

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**KAYNAŞTIRMAYA/BÜTÜNLEŞTİRMEYE HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN  
(KAHE) ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KABULLERİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
MEHMET KAYA**

**GAZİANTEP – 2020**

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**KAYNAŞTIRMAYA/BÜTÜNLEŞTİRMEYE HAZIRLIK ETKİNLİKLERİNİN  
(KAHE) ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KABULLERİ  
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
MEHMET KAYA**

**TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. TEVHİDE KARGIN**

**GAZİANTEP-2020**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Sosyal Kabul Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 27/05/2020

**Mehmet KAYA**

## ÖNSÖZ

Çalışmayı yürüttüğüm ilkokul eğitim sınıflarında görevli değerli öğretmenlere, Kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerine gönülden inanarak uygulayan sevgili eğitici akranlara, hedef çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde bana yardımcı olan, bu konudaki bilgi ve tecrübelerini her daim benimle paylaşan tez danışmanım Prof. Dr. Tevhide KARGIN, ölçeğin hazırlama sürecinde bilgi, deneyim ve yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Funda ACARLAR, ölçeğin istatistiksel ve değerlendirme sürecinde emeği geçen Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU'na, tez hazırlama sürecinde bana yardımlarını esirgemeyen Dr. Nilay KAYHAN hocama ve bana bu süreçte manevi desteğini esirgemeyen ailem ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Gaziantep, 2020**

**Mehmet KAYA**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanan kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu çalışmada; ilk olarak bir akran kabul ölçeği geliştirilmiştir. Ardından akranlara yönelik olarak hazırlanan Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) etkililiğini belirlemek için bir programı oluşturulmuştur. Araştırma, Gaziantep ilindeki bir ilkokulunun 3. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan *kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri* (KAHE) uygulanmıştır. Uygulama 10 kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinden oluşmaktadır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması öncesi ve sonrası sosyal kabul düzeylerine etkililiğini belirlenmesine yönelik ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma verileri “*Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği (AKÖ)*” ile toplanmış, elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinimli birey, akran, kaynaştırma ve sosyal kabul.

## ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of inclusive activities for students with typical development in providing social acceptance of individuals with special needs. In this study; firstly a peer acceptance scale was developed. Then an implementation program was prepared to determine the impact of preparation activities to inclusive education. The study was conducted with third grade students of a primary school in Gaziantep. A total of 60 students, 30 from the experimental group and 30 from the control group, participated in the study. Preparation activities for inclusion prepared by the students and researchers in the experimental group of the research were applied. The application consists of 10 preparation activities for fusing. In the study, pre-test-post-test control group experimental model was used to determine the social acceptance levels of the students with typical development before and after the application of the activities. The data of the study were collected with ran Peer Scale (AKÖ) Acceptance about the Admission of Students with Special Needs to the Inclusion Class, and the data were evaluated with SPSS 22.00 package program. The findings of the study showed that the preparation activities carried out with students with typical development were effective in increasing social acceptance for individuals with special needs.

**Keywords:** Individual with special needs, peers, inclusion and social acceptance

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

|  |          |
|--|----------|
| ÖNSÖZ.....   | i        |
| ÖZET.....  | ii       |
| ABSTRACT.....  | iii      |
| İÇİNDEKİLER.....   | iv       |
| TABLO LİSTESİ.....                                       | viii     |
| ŞEKİLLER.....  | x        |
| KISALTMALAR.....   | xi       |
| <b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>                                     |          |
| <b>GİRİŞ .....</b>                                       | <b>1</b> |
| 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....                | 1        |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                            | 4        |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                            | 5        |
| 1.4. Varsayımlar .....                                   | 7        |
| 1.5. Sınırlılıklar .....                                 | 7        |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM</b>                                      |          |
| <b>KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b> | <b>8</b> |
| 2.1. Kaynaştırma Eğitimin Tanımı.....                    | 8        |
| 2.1.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitimin Tarihçesi.....       | 9        |
| 2.1.2. Kaynaştırma Eğitimin Türkiye Süreci.....          | 13       |
| 2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Sosyal Kabule Etkisi.....    | 16       |

|  |    |
|--|----|
| 2.3. Özel Gereksinimli Bireyler.....           | 19 |
| 2.4. Sosyal İletişim.....                      | 19 |
| 2.5. Sosyal Etkileşim .....                    | 20 |
| 2.6. Akran.....                                | 20 |
| 2.7. Sosyal Kabul ile İlgili Araştırmalar..... | 21 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|   |           |
|---|-----------|
| <b>YÖNTEM.....</b>  | <b>24</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli.....  | 24        |
| 3.2. Çalışma Grubu.....   | 26        |
| 3.2.1. Çalışma Grubunun Seçimi ve Oluşturulması.....                          | 26        |
| 3.3. Araştırma Ortamı.....  | 28        |
| 3.4. Materyaller.....   | 29        |
| 3.5. Müdahale Programı.....   | 29        |
| 3.6. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları.....                        | 30        |
| 3.6.1. Bilgi Formu .....  | 30        |
| 3.6.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Sosyal Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği..... | 31        |
| 3.6.2.1. Ölçeği Geliştirmenin Genel Amacı.....                                | 32        |
| 3.6.2.2. Ölçek Oluşturma Süreci.....  | 32        |
| 3.6.2.3. Literatür Araştırması .....  | 32        |
| 3.6.2.3.1. Ölçek Maddelerin Oluşturulması.....                                | 33        |
| 3.6.2.3.2. Ölçek Maddelerin Kategorik Olarak İncelenmesi.....                 | 33        |
| 3.6.2.3.3. Ölçek Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması.....                     | 33        |
| 3.6.2.3.4. Ölçek ile İlgili Veri Toplama Süreci.....                          | 34        |
| 3.6.2.3.5. Ölçeğin Puanlaması ve Yorumlaması.....                             | 35        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.6.2.3.6. Ölçek Verilerin Analizi.....                                       | 36        |
| 3.6.2.3.6.1. Geçerlik Analizleri.....   | 36        |
| 3.6.2.3.6.2. Güvenirlilik Analizleri .....                                    | 37        |
| 3.6.2.3.7. Ölçek Geliştirme Bulguları.....                                    | 38        |
| 3.2. Uygulama Süreci.....   | 54        |
| 3.2.1. Öntest Uygulaması.....   | 54        |
| 3.2.2. Müdahale Aşaması.....  | 55        |
| 3.2.3. Sontest Aşaması.....   | 57        |
| 3.3. Verilerin Analizi.....   | 57        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>   |           |
| <b>BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>   | <b>58</b> |
| 4.1. Gruplar Arası Karşılaştırma.....   | 58        |
| 4.2. Grup İçi Karşılaştırma.....  | 62        |
| 4.2.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgu ve Sonuçlar.....                             | 62        |
| 4.2.2. Deney Grubuna Ait Bulgu ve Sonuçlar.....                               | 62        |
| 4.2.3. Akran Kabul Ölçeğinin Faktörel Olarak Deney Grubuna Ait Sonuçları..... | 63        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>  |           |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ.....</b>  | <b>66</b> |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma .....  | 66        |
| 5.2. Öneriler.....  | 68        |

## ALTINCI BÖLÜM

|   |     |
|---|-----|
| <b>KAYNAKÇA</b> .....                         | 70  |
| <b>EKLER</b> .....                            | 80  |
| Ek 1. İzin Yazısı.....                        | 80  |
| Ek 2. Valilik İzni.....                       | 81  |
| Ek 3. Etkinlik Programı.....                  | 82  |
| Ek 4. Katılım Gözlem Veri Formu.....          | 91  |
| Ek 5. Öğretmen Bilgi Formu.....               | 92  |
| Ek 6. Veli İzin Formu.....                    | 93  |
| Ek 7. Ölçek.....                              | 95  |
| Ek 8. Öğrenci Bilgi Formu .....               | 102 |
| Ek 9. Öğretim Üyesinin İzin Formu .....       | 103 |
| Ek 10. Deney Grubundan Örnek Çalışmalar ..... | 104 |

## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 1.</b> Deneysel Desenlerden Seçkisiz Desen Modeli KMO and Bartlett's Testi Değerler.   | 24 |
| <b>Tablo 2.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin İstatistiksel veriler.....  | 28 |
| <b>Tablo 3.</b> Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's Testi Sonuçları.....  | 38 |
| <b>Tablo 4.</b> Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's Testi Sonuçları .....   | 40 |
| <b>Tablo 5.</b> Açıklanan Toplam Varyans Değerleri.....   | 41 |
| <b>Tablo 6.</b> Sosyal Kabul Ölçeğinin Temel Bileşen Analizi Sonrasında Elde edilen<br>Bileşenlere Ait Maddeler ve Faktör Yükleri.....                        | 42 |
| <b>Tablo 7.</b> Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan<br>Yük Alan (Maddeler) Değişkenler .....                                   | 45 |
| <b>Tablo 8.</b> Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran Kabulüne Yönelik Davranış<br>Maddelerine Ait İstatistikler.....  | 46 |
| <b>Tablo 9.</b> Ölçeğin Geneli ve Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlara<br>İlişkin Güvenirlik Katsayıları .....                                   | 52 |
| <b>Tablo 10.</b> Faktör-1 Cronbach's Alpha Sonucu.....  | 52 |
| <b>Tablo 11.</b> Faktör-2 Cronbach's Alpha Sonucu .....   | 53 |
| <b>Tablo 12.</b> Faktör-3 Cronbach's Alpha Sonucu .....   | 53 |
| <b>Tablo 13.</b> Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE )<br>Uygulama Planı.....  | 56 |
| <b>Tablo 14.</b> Deney ve Kontrol Grupların Öntest- Sontest Puanlara Göre Normal Dağılım.....   | 58 |
| <b>Tablo 15.</b> KAHE'ye Katılan Deney Grubu Öğrencileri ile Katılmayan Kontrol<br>Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kabul Öntest İlişkili T- testi Sonuçları.....  | 59 |
| <b>Tablo 16.</b> KAHE'ye Katılan Deney Grubu Öğrencileri ile Katılmayan Kontrol<br>Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kabul Sontest İlişkili T- testi Sonuçları..... | 60 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 17.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Ortalama Sonuçları .....  | 61 |
| <b>Tablo 18.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Son-Test Ortalama Sonuçları.....  | 61 |
| <b>Tablo 19.</b> Kontrol Grubunun T- Test Sonuçları .....  | 62 |
| <b>Tablo 20.</b> Deney Grubuna Ait İlişkili T-Testi Sonuçları .....  | 62 |
| <b>Tablo 21.</b> Deney Grubu, AKÖ'nün 1. Alt Boyutu( <i>Birliktelik ve Yakınlık</i> ) Bakımından<br>Öntest ve Sontest Sonuçları .....  | 63 |
| <b>Tablo 22</b> Deney Grubu, AKÖ'nün 2. Alt Boyutu <i>Çatışma ve Kaçınma</i> ) Bakımından<br>Öntest ve Sontest Sonuçları.....          | 64 |
| <b>Tablo 23.</b> Deney Grubu, AKÖ'nün 3. Alt Boyutu ( <i>Yardım, Koruma ve Güven</i> )<br>Bakımından Öntest ve Sontest Sonuçları ..... | 65 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Screen plot.....40



## KISALTMALAR

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>AKÖ</b>                 | : Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği |
| <b>AKT</b>                 | : Aktaran   |
| <b>BF</b>                  | : Bilgi   |
| <b>DPT</b>                 | : Devlet Planlama Teşkilatı   |
| <b>Dak</b>                 | : Dakika  |
| <b>DG</b>                  | : Deney Grubu   |
| <b>EAHCA</b>               | : Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası  |
| <b>F.A.S</b>               | : Friendship Activity Scale   |
| <b>IDEA</b>                | : Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası                                     |
| <b>KAHE</b>                | : Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri                               |
| <b>KG</b>                  | : Kontrol grubu   |
| <b>KHK</b>                 | : Kanun Hükmünde Kararname  |
| <b>KMO</b>                 | : Kaiser-Meyer-Olkin  |
| <b>MEB</b>                 | : Milli Eğitim Bakanlığı  |
| <b>MP</b>                  | : Müdahale Programı   |
| <b>N</b>                   | : Örneklem Sayısı   |
| <b><math>\eta^2</math></b> | : Eta-kare  |
| <b>NG</b>                  | : Normal Gelişen  |
| <b>OECD</b>                | : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü   |
| <b>ORT</b>                 | : Ortalama  |
| <b>P</b>                   | : Anlamlılık Düzeyi   |
| <b>RAM</b>                 | : Rehberlik Araştırma Merkezi   |
| <b>S</b>                   | : Sayfa   |
| <b>Sap</b>                 | : Sapma   |
| <b>Sd</b>                  | : Standart Sapma  |
| <b>SKÖ</b>                 | : Sosyal Kabul Ölçeği   |

- SSCI** : Sosyal Bilimler Atf Dizini (Social Sciences Citation Index)
- T** : İlişkili T-Testi
- TOAD** : Türkiye Ölçme araçları Dizini
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü  
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)



# GİRİŞ

## 1.1.Araştırmanın Konusu ve Problemi

Her birey birbirinden farklı özelliklere ve yeterliliklere sahip olarak doğar. Pek çok birey sahip oldukları özellikler doğrultusunda içinde yaşadığı topluma kendiliğinden uyum sağlarken, bazı bireyler söz konusu uyum için uyarlamalara ihtiyaç duyarlar. Farklılıkları belirgin olan bu gruptaki bireyler için genel eğitim ortamlarındaki düzenlemeler ve eğitimsel girişimler sıklıkla yetersiz kalabilmektedir. Bu durum çeşitli nedenlerle dezavantajlı olan bireylere yönelik özel destek eğitim hizmetleri verilmesini gündeme getirmektedir. Bu eğitimin verilmesinin temel amacı ise bireyin yetersiz olduğu alanlarda çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılarak hayata uyumunu kolaylaştırmaktır. Dolayısıyla çeşitli nedenlerle dezavantajlı olan bireylere yönelik sistemli bir planlama ile yaşanan yetersizliği en aza indireyecek ve içinde yaşanılan topluma uyumunu güçlendirecek çeşitli düzenlemelere ve yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Söz konusu gereksinimle hem eğitimsel olarak en yüksek düzeyde performans elde etmek hem de sosyal yönden topluma katılımı olası kılmak için en iyi eğitimsel yerleştirme seçeneğinin ne olduğu sorusuna verilen yanıt günümüze değin elde edilen gelişmeler sonucunda, kaynaştırma/bütünleştirme olarak kabul görmüştür. Kaynaştırma eğitimi ile özel eğitime gereksinim duyan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim ve öğretim faaliyetlerini bir arada görmelerini sağlamak ve bu çocuklara bilgi, beceri ve çeşitli yetiler kazandırılması amaçlanmaktadır (Battal, 2007). Kaynaştırma özel eğitim ihtiyacına muhtaç olan çocukların eğitim imkânlarının en üst düzeyde sağlanabilmesi için geliştirilen önemli bir eğitim düzenlemesidir. Bunun da gerçekleşebilmesi için bireyin bulunduğu eğitim kurumlarında fiziksel, düşünsel ve duygusal olarak bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Gelişen ve değişen eğitim dünyasında özellikle gelişen ve yenilenen teknoloji, eğitim ortamlarının yeniden dizayn edilmesini, çağa uygun araç gereç geliştirilmesini ve kanıt temelli uygulamalar eşliğinde eğitime devam edilmesini gerekli kılmıştır. Bu anlamda, evrensel ilkelere dayalı pek çok yaklaşım ve metodun özel eğitim alanındaki uygulamalara yansıtılması gerekli ve zorunlu duruma gelmiştir. Bu sebeple, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin, çağa uygun yöntem ve tekniklerden yararlanması, kanıt temelli bilgilere erişilmesi, sosyal uyum ve iletişim becerilerinde güçlü duruma gelmesi, bağımsız yaşam kabiliyetlerini edinmesi, işbirliği ve sorun analiz etme becerilerini kazanması, çevresine uyumlu üretici ve mutlu bireyler olmasını ilke edinen bir yaklaşım olarak bütünleşme kavramı karşımıza çıkmıştır. Bu doğrultuda

Türkiye’de 2013 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma-bütünleştirme, özel destek eğitim gereksinimi olan kişiler için erken çocukluktan başlayarak eğitim kademelerinin tamamını kapsayan eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerini de içeren iyileştirici ve kolaylaştırıcı bir hizmet modeli olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Bu yayımlanan yönetmelikte özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimlerinin kolaylaştırılması sağlanarak daha kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Özel eğitim öğretim programlarının etkili ve verimli bir şekilde sunulmasına yönelik düzenlemeler de yeni yönetmelik kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu noktadan hareketle özel eğitim desteğine ihtiyacı olan çocuklar mümkün olan en erken yaşta belirlenmelidir. Belirlendikten sonra hızlı ve planlı bir biçimde eğitime dâhil edilmeleri sağlanmalıdır. Kısacası bütünleştirme kavramı, bireylerin kişisel olarak farklılıkları ne olursa olsun, eğitimsel, öğretimsel, sosyal, yaşamsal faaliyet ve fırsatlardan toplumun tüm üyelerinin eşit seviyede faydalanmasını öngören bir üst kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda bu terim çok boyutludur. Sadece özel gereksinimli bireyler için değil; hiç kimseyi ötekileştirmeden tüm toplumu kapsayan bir kavramdır.

Özetle, yapılan bu tanımlamalar ile kaynaştırma – bütünleştirme eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Kaynaştırma – bütünleştirme eğitimi ile amaç yalnızca yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akademik becerilerini en üst düzeye çıkarmak değildir. Aynı zamanda sosyal yönden de gelişimlerini desteklemektir. Günümüz toplumları hızlı bir değişim içermektedir. Sadece özel gereksinimli bireyler değil, normal gelişim sürdüren bireyler de bu hızlı gelişim ve değişime uyum sağlayabilmek için yaşadıkları toplumun bir parçası olmak zorundalar. Bu bağlamda sosyal bir varlık olarak doğan bireyler, yaşamları boyunca farklı toplumsal ortamlarda bulunurlar. Dolayısıyla birey, bulunduğu sosyal ortamlarda farklı kişilerle değişik iletişim ve etkileşimde bulunarak yaşamını sürdürür. Tabiatıyla bireyin, toplum içinde bağımsız ve sosyal bir varlık olabilmesinin, bulunduğu ortamlardaki kişiler tarafından kabul görmesinin ve nitelikli bir hayat sürdürebilmesinin bazı temel koşulları vardır. Bu şartların sağlanabilmesi erken dönemden itibaren kişinin bütün gelişim alanlarında yer alan tutumları edinmesi ve bu anlamda uygun şekilde bu davranışları yerine getirmesiyle bağlantılıdır. Bu gelişimsel alanlardan biri de kaynaştırma - bütünleştirme eğitimin önemli argümanlarından biri olarak kabul gören sosyal gelişmişliktir. Bu noktadan hareketle; bireyin içinde yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan bireylerle pozitif sosyal ilişkiler kurabilmesi, sürdürebilmesi ve toplumsal kabul gören tutumlar bakımından

yeterli olabilmesi yaşına uygun çeşitli sosyal beceri ve yetileri edinmesi gerekir. Bu anlamda sosyal beceriler bireylerin hayatında kısa ve uzun vadeli önemli tesirleri olan yeteneklerdir. Bu hususları ile sosyal yetenekler, tüm bireyler için hayati öneme sahiptir. Bu anlamda sosyal becerilerin öğrenimi yaşam boyunca süren bir süreçtir (Gülay ve Akman, 2009). Bu süreçteki en önemli evre ise erken çocukluk dönemidir. Sosyal becerilerin gelişiminde kazanılması gereken edinimler geciktiğinde ya da tam kazanılmadığında, bireylerin gerek okul çağında gerekse yetişkinlik döneminde sosyalleşme bakımından çeşitli kısıtlamalar yaşamasına sebep olabilmektedir (Driscoll ve Carter, 2004; Gülay ve Akman, 2009). Yetersizlikten etkilenmiş bireyler söz konusu olduğunda, yaşanabilecek bu sınırlılıkların yoğunluğu ve çeşitliliği artabilmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin bu kısıtlamaların oluşturduğu durumlardan dolayı hem eğitim ve öğretim sürecinde, hem de yetişkinlik döneminde kazanılması gereken akademik yetenekleri edinmede, sosyal hayat içinde uygulanan yazılı ve sözlü (gelenek ve görenek) kurallara uymada, kendini fark etmede, akranları ile sağlıklı iletişim kurmada, sosyal bir çevre edinmede, bir meslek sahibi olmada ve hatta ileride bir aile kurmada bile çeşitli zorluklar yaşayabilirler (Hillier, Fish, Cloppert ve Beversdorf, 2007). Bu bağlamda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ifade edilen durumlardan dolayı yaşam kalitesinin düşmesine neden olmakta ve dolayısıyla da özel eğitim alanında sosyal beceri geliştirme ve edinme oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bunun başında ise sosyal iletişim ve etkileşim düzeyinde akran kabulü gelmektedir.

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinden yararlanan birey sayılarına bakıldığında sosyal hayatla bütünleşme noktasında önemli referanslar vermektedir. Türkiye’de kaynaştırmaya/bütünleştirmeye devam eden öğrenci sayısı Milli Eğitim Bakanlığı’nın tarafından yayınlanan resmi verilerine göre 2018-2019 yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 294.437. Bu çocuklardan 115.556 ilkokul; 130.624 ortaokul ve 48.257 lise kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir (MEB, 2019). Bu sayılar; Türkiye’de genel eğitim ortamlarda öğrenim gören kaynaştırma öğrenci sayısında önceki yıllara göre bir artışın olduğunu göstermektedir. Bu sayının oldukça yüksek olduğu görülmekle birlikte temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilerin neye ihtiyacı olduğunu belirlememektir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu ortamlarda olabildiğince yardımsız olarak hayatlarını sürdürebilmelerini sağlayacak becerileri kazandırmak gereklidir. "Yapılandırılacak eğitimin kalitesi ve derecesi ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin de yardımsız hayat becerilerini öğrenerek toplumsal yaşama katılmaları o derece kolay olur"

(Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında tipik gelişim gösteren yaşlıları arasındaki sosyal statülerini etkileyen değişkenlerden söz edilmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin sosyal kabullerinin, eğitimcilerin tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu; akranlar açısından bakıldığında ise, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durumu, engelin türü ve düzeyinin, engelli öğrencilerin sosyal kabullerini etkileyen değişkenler olduğu belirtilmektedir (Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengül, Demirhan, Çağlar 2015). Konuya ilişkin yapılan araştırmaların sosyal etkileşim ve iletişim bağlamında yetersiz olduğu, etkileşim becerilerinin geliştirilmesi için akran desteğinin etkililiğinin önemli olduğunu, bu alanda çalışmaların yapılması gerekliliği düşünülmektedir. Türkiye'nin 2023 vizyonunda vurgulandığı gibi, adil temelli bir yaklaşımı güçlendirmek için hayata fizyolojik ve zihinsel açıdan dezavantajlı olarak sürdüren öğrencilerimizin, devletin normal gelişen bireyler için sunduğu bütün olanaklara erişmesini sağlayacak uygulama anlayışını her sahada gerçekleştirme ülküsü gaye olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda arkadaşları ve akranları tarafından dışlanmadan birlikte bir şeyler yapabilme anlayışını gerçekleştirmek için sosyal kabul ilkesini okullarımızda yaygınlaştırmak bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gereklilikten hareketle kaynaştırma - bütünleştirme öğrencilerinin sosyal iletişim ve etkileşimlerini geliştirmede akran desteğinin etkililiğinin incelenmesi bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde ilkököl 3.sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini desteklemeye yönelik hazırlanan kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. KAHE'ye katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kabul öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. KAHE'ye katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kabul sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. KAHE'ye katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal kabul öntest - sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. KAHE'ye katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kabul öntest - sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.3.Araştırmanın Önemi

Normal gelişime sahip çocuklar eğitim ve öğretim yaşamlarını genel eğitim sınıflarında sürdürmektedirler. Bu çocuklardan bazılarının sosyal kabul açısından akran kabulleri düşüktür. Bu anlamda bu çocukların sosyal kabul düzeylerini artırmak amacıyla kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) müdahale programı geliştirilmiştir. Bu geliştirilen programın normal gelişimini sürdüren bireylerin sosyal kabul düzeylerine etkileri incelenmiştir. Uygulanan müdahale programı sonrasında elde edilen bulguların alanyazın ve uygulama açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularının; sınıflarında bulunan özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin, sosyal iletişim ve etkileşiminde akran desteğinin önemini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de MEB 2018-2019 veri tabanı istatistik verilerinde, 300.000'e yakın özel gereksinimli bireylerin olduğu (MEB, 2019) görülmüştür. Bu sayılara aileleri de eklediğimizde sözü edilen grubun bir milyonun üstünde olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularının; ebeveynler, eğitimciler, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, araştırmacılar ve toplumu oluşturan diğer paydaşlar açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde sıralananlar açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### 1) özel gereksinimli öğrenciler açısından önemi

a) Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akran tarafından kabullerini oluşturmada bir program önermesi nedeniyle yol gösterici olacağı, b) Araştırmada geliştirilen programın özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa, okula ve topluma uyumlarını ve bütünleşmelerini sağlama konusunda katkı sağlayacağı, c) Ötekileştirilmediğinden kendilerine olan özgüven, sorumluluk ve bir şeyleri yapabilme duygusunun gelişmesi, özetle, yaşadıkları toplumla ilgili ortak yaşam becerilerini geliştirileceği düşünülmektedir.

#### 2) Genel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretimini sürdüren normal gelişim gösteren çocuklar için önemi

a) Yetersizlikten etkilenmiş çocukları olduğu gibi kabul etme, hoşgörü, adil, yardımlaşma, demokratik ve etik değerlerin gelişmesi, b) Olumsuz davranışların (saldırganlık, kıskançlık,

ötekileştirme,...) azalması, c) Özel gereksinimli bireylere rol model olacaklarından liderlik, empati ve sorumluluk duygularında bir gelişme olması; özetle, kendilerine ve topluma karşı daha bilinçli bireyler olabileceği düşünülmektedir.

### 3) Ebeveynler için yararları

a) Çocuklarının olumsuz davranışları azalacağından onlara daha güvenle ve umutla bakılması, b) Eğitim ve öğretime bakış açılarının olumlu yönde değişmesi, c) Aile içi çatışmaların azalacağından iletişim ve etkileşim bağlamında daha sağlıklı ilişkilerin gelişmesine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

### 4) Öğretmenler için yararları

a) Sınıf içi yönetimde kolaylık sağlanması, b) Akademik ve sosyal anlamda birbirleriyle işbirliği yapan bir sınıf iklimi oluşacağından, derslerin işlenişinde daha zevkli olması; özetle olumlu bir sınıf iklimi oluşacağından, öğretmenlerin meslek şevkini artıracakları düşünülmektedir.

### 5) Araştırmacılar için yararları

Genel eğitim sınıflarda bulunan; zayıf sosyal kabul becerilerine sahip ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırmayı hedefleyen bu çalışmanın sonuçları, araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan müdahale programının sonucunda gerçekleşen davranış değişikliği, ileride yapılacak olan sosyal kabul çalışmalarına bir ışık olacağı düşünülmektedir.

### Özetle,

Bu çalışmanın bulguları ebeveynlere, öğretmenlere ve diğer alan araştırmacılarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak kaynaştırma-bütünleştirme eğitiminin, bu bireylerin (özel gereksinimli) topluma kabulündeki rolünün ne denli önemli olduğu görülecektir. Bu çalışma öğrencilerin doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu ortamlar okulun bahçesi, sınıf, çok amaçlı toplantı salonu, kantin, vd. yerlerdir. Bu anlamda gerçek deneysel desen olduğundan sonuçlarının genellemesi bakımından oldukça önemli olacaktır. Bu çalışmanın bulguları, sonuçları ve önerileri gelecekte uygulanabilir ve sunulabilir olması açısından önemlidir. Bu anlamda özel gereksinimli öğrencilerin toplumla daha etkili bir şekilde bütünleşmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Varsayımlar**

1. Seçilen grup çalışması evreni temsil etmektedir.
2. Veri toplama araçlarının "Kaynaştırmaya-Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Kabulleri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi" konusunu ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
3. Öğrencilerin, dolduracakları "Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği" öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi, ölçek formuna yönelik verecekleri cevapların gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten ve samimi cevapladıkları kabul edilmiştir.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

1. Araştırma bulguları Gaziantep il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki merkeze bağlı eğitim veren bir ilkokulun 2 (iki) farklı 3.sınıf düzeyindeki öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma; çalışma yapılan sınıflarda hazırlanan, " Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği" formuna yönelik öğrenci görüşleri ve verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Kaynaştırma Eğitimin Tanımı

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan literatür taramaları incelendiğinde kaynaştırma kavramı ile ilgili farklı tanımların olduğu bilinmektedir. Doorlag ve Lewis'e (1999) göre kaynaştırma: Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarını sağlayacak eğitim programlarının hassasiyetle planlanarak ve değerlendirilerek, yetersizlikten etkilenmeyen yaşlılarıyla beraber eğitim almaları için tipik genel eğitim ortamlarına yerleştirmeleridir. Lindsay'e (2007) göre ise yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitim ve öğretim imkânlarını yükseltmek için geliştirilmiş önemli bir eğitim taslağıdır. Bir başka tanımda ise Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2008 genelgesinde şöyle ifade edilmektedir:

Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; özel destek eğitim hizmetlerine gereksinimi olan öğrencilere gerekli eğitim ve destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizlikten etkilenmemiş normal gelişimini sürdüren akranlarıyla bir arada aynı ortamda eğitimlerini almalarını gerçekleştirmektir (MEB, 2006). Bu uygulamalar çerçevesinde özel eğitime gereksinimi olan bireyler, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, özel gereksinimli olmayan yaşlılarıyla bir arada aynı derslikte, tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi, bu durum gerçekleşmediğinde ise özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitim çalışmaları, çocukların bazı derslere yetersizlikten etkilenmemiş yaşlılarıyla bir arada aynı derslikte ya da ders dışı faaliyetlerde birlikte katılmaları yoluyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2 Ekim 2008).

Kaynaştırma eğitimi bu tanımlarından sonra Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), gelişen teknolojiye paralel olarak yeni terimler ve yeni anlayışlar ortaya çıkmasını sağlamıştır. 2013 yılında ülkemizde de kullanılmaya başlanan bütünleştirme kavramı ile ilgili Brüksel 2018 Küresel Eğitim Toplantı Bildirgesinde (Brussels Declaration that followed the 2018 Global Education Meeting) şu ifadeler geçmektedir; çocuklar henüz küçük yaşlardayken cinsiyetlerine, gelir durumlarına, etnik yapılarına, ırkına, ten renklerine, konuştukları dillere, inandıkları dinlere ve yetersizlik durumlara göre ya da başka nedenlere bağlı olarak ayrımcılığa maruz kalıyor. Bu durum ne yazık ki her bireyin eşit şekilde gerekli

eğitim alma olanağına, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlama imknına sahip olmasının önüne geçiyor. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuklar bir Şekilde gerek doğrudan, gerek ise dolaylı yoldan eğitim hizmetlerinden mahrum bırakılmaktadır.

Bu noktada Birleşmiş Milletler sözleŐmesine göre Kaynaştırma/Bütünleştirme, çeşitli yetersizlik ve türevleri olan bireylere onların eğitim ve öğretime, kültürel değerlere ve topluma katılımını artırarak, eğitim sistemindeki ötekileŐtirmeyi azaltarak yanıt verme sürecidir (UNESCO, 2018). Bu bağlamda Birleşmiş Milletler sözleŐmesi incelendiğinde, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin standartlara sahip eğitim kurumlarında eğitim ve ğretim olanaklarından yararlanmaları için devlet, gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür. Bu noktada birinci tedbir, dezavantajlı öğrencilerin eğitimi için ortamların engelinin türüne göre tasarlanmiŐ olması, ikinci tedbir, bu ortamların engelli bireylerin eğitim imkânlarını karŐılayabilecek reformlar içermesi ve üçüncü olarak da, bireylerin engellilik durumunu aŐmak için eğitimde kullanılan ğretim yöntem, teknik, strateji ve yaklaŐımların kişinin yaş düzeyine göre düzenlenebilir ve eriŐilebilir olması belirtilmiştir (BM, 2016). Sadece dezavantajlı bireyler için değil bütün bireyleri kapsayabilecek yaklaşımlar benimsenir (BM, 2016). Bu bağlamda yapılan değerlendirmeler ve tavsiyeler iŐıđında Şu neticeye varılabilir:

Eğitim kurumlarında okuyan çocukları ortama adapte etmek değil, aksine kurum ve kurumları bireylere uyarlaması ve düzenlenme yapılması gerekmektedir. Yapılan bu değerlendirmeler Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da takip edilmektedir. Dolayısıyla MEB, gelişen eğitimsel teknolojiye paralel olarak kaynaştırma ve bütünleştirmeye yeni bir bakış açısı kazandıracak yeni bir tanımlama gereği duymuŐtur. Bu noktada 2018'de yayımlanan özel destek eğitim yönetmeliğinde Şu ifadeler geçmektedir:

"zel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (MEB, 2018). Bu tanıma bakıldığında özel eğitime gereksinimi olan bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda akranlarıyla birlikte akademik, sosyal ve kültürel olarak bütünleŐmesi hedeflenmektedir. Bu anlamda özel gereksinimli bireylerin toplum içinde kendini en iyi Şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli tüm önlemlerin alınması gerekmektedir.

### **2.1.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitim Tarihçesi**

İngiltere,

1928 tarihinde ilk defa yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için özel ve genel eğitim veren kurumların birlikte açılması kararı alınmış, 1944 senesinde durumu uygun görülen yetersizlikten etkilenmiş bireylerin herhangi bir yetersizliği olmayan çocuklarla birlikte genel eğitim dersliklerinde eğitim ve öğretim almaları yasal olarak herhangi bir engel olmadan görmeleri sağlanmıştır (Sucuoğlu, Kargin, 2010). Herhangi bir yetersizliği olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren bireylerin genel eğitim kurumlarında ve dersliklerinde birlikte eğitim görmeleri manasına gelen kaynaştırma faaliyetleri 1960 tarihinde birçok ülkede uygun görülmüş ve gerçekleştirilmiştir (Cook ve Friend, 2010; Halvorsen ve Neary, 2009) . Ardından 1993 yılında çıkan ve yayınlanan Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ile 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kodu (Code of Practice) ile her çeşit yetersizlik grubundaki bireyle ilgili eğitsel uyarlamaların esasları belirlenmiştir. İngiltere’de eğitim ve öğretim çağına gelmiş bütün çocukların %20’sinin, eğitim öğretim süreci boyunca herhangi bir evrede özel destek eğitime ihtiyaç duyabilecekleri varsayılmakta, yapılan tüm düzenlemeler bu varsayımsal düşünce ışığında, bütün öğrencileri kapsayacak şekilde planlanmış ve destek eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanabilmeleri amaçlanmaktadır (Batu, 200; Department for Education, 1994).

Amerika Birleşik Devletleri,

Amerika Birleşik Devletleri’ne bakıldığında 1970’li yıllarda faal olarak kaynaştırma etkinlikleri uygulanmıştır. Sonraki yıllarda ise yaygınlaşarak birçok ülkenin eğitim politikasının şekillenmesine neden olmuştur (OECD, 1995).

1975 tarihli Amerika Birleşik Devletleri’nde yürürlüğe giren Bütün Yetersizliği Olan Çocukların Eğitim Kanunu’nda (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) "En az kısıtlayıcı eğitim ortam" kavramını, öğrencilerin kişisel özelliklerine bağlı olarak kendi yakın çevresi ve yaşlılarıyla olabilecek en fazla seviyede bir arada olmalarını gerçekleştirebilecek; aynı şekilde kişisel özellikleri de göz önünde bulundurularak, eğitsel ihtiyaçlarının en yüksek seviyede karşılanabileceği eğitim ortamları olarak ifade edilmektedir (Allan ve Sproul, 1985; Batu, 2000; Smith ve diğ., 1995; Turnbull ve diğ., 1995). ABD’de eğitim belirtilen P.L. 94-142 yasası ile yerel yönetimlere bağlanmış ve yerel yönetimlere, 3-21 yaş arasındaki bütün dezavantajlı bireylere, yetersizliklerinin derecesi, seviyesi ve çeşidi ne olursa olsun, ücretsiz ve uygun eğitim sağlamakla sorumluluk görevi verilmiştir. Bu anlamda söz konusu yasa, eğitim ve öğretim zamanı gelmiş, yetersizlikten etkilenmiş bütün çocukların yetersizlik türüne uygun eğitim ve öğretim olanaklarından faydalanmasını amaç edinen geniş bir yetki kanunudur (Sucuoğlu ve Kargin, 2010). 1990 tarihinde P.L. 94-142’de

güncellemeye gidilerek yeniden revize edilmiştir. P.L. 101-476 Engelli Kişilerin Eğitimi Yasası (IDEA) adını almıştır. Bu kanunla daha önceki 1975 tarihinde farklı olarak otizm de eklenmiştir. Ayrıca bu kanunun (1990 tarihinde revize edilmiş hali) B ve C bölümlerinde şu ifadeler geçmektedir: B bölümünde, 3-21 yaş arası özel gereksinimli bireylere ücretsiz eğitim garantisi vermektedir. C bölümünde ise 2 yaş altı çocuklar ve bebekler için erken müdahale programı hizmetini sunmaktadır. Özetle ABD’de çıkan bu yasalarla genel eğitim veren okullar, yetersizliklerinin derecesi ve özellikleri ne olursa olsun bütün çocukları kabul etmelidir; yetersizlikten etkilenmiş hiçbir birey, ücretsiz eğitimin dışına terkedilemez. Bu bağlamda yasaya göre, eğitim ve öğretim vermekle yükümlü olan kurumlar yetersizlikten etkilenmiş bireyleri, olabildiğince en üst düzeyde, akranlarıyla aynı ortamlarda ve bir arada eğitim almalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Batu, 2000).

Finlandiya,

Finlandiya’da ise 1970 yılında başlayarak eğitim ve öğretim alanında hizmet veren kurumlar eğitim çağındaki bütün çocukların (özel gereksinimli çocuklar dâhil) ihtiyaçlarını karşılama kararı almış ve alınan kararların hayata geçirilmesi için gereken çaba sarfedilmiştir’. 1990’lı yıllara gelindiğinde bu yılların kaynaştırma açısından en etkili yıllar olduğu göze çarpmaktadır (Halinen ve Jarvinen, 2008).

Portekiz,

1986 yılında ise Portekiz’in eğitim sistemi, Temel Eğitim Kanunu ile yeniden revize edilerek düzenlenmiştir. Kanunda özel eğitimin esas gayesinin, fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal ve eğitimsel adaptasyonlarını gerçekleştirilebilmesi olduğu tanımlanmıştır. Bu gaye ve vizyon doğrultusunda yetersizlikten etkilenmiş bireyler ile normal gelişen bireylerin aynı ortamda birlikte eğitim uyarlamaları ve faaliyetlerden yararlanmaları için planlamalar yapılmış; ancak ekonomik problemlerden dolayı bu proje olarak görülen önemli durum gerçekleştirilememiştir. Bu oluşan nedenlerden dolayı, özel eğitim ile ilgili hizmet çalışmaları, özel kurumlar ve bazı sivil toplum kuruluşları tarafından karşılanması yoluna gidilmiştir (Mc Conachie, Smyth, Bax 1995).

Avustralya,

1992 tarihinde Avustralya parlamentosu tarafından kabul edilen Engellilik Ayrımcılığı Yasası, istihdam, eğitim, kamuya açık tesisler, mal ve hizmet tedariki, barınma, kulüp ve derneklerde ve diğer bağlamlarda yetersizliklere karşı ayrımcılığı yasaklayan bir

yasadır. Bu kanunla özel gereksinimi olan bireylerin hakları güvence altına alınmıştır (Disability Discrimination Act, 1992).

Fransa,

18. yüzyılda işitme ve görme yetersizliği olanlar için okullar açılmıştır. Bu okullar dini kurumlar tarafından idare edilmiştir. 19. Yüzyılın sonlarında ve 20. Yüzyılın başlarında engelli bireyler için tıbbi yönelimli tedavi için rehabilitasyon kurumları açılmıştır. 1975 yılına gelindiğinde bütün çocukları ve gençleri kapsayan toplumla bütünleşme yasası çıkarılmıştır. Ardından 1983-1985 yıllarında çıkarılan genelgelerle özel eğitimin yaygınlaşması sağlanmıştır (Armstrong, 2002).

İspanya,

1994 tarihinde İspanya'nın Kastilya Leon özerk bölgesinde bulunan Salamanca şehrinde 100' e yakın ülkenin ve 25 uluslararası kuruluşun 400'e yakın bireyin iştirak ettiği özel eğitim konferansı gerçekleştirilmiştir. Konferansta, "Eğitim Herkes için" amacı güdülen kaynaştırma ve birbirlerini tamamlayıcı yaklaşımlar oluşturarak ve ilerleterek eğitim görevini üstlenmiş kurum ve kuruluşlara yeni misyon yükleyerek özellikle yetersizlikten etkilenmiş bireyler olmak üzere bütün öğrencileri kapsayacak şekilde eğitsel olanaklardan yararlanmalarını sağlamak için gerekli politik adımların atılması ve gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Salamanca Bildirgesi, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin normal eğitim sistemi içinde eğitim olanaklarından yararlanmaları için tüm dünya ülkelerine çağrıda bulunan evrensel bir dökümandır (Salamanca Bildirgesi, 1994).

Sonuç olarak belirtilen düzenlemelerle devletler, eğitim stratejilerini oluştururken artık yetersizlikten etkilenmiş bireylerin var olduklarını kabul edip ve onların da ücretsiz bir şekilde devletin eğitim ile ilgili bütün olanaklarından yararlanma haklarının olduğunu göz önünde bulundurarak stratejilerini oluşturmak zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla yetersizlikten etkilenmiş çocukların normal gelişimini sürdüren yaşıtlarıyla birlikte aynı eğitim kurum ve kuruluşlarda ve dersliklerde eğitim almaları için eğitim ve öğretim sistemlerinde gerek müfredat, gerek yasal düzenlemelerde ve bunların uygulama biçimlerinde değişiklik yapmışlardır. Bunlara ek olarak bilim insanları tarafından uluslararası yapılan sempozyumlar, seminerler, konferanslar, çalıştaylar ve bunların yanı sıra üniversiteler ve diğer bilim kurumları ile işbirliği yapılarak yetersizlikten etkilenmiş bireylerin hakları konuşulmuş ve bu haklar nasıl kazandırılır, ne gibi rehabilitasyonlar yapılabilir gibi konular

hakkında mutabakat sağlanan veriler ve söylemler birer bildiri ile beyan edilmiş, ardından milletlerarası yapılan sözleşmelerle bu elde edilen kazanımlar garanti altına alınmıştır.

### **2.1.2. Kaynaştırma Eğitimin Türkiye Süreci**

Türkiye’de kaynaştırma Eğitimin uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, ardından 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010).

1988 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 20.04.1988 tarihinde yetersizlikten etkilenmiş bireylerin genel yani tipik dersliklerde normal gelişim gösteren akranlarıyla bütünleştirme yoluyla eğitim ve öğretim görmesi konulu bir genelge yayınlanmıştır. Bu genelgede görme, işitme, ortopedik ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken konular belirtilmiştir.

1990 tarihinde düzenlenen 13. Milli Eğitim Şurası'nda üzerinde anlaşmaya varılan görüşler doğrultusunda, 1991 tarihinde ilk özel eğitim destek hizmetler konseyi bir araya gelerek kaynaştırma eğitim programlarının nasıl daha çok yayılabileceğine, bu programlara kabul edilen yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitiminin kişiye özgün olarak planlanmasına, bu eğitimi verecek kişilerin alanında uzman bireyler olması gerekliliğine, ayrıca verilen eğitimin kalitesini ve durumunu belirlemek için uygulanan çalışmaların izlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin bir takım kararlar alınmıştır (Uysal, 2003).

22 Haziran 1992 tarihinde ise yayımlanan yönetmelikte Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Uygulamalarında “İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları” adında bütünleştirme ya da kaynaştırma kavramı ayrı bir dizin olarak belirlenmiştir. 9 (dokuz) maddeden meydana gelen bu dizinde RAM tarafından yapılacak tarama, belirleme ve değerlendirme süreçlerinden sonra eğitilebilir ve öğretilbilir düzeyde olduğu belirlenen bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel alt sınıfı açılacak sayıda gerekli ve yeterli öğrenci bulunmaması halinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim gereksinimleri ilkokullarda genel derslikler içinde birlikte sürdürülebildiği, kaynaştırma uygulamaları için her sınıfa bir öğrenci düşeceği, eğer bu sayı birden fazla ise zorunlu hallerde ikiye çıkarılabileceği belirtilmiştir. Aynı yönetmelikte RAM idarecileri ile birlikte diğer resmi ve özel eğitim kurum idarecileri zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim ihtiyaçlarının

sağlıklı bir şekilde karşılanıp ve sürdürebilmesi için gerekli bütün tedbirlerin alınması vurgulanmıştır. Yönetmelikte eğitim ve öğretim hizmet görevini yürüten kurum ve kuruluşların bünyesinde bulunan Rehberlik ve Psikolojik Hizmet odalarında çalışan psikologlar ve rehber öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilere danışmanlık çalışmaları yapmaları ve adı geçen yetersizlikten etkilenmiş çocukların sahip olduğu ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli aktivitelere katılması yönünde teşvik etmeli ve bu konuda gerekli tedbirleri alması yönünde çalışmaların yapılması gerekliliği belirtilmiştir. Bu çalışmalar sonrasında özel eğitimin yaygınlaşması adına farklı zamanlarda ardı ardına çeşitli ve daha kapsamlı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sıralanacak olursa;

1997 tarihli 23011 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 573 sayılı KHK, 2005 tarihinde yayımlanan 5378 Engelliler yasası, 2006 tarihli 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Türkiye'de yetersizlikten etkilenmiş bireylere ilişkin yasal düzenlemelerdir. 2006 tarihinde çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, “En az sınırlayıcı eğitim ve öğretim yapılan yerler “En az daraltılmış eğitim ortamları” olarak söz edilmiştir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin gereksinimleri olan sosyal hayata uyum sağlama, kişisel bakım becerileri, dil - konuşma yetileri ve iletişim-etkileşim ihtiyaçları gibi çeşitli disiplinlere yönelik, seviyelerine uygun akademik ve mesleki bilgi, beceri ve davranışları oluşturmak ve alışkanlık haline getirmek gayesiyle, özel destek eğitim ve öğretim hizmetlerinin de verildiği, olabildiğince normal gelişimini sürdüren yaşlılarıyla birlikte bulunmasını sağlayan en uygun eğitim yerleridir” biçiminde bir tanımlama yapılmıştır.

Bir başka ifade ise “yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için en az kısıtlayıcı eğitsel ortamlar, normal gelişimini sürdüren yani herhangi bir yetersizliğe sahip olmayan yaşlılarıyla beraber eğitsel hizmetlerin alındığı tipik yani sıradan genel dersliklerdir (MEB, 2010). Bu bağlamda özel destek eğitim uygulamalarının yaygınlaşması için daha fazla uğraşmaya başlanmıştır. Bu noktada, bilim insanları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye nitelikli organizasyonlar ve konseyler düzenlenmiştir. Bunların başında gelenler ise şura kararlarıdır. Bu bağlamda özel eğitim ile ilgili şura kararları şöyle olmuştur;

12, 14, 15 ve 18. Milli Eğitim Şurası'nda bazı tavsiyeler alınmıştır. Bu kararlarda kaynaştırma eğitiminden faydalanan yetersizlikten etkilenmiş kişiler için yetersizlik türüne göre kendilerini en iyi şekilde gerçekleştirebilecekleri uygun eğitsel programların hazırlanması tavsiye edilmiştir. Bu tavsiyelerde; özel eğitimin yaygınlaşması, normal bireyler için hazırlanan müfredatın uygulama aşamasında esnekliğin saptanması, yükseköğretim

kurumlarında özel eğitim ile ilgili derslerin konulması ve ayrıca özel gereksinimli bireyleri eğitecek, onların eğitim ve öğretim gereksinimlerini karşılayacak personellerin de gerekli yeterliliğe ulaşabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarına katılmaları, özellikle bütün sınıf öğretmenleri en az 180 saatlik özel eğitim ile ilgili eğitim alması için gerekli düzenlemelerin yapılması kararı alınmıştır (Şura Raporu, 2006) bu kararların akabinde, 2008 tarihinde yürürlüğe giren 2008/60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelgede okul yöneticisi ve öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde bulunmuştur. Bu öneriler; ilk olarak yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimin her kademesinde gerek tam zamanlı gerek ise yarı zamanlı ortamlarda normal gelişimini sürdüren akranlarıyla aynı ortamda sürdürülmesini, ikinci olarak da yetersizliğin türüne göre öğrencileri uygun faaliyetlere katılmaları yönünde teşvik etmesi belirtilmiştir. Nihayetinde gelişen eğitim dünyasına paralel olarak Türkiye’de özel eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle kaynaştırma terimi üzerinde değişikliklere gidilmiştir. Bu kavram, yetersizlikten etkilenmiş bireyleri tecrit ettiği; bunun yerine sınıf içinde gelişen teknoloji olanaklarını da kullanarak çeşitli düzenlemeler yapıp, özel gereksinimli öğrenci derslik dışına çıkarılmayarak normal gelişen bireylerle aynı ortamda eğitim görmesini sağlayan ‘‘Bütünleştirme’’ kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda gerekli yasal düzenlemelere gidilmiştir.

İlk olarak 2017/28 sayılı ‘‘Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları’’ başlığı altındaki genelge yayımlanmıştır. Bu genelgenin amacı daha önce yayımlanan diğer genelgeler gibi olup, sadece kaynaştırma eğitimin yanı sıra bütünleştirme kavramını da kullanıyor olması bakımından farklılık taşıyor. Bütünleştirme, özel gereksinimli öğrencinin sınıf ortamından ayırmayıp, akranlarıyla aynı ortamda eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik yapılan bir anlayıştır. Kaynaştırmadan farkı, kaynaştırma yapılan uygulamalarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin destek eğitim odalarında öğretmenleri ayrıştırılmış olur. Bütünleştirmenin özü, gelişen teknoloji ve ilerleyen bilim doğrultusunda çeşitli uyarlamalar yaparak sınıf içinde hiçbir öğrenci ayrıştırılmadan ders içerikleri zenginleştirerek işlenmesidir. Diğer bir ifadeyle yetersizlikten etkilenmiş öğrenci sınıftan alınmamış olunuyor. Bu bağlamda bu genelge ile eğitimin her türlü basamağında yetersizlikten etkilenmiş bireyler ile normal gelişimini sürdüren kişiler arasında iletişim ve etkileşim içinde bulunmalarını eğitim ve öğretimin bütün hedeflerini en üst seviyede gerçekleştirmelerini temin etmektir. Bunu gerçekleştirmek için de gerek tam zamanlı gerek yarı zamanlı kaynaştırma ya da bütünleştirme ile ilgili faaliyetlerinin aynı sınıf ortamında

bütün öğrencilerle birlikte gerçekleştirmeye yönelik amaç edinmiştir. Bunlara ek olarak genelgenin yayımlanan ilk maddesinde; eğitimin hangi kademesinde olursa olsun, yetersizlikten etkilenmiş olan öğrencinin okula devamının sağlanması yönünde her türlü tedbirin alınması yönünde bir hüküm yer almaktadır. Dolayısıyla bu madde ile her türlü kademe ayrımcılığın önüne geçilmiştir. Bunlara ek olarak Milli Eğitim Bakanlık bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından organize edilen şura kararları Özel destek eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için tavsiyelerde bulunmuştur. Bu bağlamda; özel destek eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara Cumhurbaşkanlığına bağlı Devlet Planlama Teşkilatı 'da katkıda bulunmuştur. Buna göre; Devlet Planlama Teşkilatı 11. kalkınma planında (2019-2023) ise yetersizlikte etkilenmiş bireylerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması için, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime öncelik verilmesi ve hâlihazırda bulunan eğitim kurumlarının özel gereksinimli öğrenciler için fiziki ve beşeri olanaklarının güçlendirilmesi, ayrıca yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tespiti için il bazında taramalar ve ihtiyaç haritalarının oluşturması, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması için mobil platformların kurulması hedeflenmiştir. Bunlar yapıldıktan sonra bütünleştirme ve rehberlik standartları yükselmiş olacaktır (DPT, 2019).

## **2.2.Kaynaştırma Eğitiminin Sosyal Kabule Etkisi**

Kaynaştırma eğitimini, özel gereksinimli bireylerin normal gelişen akranları ile beraber ilgi, beceri ve kabiliyetlerini geliştirdiği bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlayabiliriz. Bu çocuklar özel gereksinimli olmayan yaşlılarıyla beraber bulunarak sosyal yaşam içinde yer edinmeyi ve toplumda nasıl davranılması gerektiğini öğrenmektedirler. Dolayısıyla yetersizlikten etkilenmiş bireyler ile normal gelişimini sürdüren öğrenciler, kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla birlikteliği sağlanmış olacaktır. Bu eğitsel anlayış, yalnız özel gereksinimli olan bireyleri kapsamayıp, yetersizlikten etkilenmemiş çocukların farklılıklarla ve diğerlerini ötekileştirmeden birlikte bir şeyler yapmayı ve aynı ortamda yaşamayı öğrenmesini de içermektedir. Dolayısıyla bir arada yaşamak sosyalleşme ve sosyal kabulü de geliştirmektedir. Bu anlamda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yetersizlikten etkilenmiş çocukların akranlarıyla, aynı eğitim mekânında eğitim ve öğretim alması önem arz etmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun toplum içinde bir birey olduğunu dolayısıyla bulunduğu ortamda yaşayabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu noktada bu eğitim, yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla akademik

ve sosyal bakımdan bütünleştirilerek sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir eğitimidir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı, özel gereksinimli çocukları iyileştirmek değil, onların güçlü yanlarını keşfedebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca bu bireylerin ilgi, beceri ve kabiliyetlerini de en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır. Bunlara ek olarak öğrendikleri deneyim, tutum ve davranışları da kullanabilmelerini ve böylece sosyal hayata da kabulünü kolaylaştıracaktır (Gürkan ve Diğerleri, 2010). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, yalnız bir tek gaye etrafında meydana gelmiş değildir. Kaynaştırma eğitiminin ilk hedefi, yetersizlikten etkilenmiş bireylere eğitsel fırsatlar ve imkânlar sağlamak, Türk Milli Eğitim Mevzuatın 8. Maddesi; kadın, erkek herkese eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddesinde belirtildiği üzere yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimin bütün olanaklarından faydalandığı bir eğitim düzeni hayata geçirmektir. Kaynaştırma eğitiminin bir diğer gayesi ise, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akranlarıyla beraber aynı eğitim ortamında eğitimin bütün olanaklarından yararlanmasını sağlamak, bunun neticesinde özel gereksinimli bireylerin normal olarak gelişimini sürdüren yaşlılarıyla sosyal iletişim ve etkileşim içinde olmalarını ve bundan kaynaklı olarak sosyal yaşam içinde bütünleşmelerini sağlamaktır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla destek eğitim ve hizmetlerinin sunulduğu, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim gereksinimlerini normal gelişimini sürdüren çocuklarla birlikte aynı ortamda karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarına olanak sağlanırken, çocukların ihtiyaç duydukları öz bakım, günlük yaşam, sosyal, dil ve iletişim alanlarına ait beceriler ile akademik ve mesleki alana ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması, eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi yoluyla yaşamlarını bağımsız ve üretken olarak sürdürmeleri amaçlanmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yetersizliği olmayan öğrencilerin de toplumsal yaşamın birçok alanında karşılaşılabilecekleri özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanımalarına, anlamalarına ve bireysel farklılıkları daha kolay kavramalarına ve kısacası farkındalığı fark etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her tür ve kademedeki eğitimlerini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla sürdürmeleri önem arz etmektedir (MEB, 2015).

Ancak kaynaştırma/bütünleştirme destek eğitim ve hizmetleri daima hedeflerine ulaşamamaktadır. Çünkü öğrencilerin sosyal kabulünün ve yaşlılarıyla etkileşimin artması için sadece akranlarıyla aynı ortamda bulunması yeterli değildir. Birçok özel gereksinimli

öğrencilerin sınıftaki arkadaşları tarafından istenilmediği, genellikle yalnız bırakıldığı ve ötekileştirildiği görülmüştür. Bu noktada özel gereksinimli bireylerin arkadaşlarını rol model almada, onlarla beraber bir şeyler üretmede, çalışmada, paylaşmada ve akademik konusunda bir şeyler öğrenmede negatif etkiler ve eğilimlere sebep olmaktadır. Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi anlayışının asıl hedefi olan “Uyum sağlama, akranlarla iletişim ve etkileşim kurma, birlikte bir şeyler üretme ve öğrenme” amacını gerçekleştirememektedir (Sucuoğlu, 2006).

Alanyazında sosyal kabul ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin, yaşlıları tarafından sosyal kabul anlamında kabulünü gerçekleştirdiğini fark edilebilmesi için ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlarında bir değişimin gösteriyor olması gerekmektedir. Bunun için bireyin akranlarıyla ilişkileri ölçüt alınmaktadır (Vuran, 2018). Bu ölçütler birey akranları arasında popülerse, akranları tarafından isteniyorsa ve çevresine uyum sağlayabilme becerisine sahip ise akran kabulünü gerçekleştirdiği kabul edilir. Ancak bu sosyal kabulün tamamen gerçekleşmesini sürdürülebilmesi için, çocukların sosyal kabullerini etkileyen ana unsurlarını bilmek, çocukların yaşlıları tarafından reddedilmelerini ya da yalnız bırakılmalarını önleyecek tedbirler almak ve aynı zamanda bütün çocukların birbirleriyle iletişimini ve etkileşimini artırarak beraber öğrenmelerini gerçekleştirecek düzenlemeler yapmak gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda bazı problemlerle karşılaşmak olasıdır. Şöyle ki; öğretmen ile anne-babanın sağlıklı iletişim kuramaması, kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta sınıf mevcudunun ve fiziksel yapısının uygulamaya uygun olmaması, okulun çevresel düzenlemesinin eksikliği, öğretmenin özel gereksinimli çocuklarla ilgili deneyim yetersizliği, ailelerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, toplumun yetersizliği olan öğrenciye olan negatif davranışları başta olmak üzere kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısız sonuçlar meydana gelmesine sebep olabilir. Bu noktada ailede ve toplumda özel gereksinim olan bireylerle ilgili farkındalığı ortaya çıkarmak için yazılı ve görsel medyayı kullanmak, aile eğitimlerini yaygınlaştırmak ve çeşitli broşürler hazırlayarak toplumu bilinçlendirme çalışmaları sıralanabilir. Bu bağlamda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için bir takım hazırlık çalışmalarının yapılması gerekir.

Özetle,

İlk önce kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin okuyacağı sınıfın ve okulun bu eğitime hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca bu eğitimde öğretmenin tutumunun etkisi göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin de bu sürece hazır hale getirilmesi gerekmektedir.

Ardından okul, aile ve öğrenciden oluşan üçgenin sağlıklı bir şekilde iletişiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Çalışkan, Ayık, 2015). Bu bağlamda toplumun yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bakış açılarını, tabularını ve tutumlarını değiştirmek için kamu spotu film, belgesel, çeşitli yazılı ve görsel materyaller hazırlanıp sunulması gerekmektedir (Kayıhan, Tekin Dal, Irmak, Akyürek, 2013). Bu çalışmalar yoluyla toplumda farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

### **2.3.Özel Gereksinimli Bireyler**

Her birey dünyaya gelirken bir diğerinden farklı olarak doğar. Bu farklılıklar genel olarak bedensel, bilişsel ve duygusal olarak gruplanabilir. Dolayısıyla her birey kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere; bilişsel olarak çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal olarak da farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli normlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların akranlarından daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır. Bu gereksinimlere ihtiyaç duyan bireyler özel gereksinimli bireylerdir (MEB, 2018). Bu bireyler zihinsel yetersizliği (hafif, orta, ağır, çok ağır) olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, otizm olan bireyler (hafif, orta ve ağır), özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, süregen hastalığı olan bireyler, üstün veya özel yetenekli olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler, ortopedik yetersizliği olan bireyler, sosyal uyum yönü güçsüz olan bireyler, serebral palsisi olan bireyler, birden fazla yetersizliği olan bireyler şeklinde sınıflanır (MEB, 2018).

### **2.4.Sosyal İletişim**

İletişim (communication) kavramı; psikoloji, sosyoloji, ticaret ve eğitim gibi pek çok alanda kullanılmasına karşın psikoloji alanında genel bir ifadeyle, bireyin çevresiyle etkileşimini belirleyen ve bir amaç doğrultusunda ortaya çıkan dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır (Topbaş, 2003). Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişime kişilerarası iletişim (interpersonal communication) ya da sosyal iletişim adı verilir. Kişilerarası iletişim tanımının, sosyal iletişim, sosyal etkileşim (social interaction) ve iletişim terimleri ile bazen eş anlamlı kullanıldığı görülmekle birlikte Dökmen (1999) sosyal

iletişimde, gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekân birliğinin bulunmasının şart olmadığını; ancak, sosyal etkileşimde gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekân birliğinin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin yıllar önce yaşamış bazı bilim insanların meydana getirdiği bir eseri günümüzde yaşayan insanların hala incelemesi ya da üzerinde değerlendirmeler yapmaları sosyal iletişim olarak kabul edilebilir. Yani iletişim için bir mekân birliğin olması gerekmemektedir. Ancak sosyal etkileşimde gönderici ile alıcı arasında zaman ve mekan birliğin bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

## **2.5.Sosyal Etkileşim**

Etkileşim; insanların yaşadığı her yerde olan bir durumdur. Şöyle ki; evde, işte, okulda, sokakta ve kısacası her yerde insanlar bir şeylerden etkilenir ve etkilerler. Bu noktadan hareketle sosyal iletişim; bireylerarası iletişim içinde olanların belli bir aralıkta (yakınlık) olduğu, karşılıklı yani çift yönlü gerçekleşen sözlü veya sözsüz mesaj ilişkilerin olduğu bir iletişim sürecidir (Dökmen, 1999).

## **2.6.Akran**

Akran, yaş grubu arkadaşlarıyla bağlantılı çocuk ya da ergenlerde aynı yaş gruplarını ifade eden bir kavramdır. Diğer bir tanım ise; aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamında birbirine benzer davranışlarda bulunan kişiler olarak tanımlanır (Gülay, 2009b). Akranları ile olumlu ilişkiler geliştirme çocuğun sosyal gelişimi için oldukça önemlidir. Yapılan bir diğer araştırmaya göre, çocukluk döneminin gelişimsel görevlerinden birinin, yaşlıları ile iyi geçinmek olduğunu tanımlamaktadır. Bu gelişim görevinin tamamlanması, çocuğun gelecekteki gelişimini ve başarısını olumlu etkileyecektir (Walker, 2004). Bu bağlamda bireyin çocukluk döneminde sosyal onay ihtiyacının karşılanmasında, akranları tarafından kabul edilmesi önem taşımaktadır. Akranları ile kurulan iletişimin güçlü olması çocukların gelecekteki hayatlarındaki başarıları ile de eşgüdümlüdür. Kurulan bu ilişkilerde paylaşmayı, iletişimi, sorun çözmeyi, olumsuz durumlarla (Akran zorbalığı, fiziksel ve duygusal şiddet) baş edebilmeyi, farklı düşünmeyi ve sorun çözme becerileri konularında farkında olmadan gelişirler ve bu öğretilerini hayatları boyunca kullanırlar. Genelde akranlarla kurulan ilişkiler eşit düzeydedir. Akranlar bu ilişkiden çoğunlukla aynı ölçüde yararlanır ve katkıda

bulunurlar. Taraflar arasındaki genel gc dengesi çocuğun gelişiminde olumlu iken bu dengedeki bozulma tam tersi etki yapması açısından dikkat çekicidir (Gülay, H., 2009b).

Özetle,

Akran, aynı yaş grubunda ya da aynı gelişim düzeyine sahip kişiler olarak kabul edilir. Çocuklar birbirlerini etkiler ve aynı zamanda etkilenirler. Dolayısıyla sosyal bir varlık olan insanlar birbirleriyle iletişim ve etkileşimde bulunmak zorundalar. Olmadığı zamanlar toplumda antisosyal kişilikli bireyler meydana gelir. Bu noktada iletişimde etkin olan akran ilişkilerinin, çocuklar açısından oldukça önemli olduğu alanyazında göze çarpmaktadır. Dolayısıyla ocuklar arasında etkileşim ve iletişimin kalitesi artıka; fizyolojik, psikolojik ve akademik alanlarda olumlu anlamında değişimler meydana gelecektir. Bu anlamda akran ilişkileri çok önemli bir durum arz etmektedir.

## **2.7.Sosyal Kabul ile ilgili Araştırmalar**

Alanyazında sosyal kabulle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerine ilişkin ilk araştırmalar 1950 yılına rastlanmaktadır. Bu anlamda sosyal kabul ile ilgili ilk araştırma ve diğer yapılan çalışmalar şunlardır;

Jonson (1950) tipik yani normal eğitim dersliklerinde eğitim ve ğretim alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal durumların araştırdığı çalışmasında, sosyometrik tekniğini kullanmış ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmediğini bulmuştur.

Gottlieb ve Budoff (1972) kaynaştırma ve ayırıştırma eğitimine tabi tutulan eğitilebilir zihinsel yetersiz olan öğrencilerin sosyal kabul edilebilirliğini araştırdığı çalışmalarında, veri toplama aracı olarak sosyometri tekniğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimine tabi tutulan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, ayırıştırma eğitimine tabi tutulan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere göre daha çok red edildiklerini ortaya koymuşlardır.

Bryan (1978) ğrenme gücülüğü gösteren öğrencilerin sosyal etkileşimlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak gözlem tekniğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda sözel iletişim becerilerinde problem yaşayan öğrenme gücülüğü gösteren öğrencilerin, sözel iletişim becerilerinde problem olmayan öğrenme

güçlüğü gösteren öğrencilere göre sosyal red oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Madden ve Slavin (1983) işbirlikli öğrenmenin kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak sosyometrik teknikler kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenmenin, sosyal olarak reddedilen zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerinde bir artışa neden olduğu ancak normal gelişim gösteren akranları tarafından arkadaş olarak seçilmelerinde ise bir artışa neden olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Tekin (1994) bilgilendirme programlarının yetersizliğe sahip bireylerin sosyal kabulü üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sperstein (1980) tarafından geliştirilen “Friendship Activity Scale (F.A.S)” ve Türkçeye uyarlaması Civelek (1990) tarafından yapılan “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda küçük gruplarda etkileşim ve bilgilendirme tekniklerinin engellilere yönelik sosyal kabul oranının değiştirilmesinde etkili yöntemler olduğu ortaya konulmuştur.

Akçamete ve Ceber’in (1999) kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyometrik ölçüm tekniklerinden, liste derecelendirme ve akran tercihi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme yetersizliği olan öğrenciler ile işitme yetersizliği olmayan öğrencilerin liste derecelendirme uygulamasından elde edilen veriler incelenmiştir. İnceleme doğrultusunda sosyometrik durumlarını öğrenmek için elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda puanlar arasında manidar bir fark ortaya çıkmamıştır.

Aktaş (2001) bedensel engelli bireyler hakkında hazırlanan; Bilişsel ve Duyuşsal Temelli Eklektik Programın, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fiziksel yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ve fiziksel yetersizliği olan öğrencilere yönelik davranışları ve bakış açıları üzerindeki pozitif ve negatif eğilimlerini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sperstein (1980) tarafından geliştirilen, Türkçe ’ye uyarlaması Civelek (1990) tarafından yapılan “Sosyal Kabul Ölçeği” ile “Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan programın normal akranların, bedensel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabullerini arttırmada ve bedensel engelli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Aktaş ve Küçüker'in (2002) bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyometrik teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Şahbaz (2004) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada veri toplama aracı olarak test dışı bireyi tanıma tekniklerinde " kimdir bu" tekniği ile sosyometriyi kullanmıştır. Araştırma sonucunda, zihin engelli öğrencilerin, normal akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Hartup ve Glazer (2004) engellilere yönelik akran desteği ile sosyometrik konumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapmış oldukları araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem tekniğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal kabulün olumlu akran desteği ile yüksek ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal reddin ise olumsuz akran desteği ile yüksek ilişkili olduğu, olumlu akran desteği ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Vuran (2005) ilköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak akran tercihi tekniğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda hem kaynaştırma öğrencilerinin hem de kaynaştırmaya aday öğrencilerin yarıdan daha fazlasının akranları tarafından reddedildiğini ve sosyal tercih puanlarının düşük olduğu bulunmuştur.

Baydık ve Bakkaloğlu (2008) ilköğretim okullarında eğitim gören ekonomik geliri düşük özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin sosyometrik konumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak sosyometrik teknikler kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere oranla sosyal kabul düzeylerinin düşük, sosyal ret düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşaran (2009) normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini belirlemek için yapmış olduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak Sperstein (1980) tarafından geliştirilen, Türkçe 'ye uyarlaması Civelek (1990) tarafından yapılan "Sosyal Kabul Ölçeği" ile "Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın nihayetinde elde edilen veriler doğrultusunda, genel anlamda tipik olarak gelişimini sürdüren

bireylerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık faaliyetlerinin, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yönelik sosyal kabul bağlamında kabulünü artırmada tesirli olduğu bulunmuştur.

Yaşaran, Batu ve Özen (2014) yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini temin etmede, genel anlamda yani tipik olarak gelişimini sürdüren bireylere yönelik sunulan kaynaştırmaya hazırlık faaliyetlerinin etkisini olup olmadığını ortaya çıkarmak için uygulamış oldukları araştırmada, veri toplama aracı olarak Sperstein (1980) tarafından geliştirilen, Türkçe 'ye uyarlaması Civelek (1990) tarafından yapılan "Sosyal Kabul Ölçeği" ile "Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu Araştırma, Eskişehir ilindeki iki ilköğretim okulunun 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubundan 24, kontrol grubundan 24 olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerle araştırmacılar tarafından hazırlanan kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama 10 kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinden oluşmaktadır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması öncesi ve sonrası sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Özetle,

Alanyazında sosyal kabul ile ilgili ilk araştırma 1950 yılında rastlanmaktadır. Günümüze kadar akran kabulüne yönelik pek çok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda bazı teknikler kullanılmıştır. Bunlardan bazıları " kimdir bu", sosyometri ölçeği, yaratıcı drama ve çeşitli oyunlardır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde işitme yetersizliği olan bireylerin, görme yetersizliği, bedensel yetersizliği ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin akranları tarafından sosyal kabulü üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan ölçekler ise akran kabulünde kullanılan Sperstein (1980) tarafından geliştirilen "Friendship Activity Scale (F.A.S) ölçeğidir. Sonuç olarak alanyazında yapılan araştırmaların ortak amacı, özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından sosyal kabulünü kolaylaştırmaktır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmanın Modeli: Gerçek deneysel desenlerden, öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, modeli biçimindedir. Öntest – sontest kontrol gruplu seçkisiz desen' dir (Büyüköztürk, 2018).

"Öntest – sontest kontrol gruplu seçkisiz desen" in sembolisel gösterimi aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

**Tablo 1.** Gerçek Deneysel Desenlerden Seçkisiz Desen Modeli

|   | Grup | Öntest | İşlem | Sontest |
|---|------|--------|-------|---------|
| R | DG   | O1     | X     | O3      |
| R | KG   | O2     |       | O4      |

Tablo 1 incelendiğinde DG deney grubunu, KG kontrol grubunu, R katılımcıların gruplara yansız atandığını; O1 deney grubun öntest, O2 kontrol grubun öntest ölçümlerini, O3 deney grubun sontest, O4 kontrol grubun sontest ölçümlerini; X deney grubundaki katılımcılara uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Bu sisteme göre araştırmada öncelikle bir çalışma grubu belirlenmiştir, daha sonra da biri deney (DG), biri kontrol grubu (KG) olmak üzere rastlantısal olarak iki grup oluşturulmuştur. Çalışma grubu, okulda bulunana 12 tane 3. Sınıftan oluşmaktadır. (DG) ve (KG) ise bu sınıflar arasından yansız olarak belirlenmiştir. (DG) ve (KG) için belirlenen öğrenciler, o sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin tamamı olarak belirlenmiştir. (DG) öğrencileri; ilkokul 3. Sınıfta okuyan ve sürekli devamsızlık yapmayan 15 erkek ile 15 kız öğrenci olmak üzere mevcudu 30 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubu (KG) öğrencileri; ilkokul 3. Sınıfa sürekli devamsızlık yapmadan devam eden 14 erkek ile 16 kız olmak üzere mevcudu 30 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilere on beş iş günü (3 hafta) " Kaynaştırmaya-

Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Sosyal Kabul Üzerindeki Etkililiği Müdahale Programı" uygulaması gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırmaya-Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Sosyal Kabul Üzerindeki Etkililiği Müdahale Programının uygulamasından önce ve sonra deney ve kontrol grupları, " Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği (Özak)" testinden elde edilen veriler esas alınarak Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı SPSS 22 paket programında değerlendirilmiştir.

### **3.2.Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep Şahinbey Merkez İlçede belirlenen eğitim bölgesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulundaki 12 tane 3. Sınıf arasından 2 (iki) tane aynı düzeyde sınıftan seçilmiştir. Bu seçilen sınıflarda öğrenim gören, devlet ya da üniversitelerin tıp fakültesine bağlı araştırma ve uygulama hastanelerinden tanı almış ve rehberlik araştırma merkezleri (RAM) tarafından değerlendirilmiş ikişer kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu kaynaştırma öğrencilerden biri işitme yetersizliği olan, bir diğeri bedensel ve yürüme yetersizliği, geriye kalan diğeri ikisi de hafif düzeyde (%70) zihinsel yetersizliği olan bireylerdir. Bu çalışma için benzeşik örneklem seçilmiştir. Benzeşik örneklem: araştırmacılar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Gay, Mills ve Airasian, 2006) tarafından kasıtlı olarak bir alt grubu meydana getiren, istenilen ve belirleyici olabilecek özellikleri seçmeli ve bu kriterlere uyan kişileri veya ortamları oluşturmalıdır. Çalışılan gruplar bu belirlenen kriterlere göre seçilmiştir.

#### **3.2.1. Çalışma Grubunun Seçimi ve Oluşturulması**

İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği (AKÖ) aracını uygulayabilmek için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (Ek. 1). Ardından Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği (AKÖ) aracını Gaziantep Şahinbey Merkez İlçede belirlenen eğitim bölgesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulundaki 12 tane 3. Sınıf arasından 2 tane benzer akademik ve sosyal düzeyde sınıfta öğrenim gören 9 -10 yaş çocuklara uygulanabilmesi için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek. 2). Bu okulun (Ek. 6) belirlenme nedeni: Türkiye'nin mevcut durumu göz önüne alındığında,

genele hitap edebilecek orta düzeyde bir okul olmasındandır. Bu okulun özellikleri; Kırsal bir bölgede olması, sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, göçmen (Suriyeli) çocukların fazla olması (pilot okul), özel gereksinimli çocukların fazla olması ve ayrıca velilerin eğitim seviyelerinin benzer olması sebebiyle bu okul tercih edilmiştir. Bütün bu nedenler, araştırmanın uygulama sonuçlarının genelleme açısından doğru olduğu düşündürmektedir.

Araştırmada 3.sınıf çocuklarının seçilmesinin sebebi; çocukların okuduklarını anlama, mantıksal çıkarımlar oluşturabilme, empati duygusunu yapabilme, farklılıkların farkına varabilme ve tartışma gibi öncelikli beceri ve kabiliyetleri karşılar nitelikte olmalarındandır. 1 ve 2.sınıf öğrencilerin seçilmeme nedeni; yapılan gözlemler sonucunda bu çocukların mantıksal çıkarımlarda bulunmalarının yetersiz olduğu görülmüştür. 4. Sınıfların seçilmeme nedeni ise; bu gruptaki öğrencilerin ortaokula hazırlık süreci içine girmiş olmalarıdır. Bütün bu durumlar gerekçe gösterilerek en uygun öğrenci profili 3. Sınıflar olabileceği düşünülmüştür.

Akran Ölçeğinin (AKÖ) çocuklara uygulanabilmesi için, veli onay formu çocukların ailelerine verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek. 6). Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıflar belirlenmeden önce 3. Sınıfları okutan sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bu formun uygulama nedeni: Öğretmenlerin çeşitli yetersizlikten (görme, işitme, bedensel, zihinsel, otizm,..v.s) etkilenmiş öğrencilere yönelik mesleki yaşamları boyunca bir farkındalık eğitimi alıp almadıklarını belirlemek içindir. Belirlenen okuldaki 3. Sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin hepsine bilgi formu verilmiştir. Öğretmenlerin bilgi formlarına verdikleri yanıtlar incelenmiş, elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda öğretmenler arasında manidar bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ardından okuldaki 12 tane 3. Sınıf arasından aynı düzeyde olabileceği düşünülen 2 tane sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıflar toplamda 65 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu sınıfları rastgele belirlenmiştir. Deney grubu (DG) 33; Kontrol grubu (KG) 32 öğrenciden oluşmaktadır. DG’ından 3; KG’ından 2 öğrenci sürekli devamsızlık yapmaktadır. Geriye kalan tüm öğrenciler (60 öğrenci) bu araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bunun 30 öğrencisi DG ’unu (Çalışmanın deney grubu öğrencilerini ilkökul 3. Sınıfta okuyan ve sürekli devamsızlık yapmayan 15 erkek ile 15 kız öğrenci) oluşturmaktadır. Diğer 30 öğrenci KG ’unu (ilkokul 3. Sınıfta sürekli devamsızlık yapmadan devam eden 14 erkek ile 16 kız öğrenci) oluşturmaktadır. Daha sonra gerekli tüm izinler alındıktan sonra çalışmanın ne zaman yapılacağı, hangi gün, hangi saatlerde (serbest

etkinlikler, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi ve oyun derslerinde) yapılacağı ile ilgili düzenlemeler okul idaresi, uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeni ve bu öğrencilerin aileleri ile görüşülmüştür. Gerekli planlama yapılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşlarına ait istatistik veriler tablo 2’de; diğer veriler ise aşağıdaki tablo 3 ve tablo 4’de betimlenmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin İstatistiksel Veriler

| Gruplar | N(Katılımcı Sayısı) | Minimum Yaş | Maksimum Yaş | X(Ortalama) | SS(Standart Sapma) |
|---------|---------------------|-------------|--------------|-------------|--------------------|
| Deney   | 30                  | 7           | 10           | 8,43        | 0,72               |
| Kontrol | 30                  | 8           | 11           | 8,66        | 0,88               |

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaşlarının minimum 7 yaş, maksimum 10 yaş arasında olup ortalama yaşları 8,43 (SS= 0,72)’tür. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları incelendiğinde minimum 8 yaş, maksimum 11 yaş olup yaş ortalamaları 8,66 (SS=0,88)’dir.

### 3.3.Araştırma Ortamı

Öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamlarında akademik becerileri yeterli bir şekilde göstermesinden önce olumlu sosyal davranışları göstermesi beklenir. Bu doğrultuda normal gelişim gösteren bireylere uygulanmak için Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Sosyal Kabul Üzerindeki Etkililiği Müdahale Programı hazırlanmıştır. Bu programın uygulanacağı ortam; ikili öğretim yapan, sabah 3 ve 4. Sınıfların okutulduğu; öğleden sonra ise 1 ve 2. Sınıfların öğrenim gördüğü bir devlet okuludur. Müdahale programın (MP) uygulanacağı çalışma grubu 3. Sınıf olduğundan öğleden önce müdahale programı (KAHE) uygulanmıştır. Uygulama için 3 yer belirlenmiştir. İlk olarak testlerin uygulanacağı yer belirlenmiştir. Bunun için öğrencilerin okuduğu sınıflar tercih edilmiştir. İkinci olarak müdahale programın (KAHE) uygulanacağı yerler belirlenmiştir. Bu yerler öğrencilerin okuduğu derslikler, toplantı salonu ve okul bahçesidir.

Özetle, araştırmada ön-test uygulamaları ve son-test uygulamaları deneklerin okudukları sınıf ortamlarında, deneysel uygulamalardan bazıları sınıf ortamlarında bazıları ise okulun konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitimlerini surdrdkleri derslik ortamında; ön test, son test işlemlerinde ve deneysel çalışmalarda sadece araştırmacı ve öğrenciler bulunmuştur.

### **3.4.Materyaller**

Bu araştırmada bilgi verme, tartışma, empati etkinlikleri için çeşitli materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller şoye betimlenmiştir; toplumda yaşanan ve görülen çeşitli yetersizliklere ait fotoğraflar, sinevizyon gösterimleri ve yine değişik yetersizlikleri işleyen kısa filmlerin yer aldığı cd ve dvd'ler yer almaktadır. Bu sinevizyon ve kısa filmler; özel gereksinimli bir çocuğun hayatını anlatan "I an" filmi; diğer kısa film ise bedensel yetersizliği olan bir çocuğun karşılaştığı zorlukları anlatan bir animasyon film. Bütün bunlar Ek-3, 5. Etkinlikte bulunmaktadır. Bunlara ek olarak yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklar karşısında neler yapabileceklerine ilişkin bir skeç, (ilgili skete kullanılan su bardağı, halı, stetoskop, masa ve sandalye bulunmaktadır.) oynanmıştır (Ek-3, 6.etkinlik). Ayrıca diğer etkinliklerde kullanmak için için A4 beyaz kâğıt, oyuncaklar, boş kutu, meyveler, su, bir parça kumaş bez, mendil, kalem açacağı, koltuk değneği, tekerlekli sandalye, kalem, göz bağı, şeffaf dosyalar, ses kayıt cihazları, resim defteri ve boyamada kullanılacak boya türleri hazırlanıp ve temin edilmiştir.

### **3.5.Müdahale Programı (MP) (KAHE)**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, düşük sosyal kabul sürecinde değerlendirmek amacıyla, uygulayıcı tarafından oluşturulan "Kaynaştırmaya-Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri (KAHE)" toplamda 10 etkinlikten meydana gelmektedir. Hazırlanan etkinlikler, ilkokul 3. sınıfta okuyan çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler olarak düzenlenmiştir. Bu etkinlikler hazırlanmadan önce çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bunlardan birincisi literatür taramasının yapılmasıdır. Literatür taramasının yapılma nedeni; alanyazında yapılan araştırmalarda yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için ne çeşit araştırma ve çalışmaların yapıldığını, bu çalışmalarda ne tür uyarlamaların yapıldığını incelemenin gerekliliğidir (Aktaş, 2001; Civelek, 1990; Tekin, 1994). Bu bağlamda gerekli literatür taraması aşağıdaki aşamalardan geçerek yapılmıştır.

İlk aşama, uygulayıcı tarafından “Kaynaştırmaya-Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri (KAHE) hazırlanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilkokul öğrencileri için hazırlanan grup rehberliği etkinlikleri incelenmiştir. İkinci aşama ise hazırlanacak olan etkinliklerin hangi seviyeye göre hazırlanması ile ilgilidir. Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE), öğrencilerin yaş, okuma yazma becerileri, gelişim ve öğrenme düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Oluşturulan ve uygulamaya hazır hale getirilen etkinlikler, özel eğitim sınıf öğretmeni olan 2 öğretmen ile 4 sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Öğretmenlerden gelen geri bildirimler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve etkinliklere son biçimi verilmiştir. Etkinlikler 3 başlık altında toplanmıştır bunlar; bilgilendirme, tartışma ve empati içeriklidir. Bu etkinliklerin içerikleri ve amaçları şöyle betimlenmiştir: Bilgilendirme ve tartışma etkinliklerin amacı, normal gelişim gösteren çocukların/bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylerle ilgili olumsuz, yetersiz veya hatalı bilgi sahibi olmalarından kaynaklanan negatif davranışları ortadan kaldırmak ya da en düşük düzeye çekmek. Etkinlikler; “Bul, Bil ve Eğlen; Mendil Kapmaca (ben de varım); Tanı Beni (körebe); Animasyon videolar; Bir Hikâyem Var; Yalnız Değilsin (resim yapma)” başlıklarıyla Ek -3’de yer almaktadır.

Yaratıcı drama etkinliğinin amacı; normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlikten etkilenmiş kişilerin yaşadıkları zorlukları fark edebilmelerini sağlamaktır. Yani kısacası, bunlarla ilgili bir farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Bu anlamda hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri; “Güneş; Haydi Yarışalım, Efendim-İşitmedim ve Anlat Bakalım” başlıklı etkinliklerdir. Bütün bu etkinlikler Ek-2’de bulunmaktadır.

### **3.6. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları**

#### **3.6.1. Bilgi Formu (BF)**

Bilgi Formu; Öğrenci Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu ve Katılım Gözlem Veri Formu olmak üzere üç formdan oluşmaktadır. Öğrenci Bilgi Formu; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri ve özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda; öğrencinin adı ve soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti ve herhangi bir hastalığı olup olmadığını belirlemek için hazırlanmış bölümler mevcuttur (Ek 9).

Öğretmen Bilgi Formu; öğretmenlerin yetersizlikten etkilenmiş bireylerle ilgili yaşamışlıkları, pedagojik eğitimi sırasında deneyimleri, hizmet içi eğitim alıp almadıklarını

tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Amaç, uygulamaya seçilen dersliklerin sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerle ilgili yaşantı ve deneyimlerinin eş düzeyde olmalarını sağlamaktır. Yapılan bu tarama sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmaya-bütünleştirmeye yönelik hiçbir eğitim almamışlardır (Ek 5).

Katılım Gözlem Veri Formu; araştırmacı aracılığıyla çalışmanın içinde bulunan bağımsız değişkenin uygulama sırasında verilen talimatlara ne kadar uyulup uyulmadığını görmek için hazırlanıp, geliştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle önceden tasarlanmış programın tüm aşamaları istenildiği şekilde tam ve doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığına bakılmıştır. Uygulama güvenilirliği tanımlanırken, uygulamanın sadece temel bileşeninin uygun tatbik edilip edilmediğini değil, bütün diğer bileşenlerinin de aynı titizlikle ve hassas bir şekilde uygulandığını görmek ve değerlendirmek için hazırlanmıştır. Uygulanan çalışmanın bağımsız değişkeni toplamda 10 adet etkinlikten meydana gelmiştir. Her bir etkinliğin istenilen tasarı doğrultusunda uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için ortak bir taslak geliştirilmiştir. Taslak 9 sorudan oluşmaktadır; 1) etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçler temin edildi mi? 2) Her bir etkinliğin amacı anlatıldı mı? 3) etkinlikler başlamadan önce etkinlikler hakkında bilgilendirme yapıldı mı? 4) deneklerin istenilen ve uygun görülen tutumları pekiştirildi mi? 5) etkinlikler deneklerle beraber değerlendirildi mi? 6) etkinlikler tasarlanan süreçte uygulandı mı? 7) uygulama sırasında öğrenciler sessiz oldular mı? 8) gönüllü katılım sağlandı mı? 9) öğrenciler istekli miydi? Sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada katılım gözlem formu verileri (gözlenen uygun davranış/planlanan uygun davranış X 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012).

Katılım Gözlem Veri Formu verileri, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılım Gözlem Formu verileri, 9 adet kaynaştırmaya-bütünleştirme hazırlık etkinliklerde toplanmıştır. Etkinliklerdeki katılım gözlem formu istatistiksel olarak değerlendirildiğinde %96 (ranj=%95- %100) olduğu görülmektedir (Ek 4).

### **3.6.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Sosyal Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği**

Bu araştırma için araştırmacı tarafından; genel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretim sürecini sürdüren normal gelişime sahip bireylerin, sosyal kabul düzeylerini belirlemek için geliştirilen bir akran kabul ölçeğidir.

### **3.6.2.1. Ölçeği Geliştirmenin Genel Amacı**

Bu araştırma genel eğitim sınıflarında öğrenim gören ve kaynaştırma öğrencisi olarak adlandırılan özel gereksinimli öğrencilere yönelik akran tutumlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda genel eğitim ortamlarında bulunan kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal iletişim ve etkileşim bakımından akran kabulü için bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Bunun için bu ölçek geliştirilmiştir.

### **3.6.2.2. Ölçek Oluşturma Süreci**

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek için bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ölçme aracının ilk geliştirme aşamasını literatür taraması oluşturmuştur.

### **3.6.2.3. Literatür Araştırması**

Yapılan alanyazın taramasında ilkokul 3 (üç) ve 4. (dördüncü) sınıflara yönelik genel eğitim sınıflarda öğrenim gören, özel gereksinimli bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim bağlamında akran kabulüne yönelik herhangi bir ölçme aracının olup olmadığını belirlemek için, TOAD "Türkiye Ölçme araçları Dizini", Google Akademi ve SSCI web sayfasına bakıldı. Sonuç olarak, ulusal ve uluslararası alanyazında rastlanmamıştır. Sadece Erdinç Arslan tarafında geliştirilen *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması (2010)* vardır. Bu ölçek 8. sınıflara yönelik hazırlanmış bir ölçek çalışmasıdır. Dolayısıyla bu çalışma dışında ulusal alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerine ilişkin herhangi bir ölçeğe rastlanılmaktadır. Bu anlamda asıl hedef 3. (üçüncü) sınıflarda okuyan öğrencilere yönelik olup, bunun yanı sıra küçük uyarlamalarla 4 (dört) ve 5. (beşinci) sınıflarda da okuyan öğrencileri kapsayabilecek; duygusal, bilişsel ve eylemsel olarak bu sınıflarda okuyan çocukların tutumlarını değerlendirebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmiştir.

Böylece birinci aşamada yapılan literatür taraması ile geliştirilecek ölçme ve değerlendirme aracının kurumsal temelini oluşturmuştur. İkinci aşama ise ölçeği meydana getiren maddelerin hazırlanmasıdır.

### 3.6.2.3.1. Ölçek Maddelerin Oluşturulması

Bir ölçek oluşturulurken ölçeği meydana getiren maddelerin standart koşulları göz önünde bulundurulduğunda; ölçekte planlanan madde sayısının, imkân varsa 3 (üç) ve ya 4 (dört) katının ya da daha fazlası madde oluşturulması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1996). Bu nedenle araştırmacı tarafından ilk önce bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından literatür taraması yapılmıştır. Benzer amaçla ancak normal gelişim gösteren çocuklar için geliştirilen ölçeklerden yararlanmak için araştırmacılarından gerekli izinler alınmıştır (Ek.10). Bunlardan bir tanesi; Akran Desteği: Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları (Çalışkan, Çınar, 2012) bir diğer çalışma Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği (Akın, A., Karduz Adam, F. F., & Akın, Ü. (2014). Bu çalışmalardan da yararlanarak ilk etapta madde havuzu için 198 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin ilkökul 2, 3, 4. Sınıflarda eğitim ve öğretime devam eden öğrenciler için olması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan ilk değerlendirmede 80 maddenin uygun olmadığı araştırmacı tarafından belenmiştir. Bu inceleme sonucunda toplam 118 akran kabulüne yönelik davranış maddesi ve altı faktörlü bir yapı oluşturması planlanan ölçme aracı uzman görüşüne sunulmak üzere oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerinin Inceoğlu (2010) tarafından da belirttiği gibi "duygusal, bilişsel ve eylemsel (davranışsal) bilgilendirmelerin içermesine" hassasiyetle üzerinde durulmuştur.

### 3.6.2.3.2. Ölçek Maddelerin Kategorik Olarak İncelenmesi

Ölçekteki kategoriler sırasıyla, *Birliktelik* (20 madde), *Çatışma* (31 madde), *Yardım* (9 madde), *Koruma* (10 madde) *Yakınlık* (19 madde) ve *Güvenlik* (12 madde) olarak adlandırılmıştır. Aşağıda her bir kategoriyle ilgili bilgilendirme ve o kategoriye tanımlayan birer madde betimlenmektedir.

*Birliktelik kategorisi*; kişinin yaşlılarıyla istekli ve eğlenceli bir şekilde zamanını harcadığı durumu göstermektedir. Örneğin, "Özel gereksinimli arkadaşım ve ben boş zamanlarımızı birlikte geçiririz."

*Çatışma kategorisi*; arkadaşlıklardaki anlaşmazlıkların sıklığını, onlarla çatışmayı ve kaçmayı tanımlamaktadır. Örneğin, "Özel gereksinimli arkadaşım ve ben çok tartışırız."

*Yardım kategorisi*; haksızlıklara karşı arkadaşımı savunma, kötü süreçlerde onun yanında olma ve birbirlerine çeşitli alanlarda yardımlaşmada bulunmayı tanımlamaktadır. Örneğin, "Eğer özel gereksinimli arkadaşım öğle yemeğini unutursa veya biraz paraya ihtiyacı olursa ona ödünç veririm."

*Koruma kategorisi*, problemlerin üstesinden beraber aşmaya ilişkin duyumsamaları tanımlamaktadır. Örneğin, "Eğer birileri, özel gereksinimli arkadaşımın başının derde girmesine neden olurlarsa, ben arkadaşımı savunurum."

*Yakınlık kategorisi*; birbirine duygusal olarak bağlanmayı tanımlamaktadır. Örneğin, "Özel gereksinimli arkadaşımınla birlikte olduğumda kendimi mutlu hissederim."

*Güven kategorisi*; birbirine duygusal, sosyal ve fiziksel anlamda inanmayı tanımlamaktadır. Örneğin, " Değerli eşyalarım özel gereksinimli arkadaşımınla olduğunda içim rahattır." işaret etmektedir.

#### 3.6.2.3.3. Ölçek Maddelerinin Uzman Görüşüne Sunulması

118 madde ile uzman görüşüne sunulan ölçek, 3'lü Likert tipi derecelendirme (0 (sıfır)= *Hiçbir zaman*, 1 (bir) = *Bazen*, 2 (iki) = *Her zaman*) ölçeği olarak hazırlanmıştır. Katılımcılardan, sınıflarındaki ya da okullarındaki özel gereksinimli arkadaşlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek için her bir madde üzerinde dikkatlice düşünerek cevaplandırmaları istenmektedir. Uzman görüşü açısından ölçek, maddelerinin çocuklar için uygun olup olmadığı, yazı dilinin uygunluğu, yazılan maddelerin Türkçe dil gramer yapısına uygun olup olmadığını belirlemek için Özel Eğitim Alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin ölçek için uygunluğuna ilişkin yanıtlarını 3'lü derecelendirme ölçeği "1 (bir): Uygun 2 (iki) :Düzeltilmeli, 3 (üç) : Uygun değil" üzerinde göstermeleri istenmiştir. Uzmanların açıklama yapmalarına imkân vermek için her maddenin altına boşluk bırakılmış, kendilerine bu boşluklara ya da maddelerin üzerine yazabilecekleri ifade edilmiştir. Uzmanların yapmış olduğu değerlendirme sonucunda 17 (on yedi) madde ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılma nedenleri; çocukların yaşına ve duygusal yapılarına uygun olmadığı, bazı maddelerin birbirini tekrar niteliğinde olduğu, bazılarının ölçeğinin yapısına uygun olmadığı (ölçülecek davranışı temsil etmede yoksun olduğu) şeklindedir. Nihayetinde, taslak ölçeğin 101 (yüz bir) maddeden meydana gelmesi uygun görülmüştür. Daha sonra maddeler rastgele kuralına uygun bir biçimde yeniden sıralanmıştır.

#### 3.6.2.3.4. Ölçek ile İlgili Veri Toplama Süreci

Oluşturulan taslak ölçeğin, sosyo ekonomi düzeyi (Sed) orta düzeyde olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ilkokulunda yapılmıştır. Bu uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 1 ve Ek 2). Uygulama sadece 3 (üç) ve 4. (dördüncü) Sınıflarla gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflarda eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin,

kendi görüşlerini dile getirmesi açısından, okudukları maddeleri anlayıp yorumlayacakları düşünülmüştür. Uzman görüşü alındıktan sonra 101 maddeden oluşan taslak ölçek 192'si 4. Sınıf; 108'i 3. sınıf öğrencileri olmak üzere 300 öğrenciye uygulanmıştır. Bu sınıfların seçimi; 4. sınıfların hepsi, 3. sınıfların ise rastgele (random) tekniğiyle belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın sağlıklı olabilmesi için araştırmacı, seçilen sınıfların öğretmenleriyle bir toplantı yapmıştır. Toplantıda öğrencilerin rahat ve sakin bir şekilde taslaktaki maddelere cevap verebilmeleri için yeterli bir zaman dilimin ayrılması, öğretmenlerin bu belirlenen zaman diliminde sınıfların başında olması istenmiştir. Toplantı sonunda 60 dakikalık bir zaman dilimi içinde uygulamanın yapılması kararlaştırılmıştır. Uygulamanın aynı anda yapılması istenmiş ve bunun için ise planlanan ders saati 4. Dersten başlayarak 5. Dersin ortalarına kadar yapılması kararı alınmıştır. Toplamda 13 (8'i 4.sınıf, 5'i 3.sınıf) sınıfa ölçek uygulanmıştır. Araştırmacı, her sınıfa girerek uygulamayı yerinde incelemiştir.

Uygulama bittikten sonra bütün ölçek formları toplanarak elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Analizlerin, Barlett testindeki ki kare değeri. 00 düzeyinde ve manidar bir şekilde anlamlı olmasına ve ayrıca seçilen örneklemin evreni temsil etme gücüne sahip olmasına dikkat edilmiştir (Barlett, 1950). Bu araştırmada ki kare değeri. 00 seviyede olduğu, elde edilen veriler doğrultusunda bulunmuştur. Bu anlamda evreni temsil edildiği kabul edilmiştir.

#### *3.6.2.3.5. Ölçeğin Puanlaması ve Yorumlaması*

Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler “Hiçbir zaman”, “Bazen” ve “Her zaman”, şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında; hiçbir zaman 0 (sıfır) puan, bazen 1 (bir) puan ve her zaman 2 (iki) puan, almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 (sıfır) ve en yüksek puan 128 (yüz yirmi sekiz). Yüksek puanlar özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçekte üç alt kategori vardır. Birinci kategori ve üçüncü kategorideki ifadeler pozitif bir temel oluşturduğundan, bu maddelerden elde edilen toplam puanlarının yüksekliği yetersizlikten etkilenmiş bireylerin genel olarak normal gelişimini sürdüren akranları tarafından sosyal kabulün de yüksek düzeyde olduğu şeklinde tanımlanmaktadır. İkinci kategoride ise olumsuz ifadeler bulunmaktadır. Bu maddelere ters kodlama yapılmaktadır. Ters kodlama yaptıktan

sonra bu kategoride de yüksek puan alan öğrencilerin sosyal kabulü yüksek olduğu yorumlanmaktadır.

### *3.6.2.3.6. Ölçek Verilerin Analizi*

#### *3.6.2.3.6.1. Geçerlik Analizleri*

Geçerlik, bir testin bireyde ölçülmek istenen niteliklerini diğer niteliklerinden ayırarak en doğru biçimde ölçme derecesidir. Başka bir ifadeyle ölçme neticesinde elde edilen veriler kabul edilebilirliği, hedeflenen ölçmenin gerçekleştirilme derecesidir (Büyüköztürk, 2018). Faktör analizini, tanımlamak oldukça zor ve karmaşık olan birden fazla bağlantıyı ifade eden, birbirleriyle ilişkili olan değişkenleri konstrüktif (yapısal) olarak anlamlı, kısmen bağımsız faktörler altında toplayan çok maddeli bir çözümleme yöntemidir. Faktör çözümlemesi birden fazla değişkenden bu değişkenlerin beraber tanımlandıkları az sayıda açıklanabilen anlamlı faktörleri elde etmeyi amaçlanır (Büyüköztürk, 2002; Köymen, 1994; Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999), faktör çözümleme işlemi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) kanıtı olarak da belirtilmektedir (Köymen, 1994).

Bu anlamda ölçeğin faktör bünyesini tanımlamaya yönelik yapılması gereken ilk işlem basamağı ölçeğin temel değişkenlerin çözümlemesi, daha sonra belirlenen faktörleri anlamada ve çıkarımlar yapmada kolaylık sağlamak gayesiyle Kaiser Normalleştirme ve Varimax dik döndürme yöntemi (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yapılmıştır. Faktör çözümlemesinde çıkarımlar yapılabilir olduğuna da KMO ve Bartlett Testi verilerine bakılarak karar verilmiştir. Faktör analizinde, deneklerden elde edilen sonuçların yeterliliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO, elde edilen değerlerin bilimsel olarak anlamlı olabilmesi için bir (1)'e yaklaşması gerekmektedir, bir (1)'e yaklaştığında kusursuz yani yetkin; 0.50'nin altında kaldığında ise kusurlu anlamlı bulunamayacağı, dolayısıyla da ret edileceğini göstermektedir (Tavşancıl, 2010).

Diğer taraftan faktör çözümleme işlemi yapıldığında evrendeki dağılımın normalliğinin sağlanması gerekir. Bu durumunu kanıtlanabilirliği ise verilerin çok maddeli normalliğin sağlanıp sağlanmadığını Bartlett's testi ile test edilmektedir ki Bartlett's değerinin anlamlı ve manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan oluştuğunu göstermektedir. Bu anlamda son bir işlem basamağı olarak madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik işlemleri yapılmıştır. Ölçeği meydana getiren değişkenleri belirlenmesinde; faktör çözümlemesinde faktör yükünün 0.30 ve daha büyük olması ve aynı

zamanda tek bir faktör altında yer alması, ayrıca bir faktörün en az üç değişkenden oluşması gerekliliği; madde kalan ve madde toplam korelasyon katsayısının 0.20'nin üstünde olması göz önünde bulundurulmuştur.

#### 3.6.2.3.6.2. Güvenirlik Analizleri

Güvenilirlik bir test ya da ölçme aygıtın ölçtüğü şeyi ne derece tutarlı ölçtüğü ile ilgilidir yani ölçme sonuçlarının hatalarından arınlık derecesidir (Tekin, 1993).

Tutum ölçeklerinde katılım ile sıklık sorgulayan ölçek çeşitlerinde olan Likert tipi ölçeklerin güvenilirlik analizini yapmak için Cronbach's alpha katsayısı kullanılmalıdır ki bu değer uygun kabul edilen ölçek ile ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılığın/homojenliğin durumu hakkında bilgi verir (Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Güvenilir ölçme araçları, kendisini meydana getiren değişkenler arasında yüksek oranda iç tutarlık yani uyumluluk olması gerekmektedir. Ölçeğin güvenilirlik seviyesini bulmak için Cronbach's alpha değeri hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,936$ 'dır. Elde edilen bu değer ölçeği meydana getiren değişkenler arasında yüksek seviyede bir iç tutarlılık olduğunu belirtmektedir. Geliştirilmeye çalışılan *Özel Gereksinimli Çocukların Akran Kabulüne Yönelik Ölçeğinde (AKÖ)* yer alan davranış değişkenlerin madde istatistiği olarak madde-toplam ilişkisi hesaplanmıştır. Madde- toplam bağlantısı, her bir değişkenden elde edilen değer ile toplam davranış değerleri arasındaki bağlantısal anlamında uygulanmakta olup her bir davranış maddenin ilişkisel bağlamında katsayısı hesaplanarak Tablo 5'de verilmiştir. Özel gereksinimli çocukların akran kabulüne yönelik tutum ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach's Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach' Alfa değeri 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu yorumlanabilir. Tablo 5. incelendiğinde toplam Cronbach's alfa değeri, .936 olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak bir ölçme aracının güvenilirlik bulgularında kullanılan, Cronbach's alfa ölçüt değerleri aşağıda belirtilen aralıklarda bulunulduğunda çeşitli yorumlar getirilmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olarak ifade edilen değerler aşağıda belirtilmiştir (Özdamar, 1999).

- 1.)  $0,000 < \alpha < 0,400$  olduğu zaman ölçek istenilen değerlerin altında, güvenli kabul edilemez.
- 2.)  $0,410 < \alpha < 0,600$  olduğu zaman ölçek nispeten düşük güvenilirdir. Dolayısıyla kabul edilemez.

3.)  $0,610 < \alpha < 0,800$  olduğu zaman ölçek standartlara yakın; ancak yeterli değil sadece orta düzeyde güvenilir olarak kabul edilir.

4.)  $0,810 < \alpha < 1,000$  olduğu zaman ölçek oldukça mükemmel ve istenilen düzeyde, yüksek seviyede ve uygulanabilir güvenilir aralıktadır

Özetle, geliştirilen ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısına sahip olduğu eldeki verilerle kanıtlanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin tutum değişkenlerin belirlenmesinde, değerlendirmesinde ve yorumlanmasında kullanılacağı, yüksek düzeyde ölçme sonuçlarının elde edilebileceği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda yapı geçerliliğinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu ölçeğin geliştirmede kullanılan tüm datalar, bütün geçerlilik ve güvenilirlik çözümlenmeleri SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla gerçekleştirilmiştir.

#### 3.6.2.3.7. Ölçek Geliştirme Bulguları

Geçerlik ve güvenilirlik işlemleri için ilk önce değişkenler arasındaki faktörleri tanımlamak amacıyla faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör çözümleme sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett istatistiksel olarak değerleri betimlenmiş; asıl olan bileşenler analizi yapılmıştır. Ardından dik döndürme (varimax rotation) işlem basamakları gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.** Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's Testi Sonuçları

|   |                |           |
|---|----------------|-----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği |                | .922      |
|   | Ki-kare Değeri | 10817.073 |
|   | S.Derecesi     | 2080      |
| Bartlett's Test of Sphericity           | p              | .000      |

Ölçeğin asıl oluşturan değişkenlerin çözümlemesinde KMO değeri. 0.922 bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin testi, nispi korelasyonların yeterince büyük ya da küçük mü olduğunu belirlemek için ve ayrıca dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek için test etmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin bulunan değer 1'e yaklaştıkça daha kusursuz, 0.50'nin altında kaldığında ise uygun olmadığını dolayısıyla kusurlu olduğu kabul

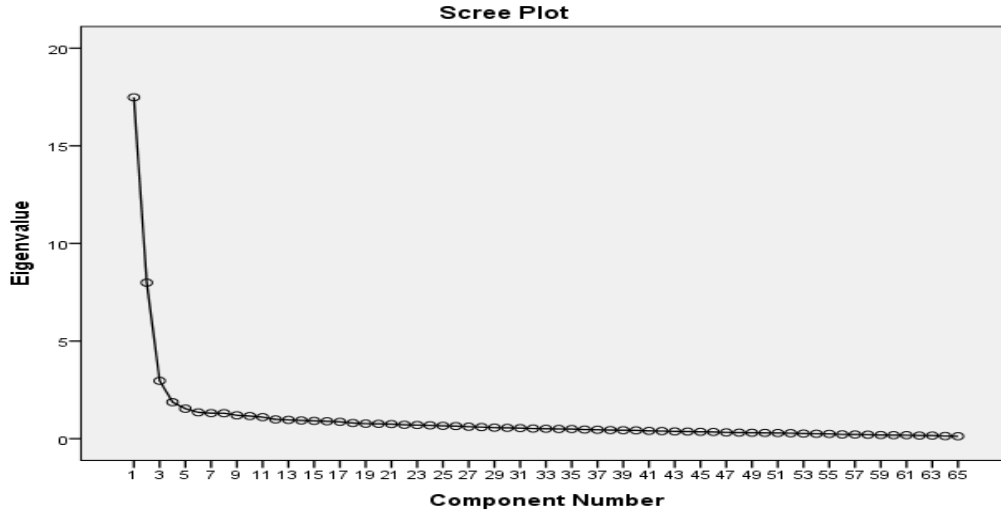
edilir. Özetle ifade edilecek olursa; 0.90, mükemmel; 0.80 çok iyi; 0.70 ve 0.60' lar ise ortalama; 0.50 ve altındaki değerler kusurlu olduğunu tanımlamaktadır (Tavşancıl, 2010).

Bu çalışmadaki Kaiser-Meyer-Olkin değeri mükemmel bulunmuştur. Barlett's testi değerinin ise, 10817.073 ( $p < .000$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bartlett's sonuçlarının manidarlığı da elde edilen değerlerin çok maddeli normal dağılımdan meydana geldiği varsayımları takviye niteliktedir. Faktör çözümlerinde elde edilen verilen yük değeri, bir değişkeni ifade edebilecek olan bir alt kategoride bulunup bulunmamasında uygulanan önemli değeridir ve değişkenlerin çeşitli özellikleri bakımından bulunduğu gruptaki etmenlerle olan korelasyonunu belirtir. Yük değerinin güçlü olmasına dayalı değişkenin söz konusu etmenler altında bulunmasına yasal olarak kabulünü sağlayan bir değerdir. Belirlenen bazı değişkenler bir etmenin/faktörün bünyesinde güçlü bir şekilde yük değeri ile yer alıyorsa, bu değişkenler ile ilgili faktörü ifade eden ya da ölçen maddeler olarak çıkarımda bulunur. Normalde bir değişkenin yük değerinin 0.45 ve daha güçlü olması isteniyorsa da bu değer 0.30'a kadar aşağı çekmesi uygun görmektedir. Bu çalışmada faktör yükü alt kesme noktası 0.30 kabul edilmiştir. Faktör yapılarının ifade edilebilecek gayesiyle uygulanabilecek değişik yöntemler bulunmakla birlikte, Asıl Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) alanyazında daha çok sıklıkla kullanılan bir metod olarak bilim insanları tarafından kullanılmaktadır (Klainbaum, Kupper ve Muller, 1987; Zeller ve Karmines, 1978).

Uygulanan ilk faktör çözümlemesinde, ne kadar kategori olacağı yönünde herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Bu noktada öz değeri 1.00 den büyük 26 kategori oluşmuştur. Belirlenen 26 faktörün ifade edilen total varyans oranı % 69.043'dir. Bu yapılan muamelenin ardından Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanarak değişkenlerin faktörlere dağılımına bakılmış ve bazı değişkenlerin birden fazla kategoride güçlü ve etkili değer ( $< .30$ ) verdiği anlaşılmıştır. Birden fazla kategoriden 0.30'dan fazla yük alan değişkenlerde, yük farkları arasındaki ilişki miktarına bakılmış, bu ayırım %10'dan daha az olduğu tespit edilen değişkenler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu basamakta sırasıyla 1, 2, 3, 4, 9, 13,14, 16, 18,19, 21, 24, 25, 39, 40, 41,42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 65, 66, 71, 80, 81, 89, 90, 91, 93, 96, 99 ve 101 değişkenler ölçekten silinmek suretiyle ölçekten atılmıştır ve ardından analiz tekrar yapılmıştır. Ayrıca 22. madde çözümleme sürecinde yalnız başına bir kategori oluşturması sebebiyle analizden atılmıştır. Ardından Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanarak değişkenlerin kategorilere dağılımına tekrar incelendiğinde ölçeğin eign (öz) değeri 1'den büyük 11 kategoriden meydana geldiği, bütün değişkenlerin buldukları kategoride kabul edilebilir yük değerlerine sahip (minimum değişken yük değerinin 0.492;

maksimum değişken yük değerinin. 714) olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca birden fazla kategoride güçlü tabir edilen değerler barındıran herhangi bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Ancak buna rağmen Şekil 1'e baktığımızda ölçeğin 3 faktörde toplanması uzman görüşü ile uygun görülmüştür.

**Şekil 1.** Screen plot



Şekil 1: AKÖ 'deki maddelere ilişkin yığılma grafiği ölçeği bu doğrultuda tekrar analiz edildiğinde şu bulgular ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.** Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's Testi Sonuçları

|                               |            |           |
|-------------------------------|------------|-----------|
| KMO Örneklem Yeterliliği      |            | .922      |
|                               | Ki-kare    | 10635.525 |
|                               | S.Derecesi | 2016      |
| Bartlett's Test of Sphericity | p          | .000      |

Kaiser-Meyer-Olkin sonuçları, grup çapın genişliği ve büyüklüğünü, ortaya çıkan verilerin seçilen çözümleme için elverişli ve yeterli olduğunu 0.922 Bartlett's değerlerinin manidarlığı da  $p < .000$  verilerin birden fazla maddenin genel dağılımı normale geldikleri varsayımını destekleyecek boyuttur.

Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanarak değişkenlerin kategorilere dağılımına tekrar incelendiğinde ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 kategoride yığıldığı, tüm değişkenlerin girdikleri kategoride onaylanabilir yük değerlerine sahip (minimum değişken yük ölçüsü, 426; maksimum değişken yük ölçüsü, 770) olduğu görülmüştür. Dahası birden fazla kategoride yüksek değer barındıran herhangi bir değişken yer almadığı inceleme sonucunda anlaşılmıştır. Döndürmeden sonra ve çıkarılan maddelerden sonra tekrar analiz yapıldığında, faktörlerin ortaya çıkardıkları varyansın %43,726'ını açıklamaktadır.

**Tablo 5.** Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

| Maddeler | Başlangıç Öz Değerleri |                             |                                   | Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları |                             |                                   |
|----------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------------|
|          | Toplam                 | Açıklanan varyans yüzdeliği | Açıklanan karma varyans yüzdeliği | Toplam                                   | Açıklanan varyans yüzdeliği | Açıklanan karma varyans yüzdeliği |
| 1        | 17,286                 | 27,009                      | 27,009                            | 15,244                                   | 23,819                      | 23,819                            |
| 2        | 7,961                  | 12,439                      | 39,448                            | 8,415                                    | 13,148                      | 36,967                            |
| 3        | 2,837                  | 4,432                       | 43,88                             | 4,425                                    | 6,913                       | 43,88                             |
| 4        | 1,862                  | 2,91                        | 46,79                             |  |                             |                                   |
| 5        | 1,538                  | 2,403                       | 49,193                            |  |                             |                                   |
| 6        | 1,333                  | 2,082                       | 51,276                            |  |                             |                                   |
| 7        | 1,306                  | 2,041                       | 53,317                            |  |                             |                                   |
| 8        | 1,254                  | 1,96                        | 55,276                            |  |                             |                                   |
| 9        | 1,189                  | 1,858                       | 57,135                            |  |                             |                                   |
| 10       | 1,118                  | 1,747                       | 58,882                            |  |                             |                                   |
| 11       | 1,103                  | 1,723                       | 60,604                            |  |                             |                                   |

|      |       |       |        |
|------|-------|-------|--------|
| 12   | 0,987 | 1,543 | 62,147 |
| .... | ....  | ....  | ....   |
| 64   | 0,127 | 0,199 | 100    |

Tablo 5 ve Şekil 1 (Screen Plot) analiz edilmiştir. Ardından bileşenlerin öz değeri 1 olarak belirlenmiştir. Buradaki öz değerin 1 seçilmesinin sebebi; faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değer 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilir ve alt sınır 1 olarak alınır (Büyüköztürk, 2018). Daha sonra faktör analizi yapılmıştır. Analizden sonra elde edilen veriler sonucunda 3 faktör olarak belirlenmiştir. Meydana çıkan üç kategori yani faktörün, ifade edilen total varyans miktarı ise %43.880'dir. Kategorilerin ifade ettikleri varyans miktarları ise sırasıyla 1. Kategori için %23,819, ikinci kategori için %13,148, ve son olarak üçüncü kategori için %6,913 olarak gösterilmiştir. Faktör çözümlemesi neticesinde oluşan varyans nicelikleri ne kadar büyük olursa, ölçeği meydana getiren kategoriler de o kadar kuvvetli ve kayda değer bulunmaktadır. Sosyal bilimlerde alanında çok büyük ve göze çarpan varyans niceliklerine ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 Aralığında değişen varyans nicelikleri uygun ve yeterli kabul görmektedir (Tavşancıl, 2010) maddelerin (değişkenlerin) kategorilere dağılımını saptamak için uygulanan Varimax dik çevirme analizi sonuçları ise tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal Kabul Ölçeğinin Temel Bileşen Analizi Sonrasında Elde edilen Bileşenlere Ait Maddeler ve Faktör Yükleri

| Maddeler  | Faktörler |   |   |
|---|-----------|---|---|
|   | 1         | 2 | 3 |
| Mad62(Özel gereksinimli arkadaşımın özgürce kendi fikirlerini söylemesine yardımcı olurum.) | ,770      |   |   |
| Mad61(Özel gereksinimli arkadaşımın okul eşyalarını paylaşıyorum.)                          | ,739      |   |   |
| Mad56(Özel gereksinimli arkadaşımın ihtiyacı olduğunda ona yardım ederim.)                  | ,725      |   |   |
| Mad87(Diğer çocuklar onun hakkında dedikodu yaptığında, buna çok üzülüyorum.)               | ,707      |   |   |
| Mad73(Özel gereksinimli arkadaşımın birlikte olduğumda kendimi mutlu hissedirim.)           | ,707      |   |   |

|   |      |      |
|---|------|------|
| Mad79(Özel gereksinimli arkadaşım korktuğunda yanında olurum.)  | ,705 |      |
| Mad67(Diğer çocuklar özel gereksinimli arkadaşımı tehdit ettiğinde, ben onu korurum.)   | ,695 |      |
| Mad77(Bazen özel gereksinimli arkadaşım için bir şeyler yapar ve onuna özel biri olduğunu hissettiririm.)   | ,692 |      |
| Mad78(Özel gereksinimli arkadaşım ile aramızda iyi bir arkadaşlık ilişkisi vardır.)   | ,689 | ,326 |
| Mad86(Diğer çocuklar ona kötü adlar taktığında çok üzülürüm.)   | ,686 |      |
| Mad55(Eğer özel gereksinimli arkadaşım öğle yemeğini unutursa veya biraz paraya ihtiyacı olursa ona ödünç veririm.)   | ,681 |      |
| Mad72(.Eğer özel gereksinimli arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.)  | ,676 | ,339 |
| Mad69(Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ise onunla yürürken, onun hızına uyum sağlarım.)   | ,674 |      |
| Mad59(Sınıfımızdaki özel gereksinimli arkadaşım ödevleriyle ilgili bir zorlukla karşılaştığında, diğerleri ve ben ona çözümler öneririz.)   | ,666 |      |
| Mad64(.Eğer okulda veya evde özel gereksinimli arkadaşımın bir problemi varsa, bu konuda onunla konuşabilirim.)   | ,665 |      |
| Mad84(Özel gereksinimli arkadaşımı kolayca affederim.)  | ,665 |      |
| Mad58(Akademik performansı iyi olan arkadaşlarım ve ben, bu konuda ihtiyacı olan özel gereksinimli arkadaşıma yardım etmede istekli davranırız.)                                    | ,664 |      |
| Mad85(Diğer çocuklar beni oyunlarına kattıklarında mutlu olurum; ancak onu oyuna katmadıkları zaman çok üzülürüm.)  | ,657 |      |
| Mad76(Özel gereksinimli arkadaşım ile ortak bir çalışmada olmayı çok isterim.)  | ,653 |      |
| Mad70(Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ve koridorda yürüyorsa ona çarpmamak için dikkat ederim.)  | ,651 |      |
| Mad60(Özel gereksinimli arkadaşım eşyalarını kaybettiğinde, onları bulması için yardımcı olurum.)   | ,650 |      |
| Mad75(İyi bir iş yaptığımda özel gereksinimli arkadaşım benim için mutlu olur.)   | ,647 |      |
| Mad63(Eğer birileri, özel gereksinimli arkadaşımın başının derde girmesine neden olurlarsa, ben arkadaşımı savunurum.)  | ,643 |      |
| Mad74(Özel gereksinimli arkadaşım etrafımda olmasa bile onu düşünürüm.)   | ,631 |      |
| Mad68(Özel gereksinimli arkadaşımın eğer yürüme güçlüğü var ise örneğin "koltuk değneği, tekerlekli sandalye vb. " ile hareket ediyorsa, fiziksel temas konusunda dikkatli olurum.) | ,629 |      |
| Mad57(Eğer diğer çocuklar özel gereksinimli arkadaşımı rahatsız ederse ona yardım ederim.)  | ,629 |      |
| Mad83(Özel gereksinimli arkadaşım ile kardeş gibiyiz.)  | ,578 | ,391 |

|  |      |      |
|--|------|------|
| Mad98(Özel gereksinimli arkadaşım yanımdayken kendini güvende hisseder.)   | ,545 | ,310 |
| Mad94(Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ise onunla iletişime geçmeden kendimi tanıtırım.)                           | ,545 |      |
| Mad92(Değerli eşyalarım özel gereksinimli arkadaşımda olduğunda içim rahattır.)  | ,542 |      |
| Mad97(Özel gereksinimli arkadaşım tavsiyelerimi her zaman dinler.)   | ,541 |      |
| Mad88(Özel gereksinimli arkadaşım beni görünce, hemen sarılır.)  | ,527 | ,329 |
| Mad20(Özel gereksinimli arkadaşım kendini ifade etmekte zorlanıyorsa, onu dikkatle dinler ve anlattıklarını anlamaya çalışırım.) | ,490 |      |
| Mad11(Özel gereksinimli arkadaşım sıra arkadaşı olmaya istekli olurum.)  | ,485 | ,366 |
| Mad15(Özel gereksinimli arkadaşımın, arkadaşlığını kaybetmek istemem.)   | ,465 |      |
| Mad100(Özel gereksinimli arkadaşım sırlarımı sızdırmayacağına eminim.)   | ,429 |      |
| Mad34(Özel gereksinimli arkadaşımı herkesin önünde küçük düşürürüm.)   | ,771 |      |
| Mad37(Özel gereksinimli arkadaşıma oyunlarda (futbol ve kovalamaca oynarken kasıtlı iterek) zarar veririm.)                      | ,761 |      |
| Mad35(Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarına zarar veririm.)   | ,760 |      |
| Mad31(Özel gereksinimli arkadaşımı kantinde ya da merdivende iterim.)  | ,716 |      |
| Mad29(Özel gereksinimli arkadaşımı tualete kilitlerim.)  | ,700 |      |
| Mad38(Bazen özel gereksinimli arkadaşımın oyununu bozarım.)  | ,682 |      |
| Mad33(Özel gereksinimli arkadaşım konuşurken onu sustururum.)  | ,670 |      |
| Mad36(Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarını izinsiz alırım.)  | ,663 |      |
| Mad30(Özel gereksinimli arkadaşımın alay ederim.)  | ,656 |      |
| Mad27(Özel gereksinimli arkadaşım olumsuz bir şey yaptığında "yüzüne tükürme, dil çıkarma..." gibi davranışlarda bulunurum.)     | ,639 |      |
| Mad52(Derslerde başarısız olan özel gereksinimli arkadaşımınla "Tembel tembel" diye alay ederim.)                                | ,603 |      |
| Mad32(Özel gereksinimli arkadaşım diğerleri ile ilgilendiğinde onu kıskanırım.)  | ,596 |      |
| Mad28(Özel gereksinimli arkadaşıma lakap takarım.)   | ,593 |      |
| Mad53(Özel gereksinimli arkadaşım herhangi bir şey yapmasa bile onu suçlu olarak görebilirim.)                                   | ,555 |      |
| Mad43(Özel gereksinimli arkadaşım eşyalarımı çalar.)   | ,543 |      |
| Mad26(Özel gereksinimli arkadaşımın kaçırım.)  | ,495 |      |
| Mad23(Özel gereksinimli arkadaşım ve ben çok tartışırız.)  | ,487 |      |

|  |      |
|--|------|
| Mad95(Özel gereksinimli arkadaşım kızınca ona karşı ses tonumu yükseltirim.)                     | ,482 |
| Mad51(Özel gereksinimli arkadaşım yalan söylerim.)   | ,481 |
| Mad46(Özel gereksinimli arkadaşım beni kıskanır.)  | ,459 |
| Mad8(Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte kitap okuruz.)                                     | ,714 |
| Mad10(Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte yemek yeriz.)                                     | ,704 |
| Mad6(Özel gereksinimli arkadaşım ile şarkı söylerim.)  | ,686 |
| Mad17(Özel gereksinimli arkadaşım ile anılarımı anlatırım.)                                      | ,644 |
| Mad12(Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte ders çalışırız.)                                  | ,635 |
| Mad7(Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte sohbet ederiz.)                                    | ,379 |
| Mad5(Özel gereksinimli arkadaşım ile ikimizin birlikte yapabileceği eğlenceli şeyler düşünürüm.) | ,343 |
| Mad82(Özel gereksinimli arkadaşım ile eğlenirim.)  | ,312 |
|  | ,426 |

Tablo 6’ da Varimax Dik Döndürme yöntemi uygulanarak değişkenlerin kategorilere dağılımına tekrar bakılmıştır. İnceleme sonucunda ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 3 kategoride yığıldığı, tüm maddelerin girdikleri kategoride faktör yük değerleri; minimum madde yük değeri, .426; maksimum madde yük değeri .770 olduğu görülmektedir. Tablo 7’ye göre faktörlerin aldığı yük değerleri ve madde sayıları şöyle betimlenir; Birinci faktörde, faktör yükleri. 429 ile. 770 arasında değerler alan 36 maddenin (değişken) olduğu gösterilmiştir. İkinci faktörde, faktör yük değerleri . 459 ile .771 arasında değerler alan 20 maddenin (değişken) olduğu görülmüştür. Üçüncü faktörde ise faktör yük değerleri .426 ile .714 arasında değerler alan 8 maddenin (değişken) olduğu görülmüştür. Ayrıca tablo 7 incelendiğinde birden fazla kategoride yüksek değer barındıran herhangi bir maddenin (değişkenin) yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu noktada tablo 7’de faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlarda bulunan maddelerin yük değerleri detaylı olarak belirtilmektedir.

**Tablo 7.** Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan (Maddeler) Değişkenler

| Faktör                     | Madde Sayısı | Madde Numarası  |
|----------------------------|--------------|---|
| 1. Birliktelik ve yakınlık | 36           | 62, 61, 56, 87, 73, 79,<br>67, 77, 78, 86, 55, 72,<br>69, 59, 64, 84, 58, 85, |

|                            |    |  |
|----------------------------|----|--|
|                            |    | 76, 70, 60, 75, 63, 74,<br>68, 57, 83, 98, 94, 92,<br>97, 88, 20, 11, 15, 100          |
| 2. Çatışma ve Kaçınma      | 20 | 34, 37, 35, 31, 29, 38,<br>33, 36, 30, 27, 52, 32<br>28, 53, 43, 26, 23, 95,<br>51, 46 |
| 3. Yardım, koruma ve Güven | 8  | 10, 8, 6, 17, 12, 7, 5, 82   |

Tablo 7 incelendiğinde toplam 64 madde ve 3 faktörden (alt boyut) ölçek oluşmuştur. Birinci faktör; 36 maddeden (62, 61, 56, 87, 73, 79, 67, 77, 78, 86, 55, 72, 69, 59, 64, 84, 58, 85, 76, 70, 60, 75, 63, 74, 68, 57, 83, 98, 94, 92, 97, 88, 20, 11, 15, 100 maddeler); ikinci faktör 20 maddeden (34, 37, 35, 31, 29, 38, 33, 36, 30, 27, 52, 32, 28, 53, 43, 26, 23, 95, 51, 46 maddeler); üçüncü faktör 8 maddeden (10, 8, 6, 17, 12, 7, 5, 82. değişkenler) oluşmaktadır. Her bir kategorinin yapısında yer alan maddeler incelenerek meydana gelen alt boyutlar adlandırılmıştır. Bu anlamda birinci alt boyut *Birliktelik ve Yakınlık* alt boyutu olarak; ikinci alt boyut *Çatışma ve Kaçınma* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut *Yardım, Koruma ve Güven* alt boyutu olarak adlandırılmaları uygun ve yeterli görülmüştür.

**Tablo 8.** Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran Kabulüne Yönelik Davranış Maddelerine Ait İstatistikler

| No | Maddeler  | Madde Ort. | Madde Standart Sap. | Madde toplam Korelasyonu | Madde silme güv. Katsayısı |
|----|---|------------|---------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1  | Özel gereksinimli arkadaşım ile eğlenirim.      | 1,1745     | 0,70812             | .472                     | 0,935                      |
| 2  | Özel gereksinimli arkadaşım ile şarkı söylerim. | 0,6409     | 0,74892             | 0,399                    | 0,935                      |
| 3  | Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte        | 1,0705     | 0,70477             | 0,536                    | 0,935                      |

|    |   |        |         |        |       |
|----|---|--------|---------|--------|-------|
|    | sohbet ederiz.  |        |         |        |       |
| 4  | Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte kitap okuruz.  | 0,6644 | 0,74861 | 0,386  | 0,936 |
| 5  | Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte yemek yeriz.   | 0,5101 | 0,70703 | 0,351  | 0,936 |
| 6  | Özel gereksinimli arkadaşım ile sıra arkadaşı olmaya istekli olurum.  | 1,0906 | 0,83797 | 0,527  | 0,935 |
| 7  | Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte ders çalışırız.  | 0,802  | 0,93801 | 0,336  | 0,936 |
| 8  | Özel gereksinimli arkadaşımın, arkadaşlığına kaybetmek istemem.   | 1,3826 | 0,79643 | 0,435  | 0,935 |
| 9  | Özel gereksinimli arkadaşımın anılarını anlatırım.  | 0,7852 | 0,76157 | 0,396  | 0,936 |
| 10 | Özel gereksinimli arkadaşım kendini ifade etmekte zorlanıyorsa, onu dikkatle dinler ve anlattıklarını anlamaya çalışırım. | 1,5436 | 0,66143 | 0,454  | 0,935 |
| 11 | Özel gereksinimli arkadaşım ve ben çok tartışırız.  | 0,5    | 0,65777 | -0,02  | 0,938 |
| 12 | Özel gereksinimli arkadaşımın kaçırım.  | 0,3255 | 0,60142 | -0,012 | 0,937 |
| 13 | Özel gereksinimli arkadaşım olumsuz bir şey yaptığında "yüzüne tükürme, dil çıkarma..." gibi davranışlarda bulunurum.     | 0,2349 | 0,55522 | 0,131  | 0,937 |
| 14 | Özel gereksinimli arkadaşımın lakap takarım.  | 0,1711 | 0,44295 | 0,018  | 0,937 |
| 15 | Özel gereksinimli arkadaşımın tuvalete kitlerim.  | 0,1275 | 0,43868 | 0,133  | 0,937 |
| 16 | Özel gereksinimli arkadaşımın alay ederim.  | 0,1812 | 0,47217 | -0,091 | 0,937 |
| 17 | Özel gereksinimli arkadaşımın kantinde ya   | 0,1007 | 0,39772 | 0,124  | 0,937 |

|    |  |        |         |        |       |
|----|--|--------|---------|--------|-------|
|    | da merdivende iterim.  |        |         |        |       |
| 18 | Özel gereksinimli arkadaşım diğerleri ile ilgilendiğinde onu kıskanırım.                                     | 0,3121 | 0,56251 | 0,135  | 0,937 |
| 19 | Özel gereksinimli arkadaşım konuşurken onu sustururum.   | 0,2383 | 0,52572 | 0,076  | 0,937 |
| 20 | Özel gereksinimli arkadaşımı herkesin önünde küçük düşürürüm.  | 0,1577 | 0,45537 | 0,07   | 0,937 |
| 21 | Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarına zarar veririm.  | 0,1443 | 0,45244 | 0,101  | 0,937 |
| 22 | Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarını izinsiz alırım.   | 0,1611 | 0,45788 | 0,086  | 0,937 |
| 23 | Özel gereksinimli arkadaşıma oyunlarda (futbol ve kovalamaca oynarken kasıtlı iterek) zarar veririm.         | 0,151  | 0,46495 | 0,056  | 0,937 |
| 24 | Bazen özel gereksinimli arkadaşımın oyununu bozarım.   | 0,1745 | 0,4603  | 0,019  | 0,937 |
| 25 | Özel gereksinimli arkadaşım eşyalarımı çalar.  | 0,1711 | 0,47237 | 0,057  | 0,937 |
| 26 | Özel gereksinimli arkadaşım beni kıskanır.   | 0,3087 | 0,53685 | 0,07   | 0,937 |
| 27 | Özel gereksinimli arkadaşıma kızınca ona karşı ses tonumu yükseltirim.                                       | 0,3993 | 0,63955 | -0,041 | 0,938 |
| 28 | Derslerde başarısız olan özel gereksinimli arkadaşım ile ‘‘Tembel tembel’’ diye alay ederim.                 | 0,1409 | 0,44222 | -0,013 | 0,937 |
| 29 | Özel gereksinimli arkadaşım herhangi bir şey yapmasa bile onu suçlu olarak görebilirim.                      | 0,245  | 0,52901 | 0,057  | 0,937 |
| 30 | Eğer özel gereksinimli arkadaşım öğle yemeğini unutursa veya biraz paraya ihtiyacı olursa ona ödünç veririm. | 1,3221 | 0,7545  | 0,577  | 0,934 |

|    |   |        |         |       |       |
|----|---|--------|---------|-------|-------|
| 31 | Özel gereksinimli arkadaşımın ihtiyacı olduğunda ona yardım ederim.   | 1,5503 | 0,69569 | 0,594 | 0,934 |
| 32 | Eğer diğer çocuklar özel gereksinimli arkadaşımı rahatsız ederse ona yardım ederim.   | 1,5067 | 0,71654 | 0,51  | 0,935 |
| 33 | Akademik performansı iyi olan arkadaşlarım ve ben, bu konuda ihtiyacı olan özel gereksinimli arkadaşıma yardım etmede istekli davranırız. | 1,396  | 0,77258 | 0,513 | 0,935 |
| 34 | Sınıfımızdaki özel gereksinimli arkadaşım ödevleriyle ilgili bir zorlukla karşılaştığında, diğerleri ve ben ona çözümler öneririz.        | 1,2617 | 0,75564 | 0,564 | 0,934 |
| 35 | Özel gereksinimli arkadaşım eşyalarını kaybettiğinde, onları bulması için yardımcı olurum.  | 1,5101 | 0,70226 | 0,519 | 0,935 |
| 36 | Özel gereksinimli arkadaşımın okul eşyalarını paylaşıyorum.   | 1,3221 | 0,79788 | 0,666 | 0,934 |
| 37 | Özel gereksinimli arkadaşımın özgürce kendi fikirlerini söylemesine yardımcı olurum.  | 1,396  | 0,73231 | 0,63  | 0,934 |
| 38 | Eğer birileri, özel gereksinimli arkadaşımın başının derde girmesine neden olurlarsa, ben arkadaşımı savunurum.                           | 1,4195 | 0,77539 | 0,507 | 0,935 |
| 39 | Eğer okulda veya evde özel gereksinimli arkadaşımın bir problemi varsa, bu konuda onunla konuşabilirim.                                   | 1,3121 | 0,75651 | 0,593 | 0,934 |
| 40 | Diğer çocuklar özel gereksinimli arkadaşımı tehdit ettiğinde, ben onu korurum.  | 1,4799 | 0,72097 | 0,603 | 0,934 |
| 41 | Özel gereksinimli arkadaşımın eğer  | 1,4228 | 0,74473 | 0,511 | 0,935 |

|    |   |        |         |       |       |
|----|---|--------|---------|-------|-------|
|    | yürüme güçlüğü var ise örneğin "koltuk değneği, tekerlekli sandalye vb. " ile hareket ediyorsa, fiziksel temas konusunda dikkatli olurum. |        |         |       |       |
| 42 | Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ise onunla yürürken, onun hızına uyum sağlarım.  | 1,4094 | 0,76992 | 0,527 | 0,935 |
| 43 | Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ve koridorda yürüyorsa ona çarpmamak için dikkat ederim.                                   | 1,5369 | 0,7203  | 0,497 | 0,935 |
| 44 | Eğer özel gereksinimli arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.  | 1,245  | 0,77224 | 0,705 | 0,934 |
| 45 | 73.Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte olduğumda kendimi mutlu hissederim.   | 1,349  | 0,74242 | 0,639 | 0,934 |
| 46 | 74.Özel gereksinimli arkadaşım etrafımda olmasa bile onu düşünürüm.   | 1,1812 | 0,78756 | 0,622 | 0,934 |
| 47 | İyi bir iş yaptığımda özel gereksinimli arkadaşım benim için mutlu olur.  | 1,2617 | 0,76889 | 0,587 | 0,934 |
| 48 | Özel gereksinimli arkadaşım ile ortak bir çalışmada olmayı çok isterim.   | 1,2483 | 0,76459 | 0,661 | 0,934 |
| 49 | Bazen özel gereksinimli arkadaşım için bir şeyler yapar ve onun için özel birini olduğunu hissettirim.                                    | 1,2047 | 0,78392 | 0,63  | 0,934 |
| 50 | Özel gereksinimli arkadaşım ile aramızda iyi bir arkadaşlık ilişkisi vardır.  | 1,198  | 0,75505 | 0,697 | 0,934 |
| 51 | Özel gereksinimli arkadaşım korktuğunda yanında olurum.   | 1,2752 | 0,77728 | 0,656 | 0,934 |
| 52 | Özel gereksinimli arkadaşımın geçmiş yaşantılarını bilirim.   | 0,7013 | 0,77072 | 0,426 | 0,935 |
| 53 | Özel gereksinimli arkadaşım ile kardeş gibiyiz.   | 1,0503 | 0,80872 | 0,622 | 0,934 |

|    |  |        |         |       |       |
|----|--|--------|---------|-------|-------|
| 54 | Özel gereksinimli arkadaşımı kolayca affederim.  | 1,3255 | 0,73724 | 0,607 | 0,934 |
| 55 | Diğer çocuklar beni oyunlarına kattıklarında mutlu olurum; ancak onu oyuna katmadıkları zaman çok üzülürüm | 1,349  | 0,74242 | 0,592 | 0,934 |
| 56 | Diğer çocuklar ona kötü adlar taktığında çok üzülürüm.   | 1,3859 | 0,75349 | 0,601 | 0,934 |
| 57 | Diğer çocuklar onun hakkında dedikodu yaptığıında, buna çok üzülüyorum.                                    | 1,3356 | 0,78376 | 0,597 | 0,934 |
| 58 | Özel gereksinimli arkadaşım beni görünce, hemen sarılır.   | 1,0839 | 0,79752 | 0,594 | 0,934 |
| 59 | Değerli eşyalarım özel gereksinimli arkadaşımda olduğunda içim rahattır.                                   | 0,9933 | 0,804   | 0,561 | 0,934 |
| 60 | Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ise onunla iletişime geçmeden kendimi tanıtırım.            | 1,2483 | 0,79482 | 0,504 | 0,935 |
| 61 | Özel gereksinimli arkadaşıma yalan söylerim.   | 0,2919 | 0,59629 | 0,008 | 0,937 |
| 62 | Özel gereksinimli arkadaşım tavsiyelerimi her zaman dinler.  | 1,0537 | 0,74115 | 0,557 | 0,935 |
| 63 | Özel gereksinimli arkadaşım yanımdayken kendini güvende hisseder.  | 1,2013 | 0,79544 | 0,582 | 0,934 |
| 64 | Özel gereksinimli arkadaşım sırlarımı sızdırmayacağına eminim.   | 1,047  | 0,79422 | 0,426 | 0,935 |

Cronbach Alfa Katsayısı  $\alpha = 0,936$

Bu ölçeği oluşturan her bir kategorinin alt grupları ile total olarak ölçeğin tümüne ait değişkenler üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha değeri aşağıda tablo 9'da belirtilmiştir.

**Tablo 9.** Ölçeğin Geneli ve Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları

| <b>Faktör</b>              | <b>Cronbach's Alpha Değeri</b> |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. Birliktelik ve Yakınlık | .823                           |
| 2. Çatışma ve Kaçınma      | .911                           |
| 3. Yardım, Koruma ve Güven | .962                           |
| Toplam                     | .936                           |

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede Alpha güvenilirlik analizleri; geçerliliğini test etmek için ise madde çözümlenmesi yapılmıştır. Yapılan istatistikî analizler neticesinde ölçeğin 3 boyutta incelenmesi uygun görülmüştür. Şekil. 1'de screen plot incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,936 bulunmuştur.

Ayrıca ölçeği oluşturan bu üç faktörün Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmış ve iç tutarlılık katsayıları (Faktör-1  $\alpha=0.823$ ; Faktör-2  $\alpha=0.911$  ve faktör-3  $\alpha=0.959$  ) olarak bulunmuştur. Bu durum tek tablo olacak şekilde toplam sonuçları gösterilmiştir ( tablo 10, tablo 11 ve tablo 12). Bu sonuçlar oldukça yüksek olarak kabul edilir. Bu noktada ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 10.** Faktör-1 Cronbach's Alpha Sonucu

|                         |      |
|-------------------------|------|
| Cronbach's Alpha        | ,823 |
| N of Items (öge sayısı) | 8    |

Tablo 10 incelendiğinde madde- Toplam korelasyonlarına bakıldığında, faktör-1 için Cronbach's Alpha 0.823 incelenen öge sayısı ise 8 olduğu anlaşılır. Bu değerlere bakıldığında Cronbach's Alpha değeri 0.70 'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanların güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018).

**Tablo 11.** Faktör-2 Cronbach's Alpha Sonucu

|                         |      |
|-------------------------|------|
| Cronbach's Alpha        | ,911 |
| N of Items (öge sayısı) | 20   |

Tablo 11 incelendiğinde madde- Toplam korelasyonlarına bakıldığında, faktör-2 için Cronbach's Alpha 0.911 incelenen öge sayısı ise 20 olduğu anlaşılır. Bu değerlere bakıldığında Cronbach's Alpha değeri 0.70 'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanların güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018).

**Tablo 12.** Faktör-3 Cronbach's Alpha Sonucu

|                         |      |
|-------------------------|------|
| Cronbach's Alpha        | ,962 |
| N of Items (öge sayısı) | 36   |

Tablo 12 incelendiğinde madde- Toplam korelasyonlarına bakıldığında, faktör-2 için Cronbach's Alpha 0.962 incelenen öge sayısı ise 36 olduğu anlaşılır. Bu değerlere bakıldığında Cronbach's Alpha değeri 0.70 'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanların güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Özetle,

Bu çalışma genel eğitim sınıflarda bulunan zayıf sosyal kabul becerilerine sahip normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini artırmayı hedefleyen bir çalışmadır. Bu çalışma doğrultusunda normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanan kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu inceleme için gerekli olan bir ölçme aracı gerekmektedir. Geliştirilen özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal ve iletişim anlamında kabulüne ilişkin davranış ölçeğindeki özdeğeri ölçütüne kıstasla, üç kategorinin açıkladığı toplam varyans %43.726'dır. Varimax rotasyon neticesinde değişkenlerin faktör değerleri 0.426 - 0.771 arasında değişmektedir.

1. Gösterilen ve açıklanan kategoriler sırasıyla “Birliktelik ve Yakınlık”, “Çatışma ve Kaçınma” ve “Yardım, Koruma ve Güven” olarak isimlendirilmiştir.
2. Ölçeğin bütünü için Cronbach  $\alpha$  T=0.936 ve her bir alt boyut için hesaplanan Cronbach  $\alpha$  katsayılarının 0.70’in üzerinde çıkması ölçeğin tüm olarak ve alt boyutlarının kendi aralarında iç tutarlı olduklarını göstermektedir.
3. Kategorik düzeyde ayırt edicilik analizinde bütün alt boyutlar için istatistiksel olarak manidar bulunmuş ( $p<.000$ ) olması ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırılan ve meydana çıkan tüm bu geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin ardından ölçeğin, özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından sosyal iletişim ve etkileşim anlamında kabulüne ilişkin davranışların belirlenmesinde geçerli ve güvenilir biçimde uygulanabilecek bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

### **3.7. Uygulama Süreci**

Bu aşamada araştırmanın ön test, deney aşaması, son test ve uygulamanın müdahale programı olan Kaynaştırmaya-Bütünleştirmeye Hazırlık Faaliyetleri (KAHE)’nin uygulanması ve diğer bütün aşamaları kapsamaktadır.

#### **3.7.1. Öntest Uygulaması**

Öntest uygulaması deney grubuna kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) uygulanmadan beş gün önce yapılmıştır. İlk önce ölçek formu kişi sayısı kadar çoğaltılmıştır. Daha sonra her bir öğrencinin dolduracağı forma birer sayı verilmiştir. Ön test uygulaması için seçilen iki sınıfta yer alan bütün çocuklara eşgüdümlü olarak uygulanmıştır. Öntest çalışmasının gerçekleştirme zamanı yaklaşık bir ders saati (40 dak.) sürmüştür. Öntest uygulamaya başlamadan önce, araştırmacı tarafından Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği (AKÖ) bilgilendirme kısmındaki yönerge çocuklara açıklanmış ve formu nasıl dolduracakları detaylı anlatılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından çocukların bu formları yalnız başına hiç kimsenin müdahalesi olmadan, yani özgür bir biçimde doldurmaları istenmiştir. Bunun için gerekli tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler; araştırmacının çocuklar ölçeği doldururken tek tek derslikleri (4 derslik kullanılmıştır.) dolaşması, deney ve kontrol grubun sınıf öğretmenlerin öntest

uygulama süresince derslikte bulunması ve öğrencilerin öntestleri doldururken S oturma düzenine göre tek tek oturtulması şeklindedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların araştırma programına alınmadan önce ailelerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek 9). Deney öncesi aşamada araştırmacı tarafından öğrencilere herhangi bir uygulama, müdahale ya da dönüt verilmemiştir.

### **3.7.2. Müdahale Aşaması**

Deney grubuna müdahale programını uygulamadan önce Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden il merkezinde ilkokullarından bulunan bir sınıfa uygulama izni alınmıştır. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra çalışmaya katılacak olan öğrencilerin ebeveynleri ile görüşülmüş ve Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) müdahale programının uygulama izni ebeveynlerden de alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulamalar yapılmadan önce çocukların akademik anlamda bir problem yaşamamaları için ana derslerinin işlenmediği ders saatleri tercih edilmiştir. Bu konuda sınıf öğretmeni ile işbirliği yapılarak uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Bu saatler müzik, beden eğitimi ve oyun, görsel sanatlar ve serbest etkinliklerin işlendiği ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma her gün bir faaliyet uygulaması olacak biçimde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada uygulanacak olan " Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Sosyal Kabul Üzerindeki Etkililiği Müdahale Programı" 3 hafta ve haftada 5 gün toplam 14 oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Her bir oturum 40 dakika bazıları 40 dakikayı da aşmıştır. Her bir oturumda bir etkinlik yapılmıştır. Toplamda üç hafta boyunca KAHE müdahale programında bulunan 10 etkinlik uygulanmıştır. Bu bağlamda ilk oturum ve diğer oturumlar şöyle gerçekleştirilmiştir;

Öntest uygulaması gerçekleştirildikten beş gün sonra deney grubu ile birinci oturum yapılmış ve ders süresinin ilk 20 dakikasında araştırmanın amacı, araştırmanın uygulama aşamaları, takvimi ve uyulması gereken kurallar hakkında gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ilk faaliyetlerin uygulaması başlatılmıştır. Sırasıyla 1, 2, 4, 7, 8 ve 10. Etkinlikler 40 dakikalık bir ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Diğer etkinlikler; 5. Etkinlik 50 dakika, 3. Etkinlik 70 dakika, 9. Etkinlik 75 dakika ve 6. Etkinlik 80 dakika sürmüştür. Her bir oturum 40 dakika olarak planlandığından, bu doğrultuda yapılan uygulama toplam 14 oturumda ve 555 (beş yüz elli beş) dakika sürmüştür. Uygulamanın etkinlikleri ve haftalık oturum aşamaları ile ilgili bilgiler;

1. Hafta yapılan etkinlikler; Ben de Varım; Bil, Bul ve Eğlen, Haydi Yarışalım
2. Hafta yapılan etkinlikler; Efendim! İştmedim, iki animasyon film, Bir Hikâyem Var
3. Hafta yapılan etkinlikler; Güneş, Resim Yapma, Tanı Beni, Sinevizyon Gösterisi

Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE) Sosyal Kabul Üzerindeki Etkililiği Müdahale Programının uygulaması ve şeması tablo 15’te Verilmiştir.

**Tablo 13.** Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (KAHE ) Uygulama Planı

| KAHE MÜDAHALE PROGRAMI |                          | İşitme Yetersizliğine Yönelik Farkındalık | Görme Yetersizliğine Yönelik Farkındalık | Bedensel Yetersizliğine Yönelik Farkındalık | Zihinsel Yetersizliğine Yönelik Farkındalık | Otizme Yönelik Farkındalık |
|------------------------|--------------------------|---|--|---|---|----------------------------|
| 1. Hafta               | 1. Ben de Varım          |   |  | √   |   |                            |
|                        | 2. Bil, Bul ve Eğlen     |   | √  |   |   |                            |
|                        | 3. Haydi Yarışalım       |   |  | √   |   |                            |
| 2. Hafta               | 4. Efendim! İştmedim     | √   |  |   |   |                            |
|                        | 5. İki animasyon film    | √   | √  | √   | √   | √                          |
|                        | 6. Bir Hikâyem Var       | √   | √  | √   | √   | √                          |
| 3. Hafta               | 7. Güneş                 |   |  |   |   | √                          |
|                        | 8. Resim Yapma           | √   | √  | √   | √   | √                          |
|                        | 9. Tanı Beni             |   | √  |   |   |                            |
|                        | 10. Sinevizyon Gösterisi | √   | √  | √   | √   | √                          |

Tablo 13’de uygulanan etkinlikler yetersizlik türlerine göre betimlenmiştir.

### 3.7.3. Sontest Aşaması

Uygulama süreci bittikten beş gün sonra hem deney hem de kontrol grubunda yer almış bütün çocuklara son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Son test uygulamaları çocukların eğitim aldıkları dersliklerde araştırmacı tarafından, ön test uygulaması sırasındaki şartlar dâhilinde yapılmıştır.

### 3.8. Verilerin Analizi

Araştırmada parametrik bir test uygulanmıştır. Bu testin uygulanabilmesi için bazı koşulların karşılanmasına bağlıdır. Bu koşullar; bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğinde olması, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım göstermesi gerekir (Büyüköztürk, 2018). Ayrıca örneklem sayısı ile bağımsız değişkenin her bir kategorisi için grup büyüklüğü  $n > 30$  'un üstünde olması da araştırmayı parametrik bir ölçüme götürür (Ferguson, 1981, s.153; Canküyer ve Aşan, 2005, s.17). Bu bağlamda araştırmanın deney ve kontrol grubu bireylerin toplam sayısı  $n=60$  ( $n= 30+30$   $60 > 30$ ) olduğu, normalliğin ( $p > 0.05$ ) sağlanmış olduğu tablo 11'de görülmektedir. Bu noktadan hareketle;

Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri (KAHE) müdahale programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest; uygulama (sadece DG) sonrasında deney ve kontrol grubuna yapılan sontest puanlarının arasındaki farkı saptamak amacıyla gruplar arası karşılaştırmada İlişkili T-Testi kullanılmıştır.

Analizlerde bağımsız değişkenin (KAHE) bağımlı değişken (Sosyal kabul farkındalık becerileri) üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (effect size) olarak da isimlendirilen ( $\eta^2$ ) değerinden yararlanılmıştır. Alan yazında "Eta-kare" olarak belirtilen etki büyüklüğünün bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğuna ve toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Alanyazında ( $\eta^2$ ) değeri 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve ( $\eta^2$ ) değerleri; 0.01, 0.06 ve 0.14 seviyesindeki değerleri aynı sırayla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. İlişkili gruplar T testi için Eta-kare ( $\eta^2$ ) şu formül kullanılarak hesaplanır (Büyüköztürk, 2018).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n - 1)}$$

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin sosyal kabul farkındalık becerilerine yönelik bulgular bulunmaktadır. Bu bulgular, grup içi ve gruplar arası karşılaştırma şeklinde yapılmıştır.

#### 4.1. Gruplar Arası Karşılaştırma

Bu araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunun a.) Öntest ve sontest puanları arasında normalliğin sağlanıp sağlanmadığı belirlemek için tablo 14, b.) KAHE'ye katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kabul öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Durumunu belirlemek için ilişkili T- testi kullanılmıştır. Analizde elde edilen bulgular ve yorumlar tablo 15 'de verilmiştir.

**Tablo 14.** Deney ve Kontrol Grupların Öntest- Sontest Puanlara Göre Normal Dağılımı

| Test Türü              | Kolmogorov-Smirnova |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|------------------------|---------------------|----|-------|--------------|----|------|
|                        | Statistic           | Df | Sig.  | Statistic    | Df | Sig. |
| DG Öntest<br>puan ort  | .124                | 30 | .200* | .963         | 30 | .361 |
| KG Öntest<br>puan ort. | .108                | 30 | .200* | .951         | 30 | .175 |
| DG Sontest<br>puan ort | .137                | 30 | .160  | .944         | 30 | .114 |
| KG Sontest<br>puan ort | .154                | 30 | .069  | .932         | 30 | .054 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Testlerin değerlerine bakıldığında normalliğinin sağlanabilmesi için iki değer bulunmaktadır. Bunlardan birincisi grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S); grup büyüklüğü 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi, puanların normalliği uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir. Bu testlerdeki p – değerinin  $\alpha = .05$ 'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımında sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Bu noktada değerlere baktığımızda a.) grup büyüklüğü (n=60) 50'den büyük olduğundan Kolmogorov-Smirnov testine bakılacak, b.) Her bir testin değerlerine bakıldığında; ön test deney grup puan ortalaması p- değeri  $\alpha = .200$ ; ön test kontrol grup puan ortalaması p- değeri  $\alpha = .200$ ; son test deney puan ortalaması p- değeri  $\alpha = .160$ ; son test kontrol puan ortalaması p- değeri  $\alpha = .069$  bu değerlere bakıldığında p- değerleri  $\alpha = .05$ ' ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda normal dağılım gösterildiği yorumlanmaktadır. Diğer bulgular;

Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) uygulamasından önce deney ve kontrol grupların öntest puan ortalamaları tablo 15'te görülmektedir. Ayrıca uygulanan çalışma programın etkisini daha iyi kavranabilmesi için her iki grubun (DG ve KG) son testteki puan ortalamaları tablo 16'da gösterilmiştir. Bu tabloların verilme sebebi; grup içi ve gruplar arası karşılaştırılmasını kolaylaştırılacağı düşünülmektedir.

**Tablo 15.** KAHE'ye Katılan Deney Grubu Öğrencileri ile Katılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kabul Öntest İlişkili T- testi Sonuçları

| Ölçüm | N  | X<br>(ortalama) | Standart<br>sapma | Sd | T      | P     |
|-------|----|-----------------|-------------------|----|--------|-------|
| DG    | 30 | 70.600          | 14.749            | 29 | -5.444 | 0.000 |
| KG    | 30 | 95.666          | 17.697            |    |        |       |

KAHE'ye katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerin sosyal kabul öntest puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir.  $T(29) = -5.444$  p – değerinin  $\alpha = .000$  bu durum  $\alpha = .05$ 'ten küçük olduğundan, buna göre DG öğrencilerinin öntest puan ortalamaları (x) (70.600); KG öğrencilerinin öntest puan

ortalamları (x) (95.666) göre daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır. Gruplar arası p değerine bakıldığında bu değer .05 'ten küçük olduğu tabloda görülmektedir. Bu durumda KAHE programı uygulamadan önce iki grup arasında anlamlı bir fark vardır yorumu yapılabilir.

**Tablo 16.** KAHE'ye Katılan Deney Grubu Öğrencileri ile Katılmayan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Kabul Sontest Puan ortalamaları İlişkili T- testi Sonuçları

| Ölçüm | N  | X<br>(ortalama) | Standart<br>sapma | Sd | T     | P     |
|-------|----|-----------------|-------------------|----|-------|-------|
| DG    | 30 | 105.766         | 20.739            | 29 | 2.090 | 0.045 |
| KG    | 30 | 95.000          | 15.208            |    |       |       |

Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerine (KAHE) katılan deney grubu öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu öğrencilerin sosyal kabul sontest puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir.  $T(29) = 2.090$  p – değerinin  $\alpha = .045$  bu durum  $\alpha = .05$ 'ten küçük olduğundan, buna göre DG öğrencilerinin sontest puan ortalamaları (x) (105.766); KG öğrencilerinin sontest puan ortalamaları (x) (95.000) göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Gruplar arası P değerine bakıldığında bu değer .05 'ten küçük olduğu tabloda görülmektedir. Bu durumda KAHE programı uyguladıktan sonra iki grup arasında anlamlı bir fark vardır yorumu yapılabilir.

Özetle; Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerine (KAHE) katılan deney grubu (DG) öğrencileri ile katılmayan kontrol grubu (KG) öğrencilerinin sosyal kabul öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları incelendiğinde uygulanan kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Aşağıdaki tablolarda detaylı olarak betimlenmiştir. Tablo 17'de Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Ortalama Sonuçları; Tablo 18'de ise Deney ve Kontrol Grubunun Son-Test Ortalama Sonuçları verilmiştir.

**Tablo 17.** Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Ortalama Sonuçları

| Ölçüm     | N  | Ortalama(X)<br>hata | Standart sapma | Standart |
|-----------|----|---------------------|----------------|----------|
| DG Öntest | 30 | 70.600              | 14.749         | 2.692    |
| KG Öntest | 30 | 95.666              | 17.697         | 3.231    |

Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerin (KAHE) uygulanmadan önce deney ve kontrol grupların öntest puan ortalamaları tablo 17’de görülmektedir.

**Tablo 18.** Deney ve Kontrol Grubunun Son-Test Ortalama Sonuçları

| Ölçüm      | N  | Ortalama(X) | Standart sapma | Standart hata |
|------------|----|-------------|----------------|---------------|
| DG Sontest | 30 | 105.766     | 15.208         | 2.776         |
| KG Sontest | 30 | 95.000      | 20.739         | 3.786         |

Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) uyguladıktan sonra deney ve kontrol grupların son- test puan ortalamaları tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 17’de belirtildiği üzere, deney grubunda bulunan bireylerin uygulama öncesinde Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeğin (AKÖ)’tan aldıkları puanların aritmetik ortalaması  $X=70,600$ ’iken, bu puan uygulama sonrasında tablo 18’de  $X=105.766$  değere yükselmiştir. Kontrol grubunda bulunan çocukların ise uygulama öncesinde Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeğinden (AKÖ) aldıkları puanların aritmetik ortalaması  $X=95,666$ ’iken, (tablo 11) bu puan uygulama sonrasında  $X=95,000$  seviyesine düşmüştür (tablo 17). Ancak bu düşüş gözle görülebilir ve istatistiksel olarak da çok da manidar değildir. Bu durum grup içi karşılaştırmada tablo 19’da belirtilmektedir. Oysaki deney grubundaki öğrencilere uygulanan müdahale programı sonrasında deney grubundaki çocukların sosyal kabul düzeylerinde bir artışın olduğu ve bu durumun anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bu durum grup içi karşılaştırma tablo 20’de gösterilmiştir. Özetle Kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerin (KAHE) programı başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

## 4.2. Grup İçi Karşılaştırma

Araştırmanın bu bölümünde; deney ve kontrol gruplarının grup içi öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasında İlişkili T- testi uygulanmıştır. İlk önce kontrol grubunun öntest ve sontest puanların karşılaştırması yapılmıştır. Daha sonra deney grubunun öntest, sontest ve araştırmanın veri toplama aracı olan Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeğın (AKÖ) kategorik olarak deney grubunun öntest ve sontest puanlarındaki değişimi gösteren bulgu ve yorumlar bulunmaktadır.

### 4.2.1. Kontrol Grubuna Ait Bulgu ve Sonuçlar

**Tablo 19.** Kontrol Grubunun İlişkili T- Test Sonuçları

| Ölçüm    | N  | X(ortalama) | Stanadart sapma | Sd | T    | P    |
|----------|----|-------------|-----------------|----|------|------|
| Ön test  | 30 | 95.666      | 17.697          | 29 | .137 | .892 |
| Son test | 30 | 95.000      | 20.739          |    |      |      |

Tablo 19’da, ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.  $T(29)=.137$  p – değerinin  $\alpha= .892$  bu durum  $\alpha= .05$ ’ten büyük olduğundan dolayı, buna göre öğrencilerin son test ortalamaları (x) (20.739) ön test ortalamalarına (x) (17.697) göre daha yüksek çıkmasına rağmen p değeri .05 ‘ten büyük olduğundan sonuçların anlamlı ve manidar bir fark olmadığı yorumu yapılır.

### 4.2.2. Deney Grubuna Ait Bulgu ve Sonuçlar

**Tablo 20.** Deney Grubuna Ait İlişkili T-Testi Sonuçları

| Ölçüm    | N  | X(ortalama) | Stanadart sapma | Sd | T     | P    | ( $\eta^2$ ) |
|----------|----|-------------|-----------------|----|-------|------|--------------|
| Ön test  | 30 | 70.6000     | 14.749          | 29 | 8.848 | .000 | 0.729        |
| Son test | 30 | 105.7667    | 15.20817        |    |       |      |              |

Tablo 20’de, ön test deney grubu ve son test deney grubu puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir.  $T(29) = -8.848$  P – değerinin  $\alpha = .000$  bu durum  $\alpha = .05$ ’ten küçük olduğundan, buna göre öğrencilerin son test ortalamaları (x) (105.766) ön test ortalamalarına (x) (70.600) göre daha yüksek çıkmıştır. Buna göre p değeri. 05 ‘ten küçük olduğundan sonuçların anlamlı ve manidar bir fark olduğu ve ayrıca Eta-kare değeri .729 olarak bulunmuştur. Eta-karenin ( $\eta^2$ ) değeri 0-1 arasında değişmektedir. Bu değerler; 0.01, 0.06 ve 0.14 seviyesindeki değerleri aynı sırayla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda bu çalışmanın etki değeri hesaplandığında 0.729 olarak bulunmuştur. Bu noktada bu çalışmanın etki değeri geniş olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan sonra uygulanan kaynaştırma-bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

#### 4.2.3. Akran Kabul Ölçeğinin Faktörel Olarak Deney Grubuna Ait Sonuçları

“Kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE)” nin uygulandığı deney grubunun özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal ve iletişim anlamında kabulüne ilişkin ölçeği (AKÖ)’ın kategorik olarak deney grubuna ait; 1. Boyutu olan Birliktelik ve Yakınlık Boyutu, 2. Boyutu olan Çatışma ve Kaçınma ve 3. Boyutu olan Yardım, Koruma ve Güven Boyutu son test puanları ile ön test puanları karşılaştırıldığında yüksek olması beklenir. Bu durumda uygulanan eğitim programın, ölçeğin alt boyutları noktasından da istenen başarıya ulaştığı yorumları yapılabilir. Bu durumda analiz edilen alt boyutlar şu tablolarda gösterilmiştir: Tablo 21’de 1. Alt boyut, tablo 22’de 2. Alt boyut ve tablo 23’te 3. Alt boyutların öntest ve sontest puanların karşılaştırılması görülmektedir.

**Tablo 21.** Deney Grubu, AKÖ 1. Alt Boyutu(*Birliktelik ve Yakınlık*) Bakımından Öntest ve Sontest Sonuçları

| Ölçüm   | N  | X(ortalama) | Stanadart sapma | Sd | T      | P    |
|---------|----|-------------|-----------------|----|--------|------|
| Öntest  | 30 | 6.766       | 3.013           | 29 | -7.259 | .000 |
| Sontest | 30 | 11.700      | 2.151           |    |        |      |

Tablo 21’de, öntest ve son test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir.  $T(29) = -7.259$  P – değerinin  $\alpha = .00$  bu durum  $\alpha = .05$ ’ten küçük olduğundan dolayı, buna göre öğrencilerin 1. Alt boyuttaki son test ortalamaları (X) (11.700) ön test ortalamalarına (X) (6.766) göre daha yüksek çıkması, p değeri .05 ‘ten küçük olması sonuçlarının anlamlı bir fark olduğu yorumu yapılır. Bu noktada, KAHE eğitim programına katılan deneklerin özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal ve iletişim anlamında kabulüne ilişkin ölçeğindeki (AKÖ) 1. Boyutu olan *Birliktelik ve Yakınlık* boyutu ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark rastlanmıştır. “Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri” adlı programın, *Birliktelik ve Yakınlık* boyutu puanları üzerinde olumlu bir değişime yol açtığı ve etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo 22.** Deney Grubu, AKÖ 2. Alt Boyutu *Çatışma ve Kaçınma*) Bakımından Öntest ve Sontest Sonuçları

| Ölçüm   | N  | X(ortalama) | Stanadart sapma | Sd | T      | P    |
|---------|----|-------------|-----------------|----|--------|------|
| Öntest  | 30 | 25.066      | 9.797           | 29 | -4.954 | .000 |
| Sontest | 30 | 34.233      | 6.404           |    |        |      |

Tablo 22’de, öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir,  $t(29) = -4.954$  p – değerinin  $\alpha = .00$  bu durum  $\alpha = .05$ ’ten küçük olduğundan dolayı, buna göre öğrencilerin 1. Alt boyuttaki son test ortalamaları (X) (34.233) ön test ortalamalarına (X) (25.066) göre daha yüksek çıkması, p değeri .05 ‘ten küçük olması sonuçlarının anlamlı bir fark olduğu yorumu yapılır. Bu noktada, KAHE eğitim programına katılan deneklerin özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal ve iletişim anlamında kabulüne ilişkin ölçeğindeki (AKÖ) 2. Boyutu olan *Çatışma ve Kaçınma* boyutu ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark rastlanmıştır. “Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri (KAHE)” adlı programın, *Çatışma ve Kaçınma* boyutu puanları üzerinde olumlu bir değişime yol açtığı ve etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo 23.** Deney Grubu, AKÖ 3. Alt Boyutu (*Yardım, Koruma ve Güven*) Bakımından ÖnTest ve SonTest Sonuçları

| Ölçüm   | N  | X(ortalama) | Stanadar<br>t sapma | Sd | T      | P    |
|---------|----|-------------|---------------------|----|--------|------|
| Öntest  | 30 | 38.766      | 11.455              | 29 | -6.996 | .000 |
| Sontest | 30 | 59.833      | 10.831              |    |        |      |

Tablo 23'te, öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir,  $t(29) = -4.954$  p – değerinin  $\alpha = .00$  bu durum  $\alpha = .05$ 'ten küçük olduğundan dolayı, buna göre öğrencilerin 1. Alt boyuttaki son test ortalamaları (X) (59.833) ön test ortalamalarına (X) (38.766) göre daha yüksek çıkması, p değeri .05 'ten küçük olması sonuçlarının anlamlı bir fark olduğu yorumu yapılır. Bu noktada,

Eğitim programına katılan deneklerin özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal ve iletişim anlamında kabulüne ilişkin ölçeğindeki (AKÖ) 3. Boyutu olan *Yardım, Koruma ve Güven* boyutu ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark rastlanmıştır. “Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Etkinlikleri (KAHE)” adlı programın, *Yardım, Koruma ve Güven* boyutu puanları üzerinde olumlu bir değişime yol açtığı ve etkili olduğu görülmektedir.

Özetle, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren çocuklar arasında sosyal iletişim ve etkileşim bakımından kabulüne yönelik, hazırlanmış olan “Kaynaştırma-Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri (KAHE)” anlamlı fark oluşturmuştur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı; genel eğitim sınıflarında bulunan, zayıf sosyal kabul becerilerine sahip; ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda hazırlanan normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) sosyal kabul üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu araştırmaya 7, 8, 9, 10 yaşlarına sahip, ilkökul 3. Sınıflarda eğitim ve öğretim almayı sürdüren normal gelişim gösteren 60 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler şöyle belirlenmiştir; daha önce belirlenmiş okulun 12 tane 3. Sınıflar arasından tesadüfî biçimde 2 sınıf seçilmiştir. Daha sonra bu sınıflardan biri deney grubu (DG), diğeri kontrol grubu (KG) olacak şekilde belirlenmiştir. Deney grubuna (DG) 3 hafta boyunca her gün belirlenen ders (serbest etkinlikler, görsel sanatlar, beden eğitimi ve oyun, müzik) saatlerinde kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) müdahale programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda DG ve KG öğrencilerin sosyal kabul farkındalık düzeylerini karşılaştırılarak müdahale programının etkililiğini tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde belirlendiği gibi KAHE müdahale programı 3 hafta boyunca DG 'una uygulanmıştır. Ancak KG 'una ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde, 1.) Başlangıçta deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin sosyal kabul seviyeleri ölçülmüştür ve bu ölçülme sonucunda düşük seviyede bulunduğu, ardından kaynaştırmaya-bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) müdahale programı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Akabinde deney grubunda yer alan çocukların sosyal kabul düzeylerinin göze çarpan bir biçimde arttığı görülmüştür. Ancak kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal kabul düzeylerinde ise manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Netice itibariyle ortaya çıkan bu bulgular ışığında şu yorum yapılabilir; kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık faaliyetlerinin (KAHE) normal gelişim gösteren bireylerin yetersizlikten etkilenen öğrencilere yönelik sosyal iletişim ve etkileşim kabul düzeylerini yükseltmede etkili olduğu ifade edilir.

Özel eğitim alanında yapılan literatür taramalarında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sosyal kabul düzeyinin yükseltilmesine yönelik çeşitli ve değişik uygulama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu metotlar, Donaldson (1980, s.504-514) ve İbrahim (1982, s.29-36)

tarafından önerilmektedir. Aynı şekilde özel eğitim alanında yapılan diğer literatür taramasında, çeşitli şekillerde uygulanan yöntem ve tekniklerden bazıları ya da birden fazlası birlikte kullanılarak pek çok araştırma planlanmış ve yapılan araştırmaların bilimsel anlamda pozitif açıdan katkıları olduğu ispatlanmıştır (Akçamete ve Kargın, 1994, s.13-19; Aktaş, 2001, s.87-91; Krahe ve Altwasser, 2006, s.59-69; Küçükler, 1997; Küçükler ve Richter-Kanık, 1994, s.20-28; Manetti, vd., 2001, s.282-285; Tekin, 1994, s. 84-89).

Bu araştırmada bilgilendirme, tartışma ve empati içerikli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler yöntem kısmında detaylı olarak belirtilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan veriler alan yazında yapılan birçok çalışmanın bulguları ile uyumaktadır. Bu tutarlılık yapılan bu araştırmanın önemli olduğunu da işaret etmektedir.

Özel eğitim öğretmenliği alanında yapılmış, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal iletişim ve etkileşim bağlamında kabulü üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, sadece bir yetersizlik alanında etkilenmiş bireyler üzerinde değişik uygulama metotların birlikte uygulandığı çalışmalarla karşılaşmaktadır. (Civelek 1990; Krahe ve Altwasser 2006, s.59-69; Manetti, vd., 2001, s.282-285; Şahbaz 2004, s.82-92; Westtervelt ve McKinney 1980, s.294- 296). Örneğin;

Şahbaz (2007), normal gelişime sahip öğrencilerin kaynaştırma sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili bilgilendirilmelerinin, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sosyal kabul düzeylerine etkisini saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, veri toplama aracı olarak test dışı bireyi tanıma tekniklerinden "Kimdir Bu" tekniğini kullanmıştır. Çalışma sonunda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul anlamında kabul düzeylerin düşük olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın farkı ise bir müdahale programı uygulanmış, uygulama sonunda KAHE müdahale programının sosyal kabul üzerinde olumlu etkisi görülmüştür.

Alanyazına bakıldığında, Aktaş (2001)'de yaptığı bir araştırmada sadece bedensel yetersizlik hakkında bilgilendirme amaçlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmasında yetersizlikten etkilenmiş kişilerle iletişim ve etkileşim oluşturmak için bilişsel ve duyuşsal davranış değiştirme tekniklerini bir arada kullanmıştır. Bu araştırmanın Aktaş (2001)'in araştırmasından farkı, değişik türden özel gereksinim gruplarını kapsamasıdır. Bir diğer çalışma ise; Yaşaran, Batu ve Özen (2014)'dir. Bu yazarların çalışması, farklı yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü ile ilgilidir. Ancak o araştırmada 3.,4., ve 5.sınıflarda okuyan ilköğretim öğrencilerine yönelik bir uygulamadır. Ayrıca sosyal kabul

ölçeği (SKÖ) değerlendirme ölçeği kullanılarak yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmanın farkı; özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma sınıfına kabulüne ilişkin akran ölçeğinin (AKÖ) geliştirilmesi ve kullanılmasıdır. Bu çalışmanın; geliştirilen ölçek, uygulamanın yapıldığı yaş grubu ve araştırmanın bulguları bakımından özel eğitim alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu çalışmanın yapılan diğer alanyazın araştırmalardan farkı; 1) Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Kaynaştırmaya-Bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE)” özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal iletişim ve etkileşim bağlamında kabulü yükseltmek amacıyla uygulanabilir bir çalışma olması, 2) Uygulayıcı tarafından geliştirilen “Kaynaştırma-Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri (KAHE)” sırasında kullanılan araç gereçlerin temin edilmesi son derece pratik ve maliyetinin düşük olması çalışmanın uygulanabilirliğini artırması, 3) Araştırmada bilgi verme, tartışma ve yaratıcı drama etkinlikleri bir arada kullanılmıştır. Bu etkinliklerden meydana gelen müdahale programı KAHE birden fazla yetersizlik türünü kapsayacak şekilde hazırlanmış olması, 4) Araştırmada kullanılan ölçeğin bu çalışma için geliştirilmiş ve alan yazında bu yaş (8-9-10) grubuna yönelik ilk ve tek ölçek olması yönüyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Ancak; bu çalışmanın belli sınırlılıkları vardır. Bunlar; 1.) kontrol grubu ile KAHE müdahale programının yapılmamış olması ki bu en önemli sınırlılık olarak gösterilebilir. 2.) Deney grubundaki bireylerin sosyal kabul seviyelerini ilişkin verilerin, uygulamanın tamamlanmasından beş gün sonra alınan sontest verileri ile sınırlı olması, 3.) İzleme çalışmasının yapılamamış olmasıdır.

Çalışmada ortaya çıkan bulgular ve sınırlılıklar doğrultusunda ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulabilir.

## **5.2.Öneriler**

1. Kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) sonucunda normal gelişime sahip bireylerde meydana gelen sosyal kabul düzeylerindeki artışın sürekliliğini belirlemek amacıyla izleme araştırmaların yapılması önerilir.
2. Normal gelişim gösteren bireylerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik süregelen yaşam içerisindeki tutum ve tavırların etkisini inceleyen gözleme dayalı değişik araştırmalar yapılması tavsiye edilir.
3. Öğrencilerin sosyal kabul ölçeklerine verdikleri cevaplarla tutumları arasındaki tutarlılığı inceleyen araştırmaların yapılması,

4. Benzer çalışmaların toplumun dinamiklerini oluşturan ebeveynler, komşular, öğretmenler ve diğer gruplara ( meslek grupları) yapılması,
5. Bu çalışmada uygulanan kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE), okullarda halen güncel olup, uygulanan grup rehberliği etkinlikleri içerisinde ek bir uyum programı olarak eklenmesi ya da farklı bir planlama yapılarak yeni bir çalışma programı olarak da uygulanması,
6. Bu çalışmada uygulanan kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri (KAHE) okul rehberlik servisi tarafından her yıl okulların açıldığı ilk haftadan itibaren 3 hafta süresince "Okul Rehberliği" adı altında bir paket program şeklinde ilkokul sınıf öğretmenlerine, ilkokulda görevli branş öğretmenlerine, okul idarecilerine ve öğrencilere sunulması tavsiye edilir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, C. (2001). *İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Özürlü Yaşlılarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Aktaş, C. ve Küçükler S. (2002). *Bilişsel – Duyusal Odaklı bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşlılarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 3, 15-25
- Armstrong, F. (2002). History of education, vol. 31, no.5, 437-456. Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London Wc1h 0al, UK
- Ayral, M. Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş., Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230. Geliş Tarihi: 16.01.2014
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu H. (2009). Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / *Educational Sciences:Theory & Practice*. 9 (2), 435-447.
- Birleşmiş Milletler, (2016). General Comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education. Geneva: Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

- Bryan T. H. and Bryan J. H. (1978), Social Interactions of Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, pp. 33-38
- Buyse, V. (1993) Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17, 380–395.
- Büyüköztürk, Ş.(2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. 24. Baskı.
- Canküyer, E. & Aşan, Z. (2005). *Parametrik Olmayan İstatistiksel Teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cook, L., Friend, M. (2010). The State Of The Art O Collaboration On Behalf Of Students With Disabilities. *Journal Of Educational And Psychological*, 20, 1-8.
- Çakaloz, B. (2008). *Lojistik yönetiminde simülasyon temelli eğitim yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Y.2015, C.1, S.2, s.69-82.
- Dam, G.T. & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: *Social competence as an educational goal*. *Europen journal of education*, 42(2),281-298.
- Demir, Ş. (2009). *Otizmlı çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi (6. baskı)*. Ankara: Pegema Yayıncılık

Department For Education (1994). Support And Aspiration: A New Approach To Special Educational Needs And Disability. A Consultation. 03.04.2011, [Http://Media.Education.Gov.Uk](http://Media.Education.Gov.Uk).

Devlet Planlama Teşkilatı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Donaldson, J. (1980). Changing Attitudes towards Handicapped Person: A Review and Analysis of Research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.

Dökmen, Ü. (1999). İletişim çatışmaları ve empati. (1. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık

Driscoll, C. & Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for social interaction of preschool children. *International Journal Of Disability, Development and Education*, 51(1) 7-37.

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, S. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 1-24.

Ferguson, G.A. (1981). *Statistical Analysis in Psychology and Education* (5. Baskı). Auckland: McGraw Hill.

Ferguson, D. L. (1996). Is It Inclusion Yet? Bursting The Bubbles. In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock., Woods, C. (Ed). *Creating Tomorrow's Schools Today: Stories Of Inclusion, Change And Renewal* 16-37. New York: Teachers College Press.

Gately, F. J. And Gately, S. E. (1993). Developing Positive Co-Teaching Environments: Meeting The Needs Of An Increasingly Diverse Students Population. Annual

Conference Of The Concil For Exceptional Children, (71st) San Antonio, Texas.  
(ERIC Document Reproduction Service No ED 358 604).

Gottlieb J. ve Budoff M. (1972). *Social Acceptability of Retarded Children in Nongraded Schools Differing in Architecture*. Research Institutu for educational problems, Cambridge. Massachusetts

Guralnick, M. J. (2001). A Framework For Change in Early Childhood Inclusion. *Early Childhood Inclusion*, 3-35.

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64–79.

Gülay, H. (2009b). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gülay, H.& Akman,B. (2009).*Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Gürkan, M., Özbuğa, M., ve diğerleri,. (2010). MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Yönetici, Öğretmen, Aile Kılavuzu* ISBN: 978-975-11-3469-1 Eylül/ Ankara.

Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği) (2. baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.

Halinen, I., Jarvinen, R. (2008). Towards Inclusive Education: *The Case Of Finland*. *Prospect*, 38(1), 77-97.

Han, H.S. & Kemple, K.M. (2006). Components of social and competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3),241-246.

- Halvorsen, A.T., Neary, T. (2009). *Building Inclusive Schools: Tools And Strategies For Success*. Needham Heights: Ally And Bacon.
- Hartup, . W. ve Glaze J. A. R (2004). *Peer reinforcement and social status*.  
<http://www.jstor.org/pss/1127099>
- Hiller, A.,Fish, T., Cloppert, P. & Beversdorf, D.Q. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 107-115.
- Inos, R. H. And Quigley, M. A. (1995). Research Review For Inclusive Practice. Office Of Educational Research And Improvement, Washington (ERIC Document Reproduction Service No ED 392 219).
- İbrahim, F.A. (1982). Modification of Attitudes towards Disability: Differential Effect of Two Educational Model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 29-36.
- Johnson, G. O. (1950). *A Study of The Social Position of Mentallay Handicapped Children In the Regular Grades*. American Journal Of Mental Deficiency. 55, 60-89.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kayıhan, Dal, Irmak ve Akyürek, (2013). "Engelleri Birlikte Aşalım" Farkındalık ve Ulaşılabilirlik Rehberi Hacettepe Üniversitesi Engelli Öğrenci Birimi. ISBN: 978-975-491-348-4
- Karagiannis, A.; Stainback, W. And Stainback, S. (1996). Rationale For Inclusive Schooling. Stainback, S (Ed.). *Inclusion: A Guide For Educators* (55 – 70).
- Krahe, B. & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes towards Person with Physical Disabilities. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16, 59-69.

- Küçükler, S. & Rihter-Kanık, N. (1994). Normal Çocuğa Sahip Anne Babaların Özürlü Çocuklara Yönelik Tutumları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 20-28.
- Lee, S. H., Yoo, S. Y., & Bak, S. H. (2003). Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 157–166.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology And The Effectiveness Of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Madden, A.N. ve Slavin R.E. (1983). *Effects of Cooperative Learning On The Social Acceptance Of Mainstreamed Academically Handicapped Students*. The Journal Of Special Education, 17. (2), 171-182.
- Manetti, M., Schneider, B. H. & Siperstein, G. (2001). Social Acceptance of Children with Mental Retardation: Testing the Contact Hypothesis with an Italian Sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286.
- Mc conachie, H., Smyth, D. And Bax, M. (1995). Services For Children With Disabilities İn European Countries Workshop. (Aktaran: Tayyar Kuz, (2001;50, 53, 48) Kaynaştırma: Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17).
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(s.49-51) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006.26184 Sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü* genelgesi, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları, 02.09.2008.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Genel Müdürlüğü. Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin. Kaynaştırma. Eylül 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Birlikte Başarıyoruz. Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları, Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Haziran, 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). **“Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kılavuz Kitapçığı”** 20 Temmuz 2015.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin* 17.04.2015. 29329 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018.30471 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı, ISBN 978-975-11-5133-9.

Nowicki, E.A.,& Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3),243-265.

OECD (1995). Integrating Students With Special Needs Into Mainstream Schools. Paris: OECD Publications.

Özdamar, K. (1999). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1. Kaan Kitabevi, Eskişehir

Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi (1994). *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.

Rudd, F. (2002). Grasping The Promise Of Inclusion. 26, ERİC Database ED471855

Salend, S. (1998). *Effective Mainstreaming Creating Inclusive Classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.

Salend, S. J., L. M. N., Duhaney. (1999). The Impact Of Inclusion On Students With And Without Disabilities And Their Educators. *Remedial And Special Education*, 20, 2.

Salisbury, C. L. (1990). *The Least Restrictive Environment: Understanding The Options. Policy And Practice In Early Childhood Special Education Series*. Washington, DC: Department Of Education.

Simeonsson R. J., Carlson D., Huntington G. S., McMillen J. S. & Brent J. L. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability & Rehabilitation*, 23, 49-63.

Smith, E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. Ve Dowdy, C. A. (2008). *Teaching students with specials needs in inclusive settings (5th ed.)*. Boston: Pearson.

Sucuoğlu, B., Özokçu, O.(2005). "Kaynaştırma Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Değerlendirmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Ankara, 2005.

Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Sayfa 57. Ekinoks Yayınları: Ankara.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi*. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri. Eskişehir.

Şura Raporu (2006). 17. Milli Eğitim Şurası.

[https://tktb.meb.gov.tr/meb\\_ıys\\_dosyalar/2017\\_10/02113559\\_15\\_Sura.Pdf](https://tktb.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2017_10/02113559_15_Sura.Pdf).

Adresinden 10 Kasım 2019 Tarihinde Edinilmiştir.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tekin, E. (1994). *The effects of exposure to information techniques on fourth grade children's social acceptance level of exceptionality*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topbaş, S. (2003). Dil gelişiminin sosyal temelleri. S. Topbaş, (editör), Çocukta dil ve kavram gelişimi. (75-92). Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayını, Eskişehir.
- Turnbull, A., Turnbull, R. Ve Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Specials education in today's schools* (5th ed.). New Jersey; Pearson.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Specials education in today's schools* (3rd ed.). New Jersey; Pearson.
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13. Ulusal Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 15.05.2011, [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- UNESCO (2018). Global Education Meeting, Brussels Declaration, Document Education-2018. <https://unesdoc.unesco.org>.
- Vuran, S. (2005). The Sociometric Status of Student With Disabilities in Elementary Level Integration Classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational, Research*.18, 217-235

- Yaşaran, Ö. Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yaşaran, Ö.Ö, Batu S, Özen A. (2014). Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Bilimsel Dergi*. 14/ 3
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34, (1), 13-28.
- Westervelt, V. D., & McKinney, J. D. (1980). Effects of A Film on Non-handicapped Children's Attitudes toward Handicapped Children. *Exceptional Children*, 46(4), 294-296.

## EKLER

### Ek 1. İzin Yazısı



T.C.  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :58446768-804.01-E.1909190082  
Konu :Uygulama İzni Hak.

Tarih:19.09.2019

**GAZİANTEP VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğüne**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden 172113013 numara ile kayıtlı **Mehmet KAYA**'nın; "İlkokul Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Öğrencilere Sosyal İletişim ve Etkileşimde Akran Desteğinin Etkililiği" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, Gaziantep İli Şahinbey İlçesindeki Şehit Ferhat Gözen İlkokulu'nda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerine (2 sınıf) ekteki anket ve ölçekleri uygulamak istemektedir

Adı geçen öğrencimizin yukarıdaki sözü edilen çalışmayı yapabilmesi için gerekli iznin verilebilmesi hususunda gereğini arz ederim.

*e-İmzalıdır*  
Prof. Dr. Mazlum ÇELİK  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Eki:Anket ve Ölçekler (6 sayfa).pdf (Elektronik Ek)

Adres : Havaalanı Yolu Üzeri 8.Km - Şahinbey / GAZİANTEP  
Tel : +90 342 211 80 91  
Fax : +90 342 211 80 92

İrtibat : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Web : sbe.hku.edu.tr  
e-Posta : sbe@hku.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 2. Valilik İzni



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.18939041  
Konu : Araştırma İzin Talebi  
( Mehmet KAYA)

03/10/2019

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 19.09.2019 tarihli ve 1909190082 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Mehmet KAYA'nın İlkokul Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Sosyal İletişim ve Etkileşimde Akran Desteğinin Etkililiği" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan Şehit Ferhat Gözen İlkokulu 3.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Mehmet KAYA'nın anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan Şehit Ferhat Gözen İlkokulu 3.sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
<...>

Rızvan EROĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: gaziantep valiligi 5. kat il milli eğitim müdürlüğü

Bilgi için: Müdür Yardımcısı Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU  
DAHİLİ 14150

Elektronik A.Ş: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Tel: 0 (342) 231 10 58  
Faks: 0 (342) 232 24 10

Bu evrak güvahi elektronik imza ile iletilemiştir. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1f0b-6ac9-3585-b58c-1016 kodu ile teyit edilebilir.

### **Ek 3. ETKİNLİK PROGRAMI**

#### **Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinlikleri**

##### **1. Etkinlik; Mendil Kapmaca Oyunu**

**Oyunun Adı:** Ben de varım.

**Yer:** Okul bahçesi

**Süre:** 80 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubu bütün üyeleri

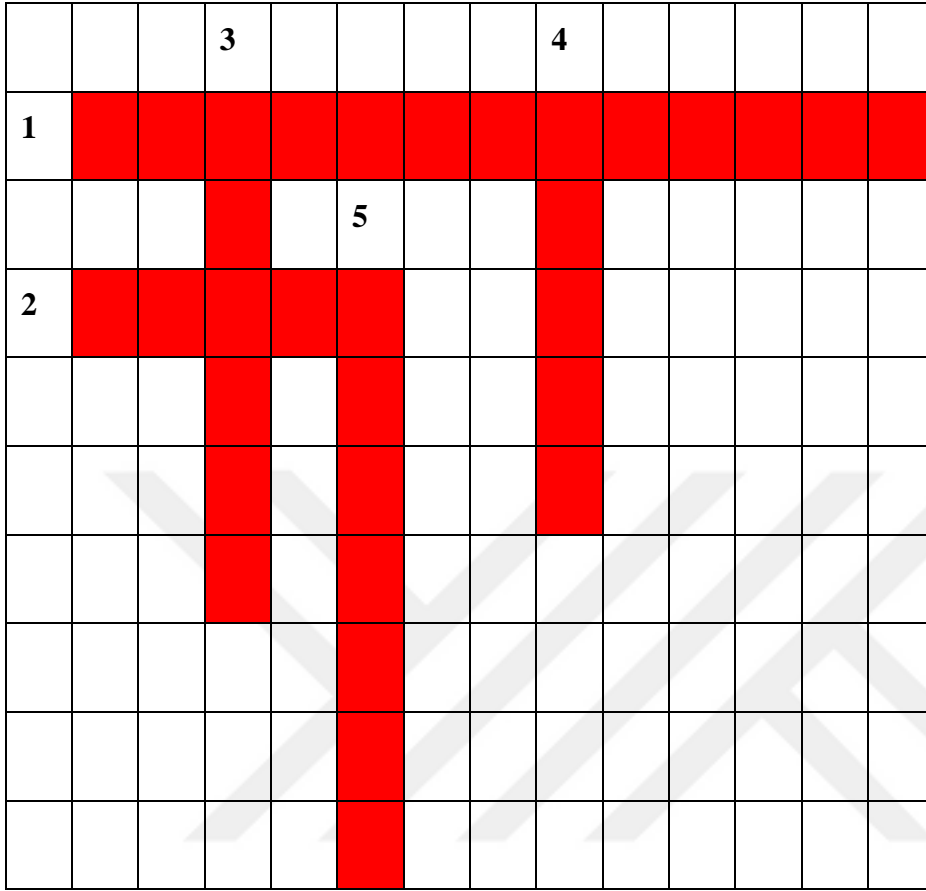
**Oyuncular:** Deney grubun bütün üyeleri

**Araç gereç:** 1 mendil

##### **Uygulama**

Mehmet, Ali, Fatma, Ayşe, Seçil, Ahmet, Berke, Nahsen, Hülya ve Berfin adlı çocuklar sınıf arkadaşlarıdır. Mendil kapmaca oyununu oynamak için okuldan sonra okulun bahçesinde saat 15.30'da buluşmak için sözleşirler. Söylenen saatte okulun bahçesinde buluşurlar. İki takım olacak şekilde ayrılırlar. Daha sonra 1. Takım kaptanı Ali; 2. Takım kaptanı Berfin olarak belirlenir. Ardından takımlar eş seçme işine başlarlar. Ancak bir sorun vardır; Nahsen'in bedensel yetersizliği vardı, dolayısıyla sendeleyerek yürür. Bundan dolayı takımlar eş seçerken onu seçmek istemezler. Nahsen ise bu durumdan çok etkilenir ve oldukça üzülür. Ancak takımların eşit sayıda olması gerektiği için mecburen Ali'nin takımı Nahsen'i seçer. Fakat daha sonra oyun başlamadan Nahsen'i seçen takım dezavantajlı olacaklarını düşündükleri için önce aralarında bir sözleşme yapmak isterler, " iki oyun oynayalım, 1. oyunda O bizde olsun 2. oyunda ise sizde olsun." Taraflar bu anlaşmayı kabul edip, oyuna başlarlar. İlk oyunda Nahsen ile Ahmet eşleşir. Nahsen Ahmet'i yakalar. Derken 1. oyunun sonunda Nahsen rakip takımın bütün oyuncularını eler. Oyun sonunda Nahsen'in takımı ilk oyunu kazanır. Bütün arkadaşları şaşkınlık içinde kalırlar. Böyle bir durumu beklemiyorlardı. Daha sonra ikinci oyuna başlamak için yeniden oyun alanında toplanırlar. Ancak 2. oyunda karşı takıma geçmesi gereken Nahsen'i arkadaşları göndermek istemezler. Rakip takım ise oyunun başındaki anlaşmayı hatırlatır. Sonunda çocuk 2. oyunda rakip takımda oynar. Bu oyunda da oldukça iyi bir performans sergiler. Oyun sonunda arkadaşları Nahsen'i tebrik ederler. Bundan sonraki oyunlarda artık hep Nahsen'i seçmeye çalışırlar.

Aşağıda verilen soruları metine göre yanıtlayarak bulmacadaki yerlerine yazalım.



1. Çocukların oynayacakları oyunun adı nedir?
2. Oyun nerede oynanacak?
3. Metnin ana karakteri kimdir?
4. Nahsen ilk kimi yendi?
5. Metindeki çocuğu neden oyuna almak istemiyorlar?

## 2. Etkinlik

### Görme Yetersizliğinde Bir Farkındalık Yaratmak

**Etkinliğin adı:** Bulalım ve Tanıyalım

Yer: Toplantı salonu

Süre: 40 dakika

Katılımcılar: Deney grubu bütün üyeleri

Oyuncular: Gönüllü iki kişi

Araç gereç: 1 kutu, farklı renk ve boyutta 10 tane oyuncak, bir uyku bandajı, bir masa.

Uygulama;

Görme yetersizliğinde bir farkındalık oluşturmak için yapılan bir çalışmadır, Malzemeleri hazırlama, sahneyi düzenleme 15 dakika sürer. Yapılan çalışma; bir masanın üzerine bir kutu, kutunun içine 10 tane oyuncak konulur. Önceden gönüllü iki (2) öğrenci seçilir. Sahne arkasında uyku bandajı ile sırasıyla öğrencilerin gözleri kapatılır. Daha sonra sırasıyla öğrencilere kutunun içindeki malzemeler ile ilgili sorular sorulur. (Bu oyuncakların ne olabileceği, rengi, biçimi ve yapısı ile ilgili) 10 dakika sürer. Daha sonra gözlerini açtığında araştırmacı tarafından oyuncuya, nasıl bir duygu hissettiği sorusu sorulur. Oyuncu görmenin çok önemli olduğunu dolayısıyla görme engelli arkadaşlarımızın nasıl zorluklarla karşılaştıklarını anladığını söyler. Aynı zamanda bu çalışmayla empati duygusu oluşturulur.

### **3. Etkinlik**

#### **Yürüme Yetersizliğinde Farkındalık Yaratma Etkinliği**

**Etkinlik adı:** Haydi Yarışalım

Yer: Toplantı salonu

Süre: 70 dakika

Katılımcılar: Deney grubu bütün üyeleri

Oyuncular: Gönüllü dört kişi

Araç gereç: iki masa, her bir masanın üzerinde beş(5)'er tane oyuncak, iki sepet, bir koltuk değneği, bir tekerlekli sandalye

Uygulama: Süre; Sahnenin hazırlanması (20) dakika, kuralların anlatılması beş(5) dakika. Oyunun oynanması 25 dakika, soruların sorulması ve cevapların alınması 20 dakika sürer. Oyuncular ile masalar arası 6 metre mesafe olacak şekilde ayarlanır. Oyun iki(2)defa oynatılır. İlk Oynama; oyuncular aralarında 1 metre mesafe olacak şekilde, sahne duvarının dibinde ve masaların tam karşısında birer sepetle beklerler. Oyunculardan biri koltuk değneği kullanan, diğeri ise normal gelişen(NG) bir bireyi dramatize edecek şekilde görevlendirilir. Daha sonra her bir oyuncu kendi karşısındaki masanın üzerindeki oyuncakları alıp geri

dönüp, kendilerine ayrılan sepetlere koyarlar. Oyun NG bireylerin oyuncakları daha hızlı toplaması ile sonuçlanır. Özel gereksinimli bireyleri canlandıran öğrenciler oyun içinde ne kadar çok zorlandıklarını söylerler. Oyun sonunda bir farkındalık yaratılmış olunur.

#### **4. Etkinlik**

##### **İşitme Engellilerle İlgili Farkındalık Yaratma**

**Etkinlik Adı:** Efendim İşitmedim

**Yer:** Toplantı salonu

**Süre:** 40 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubu bütün üyeleri

**Oyuncular:** Gönüllü 6 kişi

**Araç gereç:** Bir kulaklık ve bir cep telefonu ''müzik verme amaçlı''

Bu Çalışma okulun konferans salonunda gerçekleşmiştir. Gönüllü altı(6) öğrenci seçilir. Her biri sırayla sahneye çağrılır. Araştırmacı cep telefonuna daha önce indirmiş olduğu çocuk şarkılarından '' Oynaya Oynaya Gelin Çocuklar'' şarkısını kulaklık vasıtasıyla gönüllü çocuklara sırayla dinletir. Bu müzik verme üç( 3) dakika sürer. Dinleme esnasında öğrencilere sözlü olarak; sen nerelisin, okulda neler yapıyorsun, en çok ne yapmayı seviyorsun? Gibi birbirinden farklı sorular sorulur. Ancak öğrencilerden bir yanıt alınamaz. Kulaklıklar çıkarıldıktan sonra katılımcı öğrenciler, öğretmenim ne söylediğinizi duyamadık derler. Araştırmacı bu etkinliğin amacının; İşitme yetersizliği olan bireyleri anlayabilmek, onları fark edebilmek olduğunu söyler.

#### **5. Etkinlik**

**Yer:** Toplantı salonu

**Süre:** 50 dakika

**Hazırlık ve amacı açıklama:** 15 dakika

1.Video 10 dakika; 2.video 9 dakika

Soru sorma, yanıt bekleme aralığı ve yanıt alma: 16 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubu bütün üyeleri

**Araç gereç:** İki animasyon video

### **Uygulama**

Deney grubunun öğrencilerine; neden orada bulunduğu, videoların içerikleri, niçin böyle bir çalışma yapıldığı kısaca anlatılır (15 dakika). Ardından video izleme aşamasına geçilir.

**1. video**, bedensel engelli bir bireyin akran kabulüne ilişkin animasyon şeklinde bir kısa film. Bu film Ian” Mayıs 2018'de Cannes'da gösterilmiştir. Akademi ödüllü Juan José Campanella (Gözlerinde Sırrı) ve Ian'ın annesi tarafından kurulan kar amacı gütmeyen Fundacion tarafından üretilen Gastón Goralı (Metegol / Underdogs) tarafından yazılmıştır.

Bu film ile Karma stop-motion ve CGI canlandırma filmi uluslararası sayısız ödül kazanmıştır. “Ian”, 2019 Akademi Ödüllerinde En İyi Kısa Animasyon kategorisine de hak kazanmıştır. Filmin içeriği; Ian çoğu dördüncü sınıf öğrencisi gibi arkadaşlarıyla oyun oynamak isteyen bir öğrencidir. Ancak akranları Ian gibi birine( Beyin felci geçirmiş, tekerlekli sandalye kullanan, iletişim için sadece gözlerini kullanan) alışkın olmadıkları için onu kabul etmezler ve oyunlarında da oynatmazlar. Ian şuna inanıyor, ‘Eğer dünya benim gibileri de içerisine alacak şekilde olursa ben de oyunlara katılabilirim, ‘ Graschinsky IAN annesi , “Film tüm toplum için... Engelleri, duvarları yıkmak ve bizi önyargılardan kurtarmak için bir fırsat” olduğunu söylemiştir. 10 dakika aradan sonra, 2.video izletilmiştir.

Video-1. Respect ability fighting stigmas, advancing opportunities. The mixed stop-motion and CGI animated film has won numerous awards internationally. “Ian” has also qualified for the Best Animated Short category in the 2019 Academy Awards. <https://www.respectability.org/2018/12/short-film-about-playground-inclusion-wins-international-acclaim/>

Video-2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'da Osman Uncu (2016) tarafından ("http://www.eba.gov.tr/embed."), Çocuklara engelliler ile ilgili farkındalık kazandırmak adına hazırlanmış eğitici bir animasyon. Bu animasyonda engelliler, engelli kavramların ne demek olduğunu ve engellilerin ihtiyaçlarının neler olduğu anlatılır. Filmler izlettirildikten sonra araştırmacı soru aşamasına geçer.

Sorular; "Filmleri nasıl buldunuz, filmdeki karakterler ne yapıyorlar, karakterlerin özellikleri nelerdir, olay nerede geçiyor, olayın zamanı hangi zaman, özel gereksinim birey ile neden alay ediyorlar, siz o (engelli birey) çocuğun yerinde olsaydınız neler hissederdiniz,

sizce özel gereksinim çocuklar için neler yapılmalıdır? " Gibi sorular sorularak öğrencilerde özel eğitim ilgili bir farkındalık duygusu uyandırılır.

## **6. Etkinlik, Yaratıcı Drama**

**Oyunun Adı:** Güneş

**Yer:** Toplantı salonu

**Süre:** 80 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubu bütün üyeleri

**Oyuncular:** Gönüllü 6 öğrenci

**Araç gereç:** Bir masa, 3 sandalye, 1 halı, 1 bank, 1 stetoskop,

### **Uygulama**

Yılmaz ailesi otistik bir çocuğa sahiptir. 2 yaşına kadar tam tanılması yapılamayan Güneş; kendine kurduğu farklı bir dünyada, renkli, sesli ve dönen cisimlere karşı ilgisi olan, iletişim kurmada güçlük çeken ve konuşmama problemi olan bir çocuktur. Aile bu durumu fark ettikten sonra doktora gider. Doktor, "Çocuğunuz bir Otistik diyerek" teşhisini koyar. Ailenin adeta dünyası yıkılır. Kimseye bu durumu anlatamazlar. Ailenin bu durumu kabullenmesi 1 yıl sürer. Bu süre sonunda aile tekrar doktora gider. Doktor, çocuğun otistik olduğunu; ancak "Otizm bulaşıcı bir hastalık değil, gelişimsel bir farklılıktır." Bazı insanlar bulaşıcı bir hastalık olarak düşündüğü otizmin iyi bir eğitimle aşılabilen bir gelişim farklılığı olduğunu söyler. Aile, çocuğuna gereken her türlü desteği verir. Nihayetinde çocuk okumayı, konuşmayı ve akranlarıyla sosyal iletişim kurmayı öğrenir.

- 1. Otizmlili ne demektir?**
- 2. Özel gereksinimli olan bir bireyin ihtiyaçları nelerdir?**
- 3. Özel gereksinimli nasıl olunuyor?**
- 4. Otizmlili bireyin ailesi siz olsaydınız, yani ablası ya da ağabeyi siz olsaydınız ne hissederdiniz?**

Gibi sorular sorularak çocuklarda bir farkındalık ortaya çıkarılmıştır.

## 7. Etkinlik

### Hikâye yazdırma

**Yer:** Sınıf

**Süre:** 40 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubu bütün üyeleri

**Araç gereç:** Bir adet A4 beyaz çizgisiz kâğıt, bir adet kırmızı, bir adet siyah kurşun kalem

### Uygulama

Öğrencilere ilk 6 etkinlik yaptırdıktan sonra, özel gereksinimli bir arkadaşımızın olduğu bir hikâye yazmaları istenir. Bu etkinlikle NG öğrenciler ile özel gereksinimli arkadaşları arasında bir bütünleşme sağlanacağı düşünülür. Hikâyeler incelendiğinde bu amaca ulaşıldığı görülmüştür. Ek'te örnek bir hikâye bulunmaktadır.

## 8. Etkinlik Resim Yaptırma

**Yer:** Sınıf

**Süre:** 40 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubu bütün üyeleri

**Araç gereç:** Bir adet A4 beyaz çizgisiz kâğıt, bir adet kırmızı, bir adet siyah kurşun kalem, boya kalemi.

Etkinliğin amacı; Özel gereksinimli bireylere olan olumsuz bakış açılarını değiştirmek için resim yapma ve boyama etkinliği yaptırılır. Bu etkinliğin amacı çocukların kaynaştırma öğrencilere karşı olan "Ötekileştirme" bakış açısını değiştirmektir. Örnek Ek 7. de mevcuttur

## 9. Etkinlik Körebe Oyunu

**Adı:** Tanı Beni

**Yer:** Toplantı salonu

**Süre:** 75 dakika

**Katılımcılar:** Deney grubun bütün üyeleri

**Amaç:** görme yetersizliği olan bireylere dikkat çekmek ve ayrıca çocuklarda empati becerisini geliştirmek.

Körebe oyunun aşamaları;

1. Oyunculardan birisinin (ebe) gözleri görmeyecek şekilde bağlanır.
2. Ebe çevresinde duyduğu seslerden yola çıkarak oyunculara dokunmaya çalışır.
3. Dokunduğu oyuncunun yüzüne dokunarak kim olduğunu tahmin etmeye çalışır.

### **Körebe Oyunu Nasıl Oynanır**

Öncelikle geniş bir meydan ya da bahçeye çıkarak öğrenciler toplanır. Bahçede oyunun oynanacağı yerin sınırlarını belirlerler. Daha sonra aralarından birisini ebe seçerler. Ebe seçilen kişinin gözleri arkadaşlarından birinin yardımı ile bir kuşak, bez, kumaş, atkı vb. vasıtası ile göremeyeceği şekilde bağlanır. Sınırları belirlenen dar alana dağılan diğer oyuncular gözleri bağlı olan ebeye;

-Körebe, körebe

-gel sesime, sesime

Diye bağırp birlikte tempo tutarlar. Oyuncular sürekli yer değiştirerek ebeyi şaşırtmaya çalışırlar. (Çünkü ebe onları seslerinden de tanıyacağı için hedef şaşırtırlar). Ebe ise bu seslerden yola çıkarak oyunculara yaklaşır onları tanımaya çalışır. Daha sonra içlerinden birine dokunmaya çalışır. Tabi o oyuncu da belirlenen alanda kaçmaya çabalar. Ebe oyuncuya dokunduğu zaman, dokunan oyuncu ebenin karşısına getirilir. Ebe ise bu öğrencinin yüzüne, saçına dokunarak bu öğrencinin kim olduğunu bulmaya çalışır. Eğer doğru tahmin ederse o kişi ebe olur; yanılırsa ebe olmaya devam eder.

Bu oyun okulun konferans salonunda yapılmıştır. Etkinlik için uyku bandı kullanılmıştır. Deney grubun tüm öğrencilerin(30 kişi) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Üç( 3 ) grup halinde oynatılmıştır. Her bir grupta 10'ar öğrenci vardır. Her bir grup oyunu ortalama 20 dakika sürmüştür. Toplamda bu etkinlik 75 dakika sürmüştür. Etkinlik sonunda öğrencilere; gözleriniz kapalıyken arkadaşlarınızı kolay tanıyabildiniz mi? Gözleriniz kapalıyken ne hissettiniz? Gibi sorular sorulur.

Alınan yanıtlar; Her tarafın karanlık olduğunu, yürümekte zorlandıklarını, bir yerlere çarpma ve yaralanmaktan korktuklarını söylerler. Özetle, görme yetersizliğiyle ilgili bir farkındalık oluşturulmuştur.

## **10. Özel Gereksinimli Bireylerin Başarılarını Anlatan Sinevizyon Etkinliği**

**Süre:** 40 dakika

**Yer:** Toplantı salonu

**Katılımcılar:** Deney grubun üyeleri

Bu gösterideki amaç; herhangi bir alanda yetersizliği olan kişilerin azimle ve inançla bir şeyleri başarabildiklerini öğrencilere hissettirmek ve bu bireylere yönelik yanlış algıları yıkmaktır. Ek'te video mevcut.

Özetle; Bu çalışma 10 gün, 14 oturum ve toplam 555 dakika sürmüştür.

#### Ek 4. Katılım Gözlem Veri Formu

| Uygulama Güvenirliği Veri Formu  | Derecelendirme |       |
|--|----------------|-------|
|  | Evet           | Hayır |
| Faaliyetlerde kullanılacak araç ve gereçler temin edildi mi?               |                |       |
| Her bir aktivitenin gayesi anlatıldı mı?                                   |                |       |
| Faaliyetler başlamadan önce aktiviteler hakkında bilgilendirme yapıldı mı? |                |       |
| Faaliyetler hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapıldı mı?              |                |       |
| Deneklerin istenilen ve uygun görülen tutumları pekiştirildi mi?           |                |       |
| Aktiviteler deneklerle beraber değerlendirildi mi?                         |                |       |
| Faaliyetler tasarlanan süreçte uygulandı mı?                               |                |       |
| Uygulama sırasında öğrenciler sesiz oldular mı?                            |                |       |
| Öğrenciler istekli miydi?  |                |       |
| Gönüllü katılım sağlandı mı?   |                |       |

## Ek 5. Öğretmen Bilgi Formu

1. Özel gereksinimli öğrencilerle bir deneyiminiz oldu mu?

2. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir eğitim aldınız mı?

3. Özel gereksinimli birey ya da öğrencilerle bir yaşantınız oldu mu?

## Ek 6. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlkokul Kaynaştırma Sınıflarda Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Öğrencilere Sosyal İletişim Ve Etkileşimde Akran Desteğın Etkililiği

” adıyla, 01/10/2019-15/10/2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Toplum içinde özel gereksinimli bireyleri hakkında bir farkındalık oluşturmak.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Mehmet KAYA

İletişim bilgileri : Şehit Ferhat Gözen İlkokulu'nda Sınıf öğretmeni/ 05058994391

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....*

*.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*

*(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

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

İsim-Soyisim İmza:

## Ek 7. Ölçek

### ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİNİN KAYNAŞTIRMA SINIFINA KABULÜNE İLİŞKİN AKRAN ÖLÇEĞİ (AKÖ)

Sevgili öğrenciler,

Sınıfınızdaki ya da okulunuzdaki özel gereksinimli arkadaşlarınıza ilişkin düşüncelerini belirlemek için bir çalışma yapıyorum. Bunu için aşağıdaki cümleleri dikkatlice okumanızı istiyorum. Eğer cümlede yazanı her zaman yapıyorsanız “Her Zaman” seçeneğinin, ara sıra yapıyorsanız “Bazen” seçeneğinin altındaki kutuyu işaretleyiniz. Eğer hiçbir zaman yapmamış iseniz “Hiçbir Zaman” seçeneğinin altındaki kutuyu işaretleyiniz. Adınızı soyadınızı yazmanız gerekmektedir. Yalnızca aşağıdaki birkaç soruyu yanıtlayarak başlamanız yeterli olacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Mehmet Kaya

| Maddeler  | Her Zaman | Bazen | Hiçbir Zaman |
|---|-----------|-------|--------------|
| <b>Birliktelik ve Yakınlık</b>                            |           |       |              |
| 1. Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte yemek yeriz.  |           |       |              |
| 2. Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte kitap okuruz. |           |       |              |
| 3. Özel gereksinimli arkadaşım ile şarkı söylerim.        |           |       |              |
| 4. Özel gereksinimli arkadaşıma anılarımı anlatırım.      |           |       |              |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 5. Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte ders çalışırız.   |  |  |  |
| 6. Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte sohbet ederiz.  |  |  |  |
| 7. Özel gereksinimli arkadaşım ile eğlenirim.   |  |  |  |
| 8. Özel gereksinimli arkadaşımın geçmiş yaşantılarını bilirim.  |  |  |  |
| <b>Çatışma ve Kaçınma</b>   |  |  |  |
| 9. Özel gereksinimli arkadaşımı herkesin önünde küçük düşürürüm.  |  |  |  |
| 10. Özel gereksinimli arkadaşımın oyunlarda (futbol ve kovalamaca oynarken kasıtlı iterek) zarar veririm. |  |  |  |
| 11. Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarına zarar veririm.   |  |  |  |
| 12. Özel gereksinimli arkadaşımı kantinde ya da merdivende iterim.  |  |  |  |
| 13. Özel gereksinimli arkadaşımı tuvalete kitlerim.   |  |  |  |
| 14. Bazen özel gereksinimli arkadaşımın oyununu bozarım.  |  |  |  |
| 15. Özel gereksinimli arkadaşım konuşurken onu sustururum.  |  |  |  |
| 16. Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarını izinsiz alırım.  |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 17. Özel gereksinimli arkadaşımın alay ederim.  |  |  |  |
| 18. Özel gereksinimli arkadaşım olumsuz bir şey yaptığında "yüzüne tükürme, dil çıkarma..." gibi davranışlarda bulunurum. |  |  |  |
| 19. Derslerde başarısız olan özel gereksinimli arkadaşımınla "Tembel tembel" diye alay ederim.                            |  |  |  |
| 20. Özel gereksinimli arkadaşım diğerleri ile ilgilendiğinde onu kıskanırım.  |  |  |  |
| 21. Özel gereksinimli arkadaşımın lakap takarım.  |  |  |  |
| 22. Özel gereksinimli arkadaşım herhangi bir şey yapmasa bile onu suçlu olarak görebilirim.                               |  |  |  |
| 23. Özel gereksinimli arkadaşımın eşyalarını çalar.   |  |  |  |
| 24. Özel gereksinimli arkadaşımın kaçırım.  |  |  |  |
| 25. Özel gereksinimli arkadaşım ve ben çok tartışırız.  |  |  |  |
| 26. Özel gereksinimli arkadaşımın yalan söylerim.   |  |  |  |
| 27. Özel gereksinimli arkadaşımın kızınca ona karşı ses tonumu yükseltirim.   |  |  |  |
| 28. Özel gereksinimli arkadaşım beni kıskanır.  |  |  |  |
| <b>Yardım, Koruma ve Güven</b>  |  |  |  |
| 29. Özel gereksinimli arkadaşımın özgürce kendi fikirlerini söylemesine yardımcı olurum.                                  |  |  |  |
| 30. Özel gereksinimli arkadaşımınla okul  |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| eşyalarımı paylaşıyorum.   |  |  |  |
| 31. Özel gereksinimli arkadaşımın ihtiyacı olduğunda ona yardım ederim.  |  |  |  |
| 32. Diğer çocuklar onun hakkında dedikodu yaptığıında, buna çok üzülüyorum.                                      |  |  |  |
| 33. Özel gereksinimli arkadaşım ile birlikte olduğumda kendimi mutlu hissedirim.                                 |  |  |  |
| 34. Özel gereksinimli arkadaşım korktuğunda yanında olurum.  |  |  |  |
| 35. Diğer çocuklar özel gereksinimli arkadaşımı tehdit ettiğinde, ben onu korurum.                               |  |  |  |
| 36. Bazen özel gereksinimli arkadaşım için bir şeyler yapar ve onun için özel biri olduğunu hissettiririm.       |  |  |  |
| 37. Özel gereksinimli arkadaşım ile aramızda iyi bir arkadaşlık ilişkisi vardır.                                 |  |  |  |
| 38. Diğer çocuklar ona kötü adlar taktığında çok üzülürüm.   |  |  |  |
| 39. Eğer özel gereksinimli arkadaşım öğle yemeğini unutursa veya biraz paraya ihtiyacı olursa ona ödünç veririm. |  |  |  |
| 40. Eğer özel gereksinimli arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.                                   |  |  |  |
| 41. Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ise onunla yürürken, onun hızına uyum sağlarım                |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 42. Sınıfımızdaki özel gereksinimli arkadaşım ödevleriyle ilgili bir zorlukla karşılaştığında, diğerleri ve ben ona çözümler öneririz.        |  |  |  |
| 43. Eğer okulda veya evde özel gereksinimli arkadaşımın bir problemi varsa, bu konuda onunla konuşabilirim.                                   |  |  |  |
| 44. Özel gereksinimli arkadaşımı kolayca affederim.   |  |  |  |
| 45. Akademik performansı iyi olan arkadaşlarım ve ben, bu konuda ihtiyacı olan özel gereksinimli arkadaşıma yardım etmede istekli davranırız. |  |  |  |
| 46. Diğer çocuklar beni oyunlarına kattıklarında mutlu olurum; ancak onu oyuna katmadıkları zaman çok üzülürüm.                               |  |  |  |
| 47. Özel gereksinimli arkadaşımınla ortak bir çalışmada olmayı çok isterim.   |  |  |  |
| 48. Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ve koridorda yürüyorsa ona çarpmamak için dikkat ederim.                                   |  |  |  |
| 49. Özel gereksinimli arkadaşım eşyalarını kaybettiğinde, onları bulması için yardımcı olurum.  |  |  |  |
| 50. İyi bir iş yaptığımda özel gereksinimli arkadaşım benim için mutlu olur.  |  |  |  |
| 51. Eğer birileri, özel gereksinimli arkadaşımın başının derde girmesine neden olurlarsa, ben   |  |  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| arkadaşımı savunurum.  |  |  |  |
| 52. Özel gereksinimli arkadaşım etrafımda olmasa bile onu düşünürüm.   |  |  |  |
| 53. Özel gereksinimli arkadaşımın eğer yürüme güçlüğü var ise örneğin "koltuk değneği, tekerlekli sandalye vb. " ile hareket ediyorsa, fiziksel temas konusunda dikkatli olurum. |  |  |  |
| 54. Eğer diğer çocuklar özel gereksinimli arkadaşımı rahatsız ederse ona yardım ederim.  |  |  |  |
| 55. Özel gereksinimli arkadaşımınla kardeş gibiyiz.  |  |  |  |
| 56. Özel gereksinimli arkadaşım yanımdayken kendini güvende hisseder.  |  |  |  |
| 57. Özel gereksinimli arkadaşım eğer görme engelli ise onunla iletişime geçmeden kendimi tanıtırım.  |  |  |  |
| 58. Değerli eşyalarım özel gereksinimli arkadaşımın yanında olduğunda içim rahattır.   |  |  |  |
| 59. Özel gereksinimli arkadaşım tavsiyelerimi her zaman dinler.  |  |  |  |
| 60. Özel gereksinimli arkadaşım beni görünce, hemen sarılır.   |  |  |  |
| 61. Özel gereksinimli arkadaşım kendini ifade etmekte zorlanıyorsa, onu dikkatlice dinler ve anlattıklarını anlamaya çalışırım.  |  |  |  |
| 62. Özel gereksinimli arkadaşımınla sıra arkadaşım   |  |  |  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| olmaya istekli olurum.  |  |  |  |
| 63. Özel gereksinimli arkadaşımın, arkadaşlığını kaybetmek istemem. |  |  |  |
| 64. Özel gereksinimli arkadaşım sırlarımı sızdırmayacağına eminim.  |  |  |  |

**Birliktelik ve Yakınlık: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8**

**Çatışma ve Kaçınma: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28**

**Yardım, Koruma ve Güven: 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64**

## Ek.8. Öğretim Üyesi İzin Belgesi

sezgi cinar <sezcinar@hotmail.com>

20 Şub 2019  
Çar 13:35

Alıcı: ben

Sayın Mehmet KAYA,

Yapacağınız tez çalışmasında "Akran Desteği Ölçeği" ni kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Ölçeği ekte gönderiyorum.

Başarılar dilerim

Prof. Dr. Sezgi ÇINAR PAKYÜZ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Hemşirelik Bölümü

## EK. 9. Öğrenci Bilgi Formu (Ölçek Geliştirme İçin)

|   |      |       |
|---|------|-------|
| Adınız Soyadınız  |      |       |
| Cinsiyetiniz  |      |       |
| Doğum Tarihiniz   |      |       |
| Sınıfınız   |      |       |
| Aşağıdaki Soruları Yanıtlayalım                             | Evet | Hayır |
| Sürekli Bir Hastalığınız Var mı?                            |      |       |
| Sürekli Kullandığınız Bir İlacınız Var mı?                  |      |       |
| Sizi Etkileyen Bir olay yaşadınız mı?                       |      |       |
| Daha Önce Destek Eğitim Odasından Yararlandınız mı?         |      |       |
| Destek Eğitim Odasından Destek Alıyor musunuz?              |      |       |
| Akran Kabulü ile ilgili Herhangi Bir Eğitime Katıldınız mı? |      |       |

Sayın Veli;

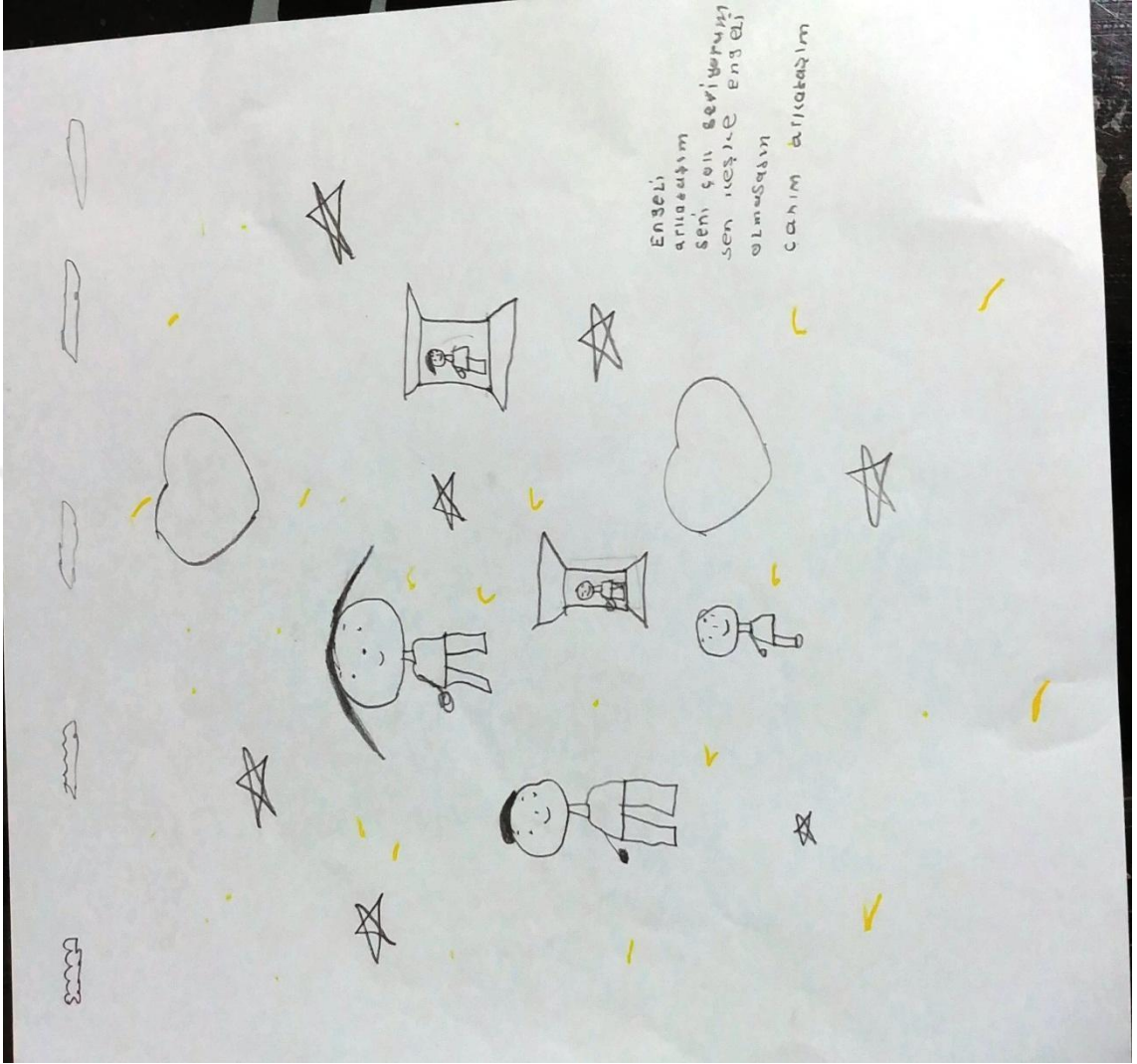
Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırma Sınıfına Kabulüne İlişkin Akran Ölçeği (Özak) geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışma 01/05/2019 tarihinde yapılacak bir araştırma için ölçek uygulamasıdır.

***Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....***

***.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.***

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).

## Ek 10. Deney Grubundan Örnek Çalışmalar





## Özel gerçekimsizliği Bir arkadaşım

Bir vermiş bir yobanış evet zaman içinde kaptalı

Zaman içinde birbiriz vermiş oldu da Melek miş

ama onun gözü körmüş ama herkes onunla

dalga geçiyormuş onunla bile almıyormuşlar

O da çok üzülüyormuş Bir gün temp yapmış

sitik aah! sinne melek miş bir gün koşu

yarışı yapıyordu melek te onunla birlikte

ve kazanan melek oldu çok büyük

bir küpa kazandı o günden sonra gözleri

açılmış herkez şaşırmış ve mutlu olmuş birden

kire herkes ona sarılmış bu hikaye burda  
devam etmiş. 