 1017. doi:10.2307/1127099
- He, J. & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). doi: 10.9707/2307-0919.1111
- Holahan, A. & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-235. doi:10.1177/027112140002000403
- Hong, S., Kwon, K., & Jeon, H. (2013). Children's attitudes towards peers with disabilities: associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. doi:10.1002/icd.1826
- Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hourlock, B. E. (1978). *Child growth and development*. New York: McGraw-Hill Education.
- Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014). How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities. *Journal of Social Issues*, 70(1), 99-114. doi:10.1111/josi.12049
- Jones, T. W., Sowell, V. M., Jones, J. K., & Butler, L. G. (1981). Changing children's perceptions of handicapped people. *Exceptional Children*, 47(5), 365-368. doi:10.1177/001440298104700508

Turkish Studies

- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. doi:10.1016/j.tate.2009.03.005
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ilkeler teknikler"*. 26. Basım. Ankara: Nobel Akademik.
- Kemple, K., Speranza, H., & Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool year. *Merrill Palmer Quarterly*, 38, 362–381.
- Kline, R. B., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, London: The Guilford Press.
- Ladd, G.W., Price, J.M., & Hart, C.H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 90-115). New York: Cambridge University Press.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 56(6), 529-546. doi:10.1111/dmcn.12326
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391–410.
- Marshall, H. R., & McCandless, B. R. (1957). A study in prediction of social behavior of preschool children. *Child Development*, 28(2), 149. doi:10.2307/1125877
- Mavropoulou, S., & Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1867-1885. doi:10.1007/s10803-014-2059-0
- McHale, S. M., & Simeonsson, R. J. (1980). Effects of interaction of nonhandicapped children's attitudes toward autistic children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 18-24.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. doi:10.1007/s10984-013-9144-8
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Angeles, CA: Muthen ve Muthen.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. doi:10.1080/1034912022000007270
- Odom, S. L., & Brown, W H. (1993). Social interaction skills intervention for young children with disabilities in integrated settings. In Ch. A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological*

Turkish Studies

- perspectives on research and implementation* (pp. 39-64). Baltimore, MD, England: Paul H. Brookes Publishing, xi, 287 pp.
- 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. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2013). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children, 18*(1), 30-43. doi:10.1177/1096250613512666
- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation, 107*(5), 352. doi:10.1352/0895-8017(2002)1072.0.co;2
- Raab, M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2016). Effectiveness of contrasting approaches to response-contingent learning among children with significant developmental delays and disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41*(1), 36-51. doi:10.1177/1540796915621189
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press. Sigelman.
- Sale, P., & Carey, D. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children, 62*, 6-19.
- Salend, S. J., & Moe, L. (1983). Modifying non handicapped student's attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal for Special Educators, 19*, 22-28.
- Savaşır, I., & Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirilmede sık kullanılan ölçekler*. (Cognitive-Behavioral Therapy Scales Commonly Used in the Assessment). Ankara: Türk Psikologlar Derneği, No:9.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*(2), 249-268. doi:10.1111/1467-9507.00232
- Stanton-Chapman, T. L., & Brown, T. S. (2014). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(1), 4-14. doi:10.1177/0271121414554210
- Swan, K. L., & Ray, D. C. (2014). Effects of child-centered play therapy on irritability and hyperactivity behaviors of children with intellectual disabilities. *The Journal of Humanistic Counseling, 53*(2), 120-133. doi:10.1002/j.2161-1939.2014.00053.x
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tekin Ersan, D., Ata, S. , & Kaya, S. (2017). Examining the psychometric properties of acceptance scale for kindergarten-revised (ASK-R) in Turkish. *Journal of Education and Training Studies, 5*(5), 58-63.
- Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and evaluation in psychology and education (8th ed)*. Boston: Prentice Hall.
- Triandis, H. c., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory*

- and practice* (pp. 21-40). Reston, VA: The Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 249 694).
- Van Westervelt, D., & McKinney, J. D. (1980). Effects of a film on nonhandicapped children's attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46(4), 294-296. doi:10.1177/001440298004600412
- Van Westervelt, D., Brantley, J., & Ware, W. (1983). Changing children's attitudes toward physically handicapped peers: Effects of a film and teacher-led discussion. *Journal of Pediatric Psychology*, 8(4), 327-343. doi:10.1093/jpepsy/8.4.327
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 50(3), 182-189. doi:10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.
- Weidner, M. E., St. Louis, K. O., Burgess, M. E., & LeMasters, S. N. (2015). Attitudes toward stuttering of nonstuttering preschool and kindergarten children: A comparison using a standard instrument prototype. *Journal of Fluency Disorders*, 44, 74-87. doi:10.1016/j.jfludis.2015.03.003
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34(3), 226-240. doi:10.1080/09575146.2013.872605
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2014). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. doi:10.1177/0271121414554432
- Yu, S., Ostrosky, M. M., Meyer, L. E., Favazza, P. C., Mouzourou, C., & Van Luling, L. (2016). Using teacher impression journals to improve intervention effectiveness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 245-255. doi:10.1177/0271121415590810
- Yuker, H. (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer.
- Yükselen, A., & Yaban, H. (2013). Kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 457-471.