View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

Elementary Education Online, 2019; 18 (4): pp. 1520-1538
İlköğretim Online, 2019; 18 (4): s.1520-1538. [Online]:http://ilkogretim-online.org.tr
doi:10.17051/ilkonline.2019.632374

İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması[1]

Determination of Social Acceptance Levels of Primary School Students towards Inclusive Students: A Mixed Method Study

Osman Aktan, *MEB, karakteregitimi@gmail.com* ORCID:0000-0001-6583-3765
Yusuf Budak, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ysfbudak@gmail.com* ORCID:0000-0001-9625-204X
Atabekova Baktygul Botabekovna, *Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, baktygullll@mail.ru* ORCID:0000-0003-2235-9762

Öz. Bu araştırmanın amacı ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin, sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler ile öğrenci görüşleri bağlamında incelenmesidir. Araştırmada karma araştırma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu Düzce ili Merkez ilçede bulunan ilkokullarda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 275, nitel boyutunu ise 10 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal kabul ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada bulgulara göre, katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında cinsiyet, aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama, öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu; anne ve baba eğitim durumu ile aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal yönden problemli davranışları çerçevesinde tanımlandığı, kaynaştırma öğrencilerinin, akranları tarafından sosyal kabul görmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün arttırılması için öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenci ve ailelerinin bilgilendirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli birey, kaynaştırma eğitimi, sosyal kabul, ilkokul

Abstract. The purpose of this study is to examine the social acceptance levels of the students who are in primary school to the inclusive students who are in their class in the context of student opinions with various variables. Mixed research method was used in the study. 275 students voluntarily participated in the study and the quantitative study group was in elementary schools located in the Düzce provincial centre and the qualitative dimension was 10 students. Social acceptance scale and interview form were used as data collection tool in the study. According to the findings in the research, it was found that the social acceptance levels of the participants for the special needs individuals were significantly different according to whether they were individuals with special needs in the family, family or close environment and whether they were students in the classrooms or not. It was determined that there is no meaningful difference between mother and father education level and family income levels. It has been determined that the inclusive students in the survey defined their problematic behaviours in the academic and social aspects and that the mainstreaming students did not have social acceptance by their peers. According to these results, it has been proposed to develop teacher competencies and inform students and their families in order to increase social acceptance for special needs individuals.

Keywords: Special needs individual, inclusive education, social acceptance, primary school

[1] Bu çalışmanın bir bölümü; 27 - 30 Nisan 2018 tarihlerinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Alındı/Received: 24.07.2018 Kabul edildi/Accepted: 10.12.2018 Yayımlandı/Published: 15.12.2019

SUMMARY

Introduction

Both the healthy and people with disabilities similar to other individuals, but they also have their own characteristics that differentiate them from other individuals. In the context of these characteristics, the definition of special needs individual also varies. In the first place, some believe that such individuals are individuals who have different needs from their peers in terms of their physical, mental, emotional and social characteristics (Kargın, 2004). The positive attitudes of individuals with normal development to the special needs individuals mean social acceptance what is regarding them as normal people (Özyürek, 2016, p.21-22).In other words, social acceptance refers to the fact that a student with special needs is selected for any activity as a group member by normally developing students (Hourlock 1978, Narr by Civelek, 1990). Social acceptance occurs in social dimension relations that students with learning disabilities experience with their peers in inclusive education classes. The fact that a special needs student is often rejected in these socially dimensioned relationships leads to lack of self-esteem and often misery (Haager and Vaughn, 1995). The purpose of this research is to determine the social acceptance levels of the students who are studying in elementary schools in the province of Düzce in the context of various variables. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1.There is a significant difference between the social acceptance levels of primary school students for the special needs individuals, whether they are gender, whether they have special needs individuals in the family and their immediate surroundings, whether they have special needs inclusive students in their classes, mother education status, father education status, is it?

2. What are the opinions of the inclusive students in the classes of primary school students towards social acceptance?

Method

In this study, which is more quantitative based on the analysis of the social acceptance levels of primary school students towards special needs individuals in the context of various variables; sequential explanatory mixed pattern was used from mixed research methods. In sequential explanatory patterns, the researcher first collects and analyse quantitative data, then collects and analyses qualitative data to better explain this quantitative data (Creswell, 2009).In the first phase of the research, quantitative data on the social acceptance levels of primary school students towards the special needs individuals were collected and the social acceptance levels of the primary school students towards the special needs individuals were revealed in full detail in terms of the variables mentioned above. In the qualitative dimension of the study, case study was done. 275 elementary school students and 4 primary school students voluntarily participated in the study of the quantitative universe and sample in the primary schools located in the Düzce provincial centre and 10 elementary school students constituted the qualitative dimension. Social acceptance scale was used as a quantitative data collection tool; interview form and peer preference form were used as qualitative data collection tool in the research. Statistical package program was used in the analysis of quantitative data. Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test was performed because quantitative data were not normally distributed. Interview forms used in the qualitative dimension of the research were analysed by content analysis method. In the analyses, each student was given a code, the data were analysed and the themes and sub-themes were reached. When the coding was done, the themes and sub-themes were edited and the raw data were kept faithful. For this purpose, the data are described using direct citations from student opinions. In order to ensure reliability in research, students' opinions were coded separately by researchers, and coding was compared. Apart from the researchers, in the creation of the themes and sub-themes, the opinions of three experts in the field of qualitative research were taken and the coding was compared and the consistency of the data was examined and the final theme of the theme and sub-theme was given.

Results

According to the findings of the research, it was found that there was a significant difference between the social acceptance levels of the participants (4th grade students) to the special needs individuals according to whether or not they are special needs individuals in the family and close environment, no significant difference between the education levels of the mother and father and family income levels. According to the students' opinions, the study group and the students in the sample were found to have a negative perception both in terms of academic and social aspects to the students with special needs. It was determined that the students defined the integration students as problematic behaviours in the academic and social aspects and that the integration students did not receive individual and social acceptance by their peers.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, it is observed that the social acceptance levels of the participating students towards the special needs individuals are generally higher in terms of total points. According to this result, it can be said that the society in general has positively approached the individuals with special needs in terms of social acceptance. It can be argued that this positive approach is based on religious and cultural values (Güven, 2015; Özer, 2015, Seyyar, 2011).

According to the results of the research, it was determined that the social acceptance levels of the students for the special needs individuals were significantly different according to sex, and the difference was in favour of the girls. In some research results (Rosenbaum, Armstrong and King, 1986; Townsend, Wilton and Vakilirad, 1993; Vignes et al., 2009) the attitudes of the students to special needs individuals who have an effect on social acceptance female students have more positive attitudes towards the special needs individuals. When the findings of the study examined students' families and neighbourhoods in special needs is a significant difference in social acceptance levels for special needs individuals according to whether they are individuals, students, individuals with special needs in these differences of family and close environment is determined to be in favour. When the findings obtained from the research were examined, it was determined that there was a significant difference in the level of social acceptance for the special needs individuals according to the absence of the students with special needs in the classes of the students, and this difference was determined to be in favour of the students who are not in need of special needs cohesion students in the class. When the findings of the research were examined, it was determined that there was no statistically significant difference between the level of education of the parents and the level of family income, and the level of social acceptance of the students for the special needs individuals.

According to the findings of the research, primary school students stated that the inclusive students were low profile students, did not make homework, had absenteeism, did not meet the entrance and exit times, not interested in the classroom, social handicapped, it is observed. According to research findings, mainstreaming students show that they are not considered both individual and social by their peers in their class. In the individual acceptance dimension of the students; they did not like integration students, they experienced verbal and physical violence from them, had communication problems and were disturbed by integration students.

GİRİŞ

Sağlıklı veya engelli her insanın diğer bireylerle benzer yönleri olduğu kadar, onu diğer bireylerden ayıran kendine özgü özellikleri de vardır. Bu özellikleri bağlamında özel gereksinimli bireylere ilişkin tanımlar da farklılık göstermektedir. Kimine göre bu tür bireyler her şeyden önce bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Kimine göre özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal, sosyal ve sağlık yönünden kendine özgü nitelikleri ve diğer farklı

yönleri nedeniyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan ve 4- 18 yaş grubundaki çocuklardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Kimine göre ise bu çocuklar, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından normal akranlarıyla aralarında anlamlı düzeyde farklılık bulunan bireylerdir. Nasıl tanımlanırsa tanımlansın bu bireyler özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir (MEB, 2014). Özel gereksinimli bireylerde normal akranlarıyla eşit eğitim hakkına sahiptirler. Yani onlar için de eğitimde sınırlama söz konusu değildir (Bruffy, 2012; Cole ve McLeskey, 1997; Gallagher, 2001; Hallahan ve Kauffman, 2003; Salend, 2008).

Özel eğitim; bilişsel, davranışsal, sosyal-duyuşsal, fiziksel, duyusal alanlarda yetersizlikleri ya da üstünlükleri olan öğrencilere kapsamlı, araştırma temelli değerlendirme, öğretim ve destek hizmetlerinin özel olarak hazırlanmış programlar halinde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Salend, 2008). Özel eğitim genel olarak; ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, belirlenen gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin sunulması, onların toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yer almalarına önemli katkılar sağlamaktadır (Kırcaali İftar, 1998; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda en üst düzeyde gelişimlerini tamamlamaları amacıyla uygun eğitim olanaklarından yararlanmaları gerekmektedir (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli çocukların yetersizlik türlerine ve derecelerine göre farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu ortamlar, akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları en az kısıtlayıcı ortamlardan başlayarak yatılı ayrı özel eğitim kurumlarına kadar uzanan geniş bir yelpaze oluşturmaktadır (Eripek, 2007; Ataman, 2011). Özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde, öncelikle normal akranlarının devam ettiği sınıflarda kaynaştırma eğitimi olmak üzere, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en çok kısıtlayıcı olana doğru bir sıra izlenmektedir. Uygun eğitim ortamları kaynak oda, özel eğitim sınıfı, ayrı okul, yatılı okul ve evde eğitim veya hastanede eğitim hizmetleri şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2014; Salend, 2008; Sığırtmaç ve Gül, 2008). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri olan bireylere gerekli destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal akranlarıyla birlikte eğitim görmelerinin sağlanmasıdır (Armstrong, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; De Boer, Pijl, Minnaert, 2010; Meijer, 2010; Osborne ve Dimattia, 1994; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Türkiye'de ve dünyada en çok benimsenen ve geliştirilmeye çalışılan model, özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ve çevresinden en az soyutlayan model olan kaynaştırma eğitimi modelidir. Bu model, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta eğitilmesi temeline dayanması nedeniyle son yıllarda en fazla kabul gören modeldir (Armstrong, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1992; Melekoglu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009; Sığırtmaç ve Gül, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Çünkü özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda olduklarında, moral kazanmakta ve akranlarından pek çok davranışı öğrenebilmektedirler (Cagran ve Schmidt, 2011; Eripek, 2003). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklarla normal akranları arasında karşılıklı anlayış ve birlikteliği geliştirici önlemler ve uygulamalar önemlidir.

Normal gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri, sosyal kabul anlamına gelmektedir (Özyürek, 2016, s. 21-22). Başka bir ifadeyle, sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesidir (Hourlock 1978; Akt. Civelek, 1990). Sosyal kabullenme özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sınıflarında akranlarıyla yaşadıkları sosyal boyutlu ilişkilerde ortaya çıkar. Özel gereksinimli öğrencinin, sosyal boyutlu bu ilişkilerde sıklıkla reddedilme durumunda kalması, benlik sorunları yaşamasına ve genellikle mutsuz olmasına yol açmaktadır (Haager ve Vaughn, 1995). Sosyal kabul bir tutum olduğuna göre, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanması ve bu kabul düzeyinin artırılması, normal gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve onlarla etkileşimde bulunmalarına bağlıdır (Özyürek, 2016, s. 98). Özel gereksinimli bireylerin özellikleri hakkında

normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin bilgilendirilmeleri, öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumu, özel gereksinimli bireye akran desteği sağlanması, sınıfta olumlu ve eğlenceli öğrenme ortamının oluşturulması özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olmaktadır (Avcıoğlu, 2017; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Chan vd., 2009; Garrote, 2017; Sidekli, 2016). Akranlar, her bireyin güçlü ve zayıf yanları olduğunu anladıkları zaman farklı özellikleri olan bireyleri de daha kolay kabul edebilmektedirler (Özyürek, 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İlkokul dönemindeki özel gereksinimli çocuklar için yaşıtlarından kabul görme çok önemlidir. Çünkü akranlarından kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve etkileşimlerindeki yetersizliklere bağlı olarak etkinliklere katılımlarında güçlükler yaşadığı, problem davranışlar sergiledikleri, akranlarıyla iletişim kuramadıkları ve benzeri sorunlar yasadıkları bilinmektedir. Bu durumlarla karşılaşan, özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla daha az sosyal etkileşimlere girmekte, daha az sosyal kabul görmekte ve akranlarına göre daha sık reddedilebilmektedirler (Avramidis, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Girli ve Atasoy, 2012; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Pijl ve Frostad, 2010). Böylece bu çocuklar akademik ve sosyal gelişim açısından olumsuz etkilenmektedirler (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002; Baydik ve Bakkaloğlu, 2009; Öcal,1999).

Kaynaştırma temelli eğitsel etkinliklerin özel gereksinimli çocukların sosyal kabulüne ilişkin etkisi konusunda yapılmış birçok çalışma yapılmıştır. İlgili alan yazını incelendiğinde yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırma etkinliklerinin etkisi (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016); doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerine etkisi (Alptekin, 2010); kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanan eğitim programlarının sosyal kabule etkisi (Aktaş ve Küçüker 2002; Özgönenel ve Girli, 2016; Uçar, 2008); normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi (Civelek, 1990; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Şahbaz, 2007); farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri (Aydoğan, 2017); kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi (Arslan, 2010; Aktan, 2018); annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri (Dolanay, 2016) ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerine yönelik çalışmaların son yıllarda arttığı ama nicelik olarak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tutumların şekillenmeye başladığı ilkokul kademesinde öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması açısından önemlidir. İlkokul kademesinde eğitim gören öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik bir karma yöntem araştırmanın yapılmadığı gözlenmektedir. Bu araştırma, sosyal kabule yönelik farklı nicel ve nitel değişkenlerin ele alınarak alan yazınına farklı bir açıdan katkı sağlaması amacıyla karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Böylece sosyal kabul konusunda sağlayacağı verilerin alanyazına katkı sağlaması açısından araştırmanın önemli olduğu düşülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Düzce ili Merkez ilçede bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler ile öğrenci görüşleri bağlamında bağlamında belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında cinsiyet, aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmaması, öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulüne yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği bu araştırmada nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak ifade edilen karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2009). Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak bir yöntemin zayıf yanlarının diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanması amaçlanmaktadır. Böylece her iki yöntemle elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğinin artırılması sağlanır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 9). Kurgusal olarak daha çok nicel temelli olan bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerden sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desenlerde araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder, daha sonra bu nicel verileri daha iyi açıklamak için nitel verileri toplar ve analiz eder (Creswell, 2009).

Araştırmanın ilk aşamasında ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin nicel veriler toplanarak ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri yukarıda belirtilen değişkenler açısından tam ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur (Büyüköztürk vd., 2011). Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum ya da diğer sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur. Durum bütüncül bir sistemi ifade etmektedir. (Stake, 1995; Yin, 2003; Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Silverman, 2006). Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu: Araştırmanın nicel verileri Düzce ili Merkez ilçede ilkokul kademesinde öğrenim gören toplam 275 öğrenciden elde edilmiştir. Bu öğrenciler Düzce il merkezinde yer alan üç ilkokulun öğrencileridir. Araştırmanın nicel boyutu için araştırma evreninden çalışma grubu oluşturulurken grubun, araştırmaya katılmaya gönüllü, ulaşılması, veri toplanması kolay olan öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Bu durum araştırmada amaçlı örneklem kullanılmasına neden olmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda 301 öğrenci ile çalışılmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan 26 ölçek formu değerlendirmeden çıkarılmış, 275 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri üç ilkokulda yer alan 10 şubede yer alan 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bu sınıflardan 7 tanesinde özel gereksinimli öğrenci bulunmamakla birlikte, bir sınıfta öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencisi, 2 sınıfta ise hafif düzeyde zihinsel engelli özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. Aşağıda Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1'e göre nicel boyutu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlası kız öğrencilerden oluşmakta (% 56), öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 86,9) arasında aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olmadığı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 78,5) sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmadığı, anne eğitim düzeyi olarak eğitim kademeleri dağılımının yüzdelik olarak benzer olduğu, baba eğitim durumuna göre ise lise ve üniversite mezunu babaların çoğunlukta olduğu, aile gelir düzeyleri bakımından aile gelir durumlarının yüzdelik olarak benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu: Araştırmanın nitel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında her hangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunu, gönüllülük esasıyla, cinsiyet, sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunup bulunmaması, anne ve

baba eğitim durumu, aile gelir durumu özellikleri birbirinden farklı özellikte olan öğrenciler arasından her sınıftan seçilen 1'er öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri*

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	121	44
	Kız	254	56
Aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey	Var	36	13,1
	Yok	239	86,9
Sınıfında kaynaştırma öğrencisi	Var	59	21,5
	Yok	216	78,5
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	57	20,7
	Ortaokul	63	22,9
	Lise	81	29,5
	Üniversite	74	26,9
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	40	14,5
	Ortaokul	40	14,5
	Lise	91	33,1
	Üniversite	104	37,8
Aile Gelir Düzeyi	0-1500 TL	54	19,6
	1501-2500 TL	86	31,3
	2501 -3500 TL	56	20,4
	3501 TL ve Üstü	79	28,7
Toplam		275	100

Veri Toplama Araçları

Nicel boyut: Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve Civelek (1990) tarafından Türkçe'ye çevrilen Sosyal Kabul Ölçeği ve akran tercih formu kullanılmıştır. Sosyal Kabul Ölçeği'nin, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Ali Hikmet Civelek (1990) tarafından yapılmıştır. Sosyal Kabul Ölçeği, 38 normal öğrenciye birer ay arayla iki kez uygulanarak, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı yöntemi kullanılarak, güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için, ölçek formu alınan resmi izinler doğrultusunda ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciye üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Testin test tekrar-test güvenirliğini 0.87 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda sosyal kabul ölçeği güvenirliği hesaplanmış, Cronbach Alfa katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları başka araştırmacılar tarafından da yapılmış ve araştırmalarda kullanılmıştır (Tekin, 1994; Aktaş ve Küçüker, 2002; Yaşaran, 2009, Alptekin, 2010; Özkubat vd., 2016). Sosyal Kabul Ölçeği 22 sorudan oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Sosyal Kabul Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları ise şöyle özetlenebilir: X^2/sd=1.341 CFI=0.92, RMSEA=0.054, SRMR=0.069. Bu değerler alanyazına göre kabul edilebilir değerler düzeyindedir.

Nitel boyut: Araştırmanın nitel boyutuna yönelik veri toplamak amacıyla öğrenci görüşme formu ve akran tercihi formu kullanılmıştır. Görüşme, daha önceden belirlenmiş bir amaç için belirli sorular sorulması ve bunların cevaplanması sürecini gerektiren bir veri toplama tekniğidir (McMillan ve Schumacher, 2010, s. 332; Karasar, 2016, s. 119). Bu teknik bağlamında "Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlemlenemeyeni anlamaya çalışırız" (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrenci görüşme formu ilgili literatür ve araştırma tasarımı dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu üç bölümden oluşturulmuştur. Formun birinci bölümünde araştırmanın içeriği, amacı, görüşmenin gerekçesi ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler; ikinci bölümde demografik bilgiler, üçüncü bölümde ise araştırma sürecine yönelik sorular yer almıştır. Öğrenci görüşme formunun geçerlik ve güvenirliğini sağlama adına, görüşme formunda

yer alan görüşme soruları için ölçme uzmanı, özel eğitim uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Nicel boyut: İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla toplanan nicel veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle veriler üzerinden betimsel istatistikler yapılmış ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir.Veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği *Kolmogrow-Simirnov* ve *Shapiro Wilk* testleri ile tespit edilmiştir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Veri sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise *Kolmogrow-Simirnov* testinin kullanılması uygun görülmektedir (Kalaycı, 2016; McKillup, 2012; Shapiro ve Wilk, 1965). Araştırmaya katılan deneklerin sayısının 30'un üzerinde olması nedeniyle veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği Kolmogrow-Simirnov testi ile test edilmiş ve Sosyal Kabul Ölçeği sonuçlarının anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde nonparametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Nitel boyut: Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan görüşme formları, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından, öğrencilerle birebir görüşme yapılmış, görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra kayıtlar yazıya dökülerek analiz edilmiştir. Araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini arttırmak amacıyla araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun olarak, amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada veri seti üzerinde ayrıntılı olarak çalışılmıştır. Analizlerde her öğrenciye bir kod verilmiş, veriler analiz edilerek temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Kodlama yapılırken, temalar ve alt temalar düzenlenirken ham verilere sadık kalınmıştır. Bu amaçla öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak, veriler betimlenmiştir.

Araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında araştırmacılar dışında, nitel araştırma alanında uzman üç kişinin görüşleri de alınarak kodlamalar karşılaştırılmış, verilerin tutarlılık incelemesi yapılarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Tema ve alt temaların oluşturulmasında edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenirlik oranı % 88 olarak tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen ham veriler, analiz aşamasına yapılan tablolar, grafikler, sınıflandırmalar, ulaşılan yargılar, alınan notlar gerektiğinde bir incelemeye tabi tutulmak amacıyla saklanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla veri setleri üzerinde uzun süre çalışılmış, veri toplama araçlarında ve uzman incelemesinde çeşitleme yapılmıştır. Veri setleri üzerinde anlaşılmayan noktalar üzerinde katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla veriler ayrıntılı betimlenmiş ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki sırasıyla sunulmuştur

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi puanları arasında cinsiyet, aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmaması, öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi

değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların Sosyal Kabul Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Sosyal kabul ölçeği 'ne ait betimsel istatistikler*

	N	$\overline{X}$	Mod	S	Minimum	Maksimum
Sosyal Kabul Ölçeği	275	85,02	97	14,20	36	110

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sosyal kabul ölçeği toplam puanlarının ($\bar{X}$=85, 02; Mod: 97) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin genel olarak toplam puan açısından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca göre genel olarak toplumun özel gereksinimli bireylere sosyal kabul açısından olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Cinsiyet ve sosyal kabul düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal kabul düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Test ile test edilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Erkek	121	126,93	15358,00	7977,000	0,041
Kız	154	146,70	22592,00		

Tablo 3' te yer alan verilere göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu (U=7977,000, p<.05) söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Kabul Ölçeği sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yaklaşımı ve onları kabul düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç kız öğrencilerin duygusal açıdan daha duyarlı olmalarına bağlanabilir (Noom, Decovic ve Meeus, 2001; Özdemir, 2009).

Aile ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumuna göre sosyal kabul düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre sosyal kabul düzeyi puanları anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Test ile test edilmiştir. Aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumuna göre öğrencilerin sosyal kabul düzeyi puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumuna göre öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin* Mann Whitney *U testi sonuçları*

Aile ve Yakın Çevrelerinde Özel Gereksinimli Birey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Var	239	142,63	34089,00	3194,500	0,013
Yok	36	107,24	3860,00		

Tablo 4'te gözlenen verilere göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi puanları arasında aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı farklılık olduğu (U=3194,500, p<.05) söylenebilir. Öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre Sosyal Kabul Ölçeği sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Sınıflarda özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre sosyal kabul düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre sosyal kabul düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Test ile test edilmiştir. Aşağıda Tablo 5'te öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin* Mann Whitney *U testi sonuçları*

Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Yok	216	144,44	31199,00	4980,500	0,010
Var	59	114,42	6750,00		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık oluşturduğu (U=4980,500, p<.05) görülmektedir. Öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre Sosyal Kabul Ölçeği sıra ortalamaları açısından bu farklılığın sınıfında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Kaynaştırma eğitimi tüm özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla eğitilmesi ve sosyal kabulünün sağlanması amacını taşır (Holmes, 2011; Nowicki, 2003). Araştırmada kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda yer alan özel gereksinimli sosyal kabul puanlarının düşük olması kaynaştırma eğitiminde sosyal kabulü sağlama amacının sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Buna göre sınıfında özel gereksinimli (kaynaştırma eğitimi alan) öğrenci bulunan öğrencilerin sosyal kabul düzeyinin düştüğü söylenebilir.

Anne, baba eğitim düzeyine göre sosyal kabul düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyine göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis analizi ile test edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre sosyal kabul düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Anne baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin sosyal kabul düzeyi puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları*

Değişken	Eğitim durumu	N	Mean Rank	X^2	sd	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	57	143,86	2,631	3	0,452
	Ortaokul	63	148,78			
	Lise	81	133,19			
	Üniversite	74	129,19			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	40	147,26	2,752	3	0,431
	Ortaokul	40	125,95			
	Lise	91	145,46			
	Üniversite	104	132,55			

Tablo 6 incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı (Anne eğitim durumu: p>.05; Baba eğitim durumu: p>.05) gözlenmektedir. Bu sonuca göre anne babaların eğitim düzeylerinin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeyleri üzerinde istatistiksel anlamda bir farka yol açmamaktadır. Ancak sıra ortalamaları açısından ortaokul mezunu annelerle ilkokul ve lise mezunu babaların sosyal kabul düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aile gelirine göre sosyal kabul düzeyi

Araştırmaya katılan öğrenci ailelerinin gelir düzeyine göre sosyal kabul düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis analiziyle test edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre sosyal kabul düzeyine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları veriler aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Aile gelir düzeyine göre öğrencilerin sosyal kabul düzeyi puanlarına ilişkin Kruskal Wallis analizi*

Aile Gelir Düzeyi	N	Mean Rank	X^2	sd	p
0-1500 TL	54	126,42	2,098	3	0,552
1501-2500 TL	86	146,07			
2501-3500 TL	56	139,48			
3501 TL ve üzeri	79	136,08			

Tablo 7 incelendiğinde aile gelir düzeyine göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı (p>.05) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre ailelerin gelir düzeyinin öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri (öğrencileri) sosyal kabul düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi: "İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin sınıflarında bulunan kaynaştırma eğitimine alan öğrencileri sosyal kabule ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Araştırmanın bu üçüncü alt problemiyle ilgili veri toplama amacıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Söz konusu görüşler analiz edilerek aşağıda temalar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik görüşlerinin iki ana ve dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. "Özel Gereksinimli Öğrenci Algısı" teması, "Akademik Tanımlama ve Sosyal Tanımlama" şeklinde iki alt temadan oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 8'de öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci algısı teması ve alt temaları ile ilgili görüşleri verilmiştir.

Tablo 8. *Özel gereksinimli öğrenci algısı teması ve alt temaları ile ilgili öğrenci görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Görüşler	Frekans (f)
Özel gereksinimli öğrenci algısı	Akademik algı	Ödevlerini yapmıyor	4
		Dersleri iyi değil	3
		Devamsızlık yapıyor	3
		Dersle ilgilenmiyor	3
		Teneffüsten geç geliyor.	2
		Öğretmen zayıf not vermiyor.	2
		Derse geç geliyor.	2
		Okuması kötü	1
	Sosyal algı	Arkadaşı yok	3
		Engelli	2
		Yalnız geziyor.	1
		Üstü başı kirli hep	1

Yukarıda Tablo 8'de öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabule yönelik özel gereksinimli öğrenci algısı temasına ilişkin görüşleri, akademik algı ve sosyal algı olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda akademik algı alt temasında; ödevlerini yapmıyor (f=4), dersleri iyi değil (f=3), devamsızlık yapıyor (f=3) ve derslerle ilgilenmiyor (f=3) öne çıkan görüşlerdir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda sosyal algı alt temasında ise arkadaşı yok (f=3), engelli (f=2), yalnız geziyor (f=1) ve üstü başı kirli hep (f=1) öne çıkan görüşlerdir. Aşağıda öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci algısı temasıyla ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir;

" ……*hep derse geç geliyor, sınav notları kötü, ödevlerini yapmıyor*.. (ÖĞR 3)"

"*…dersleri dinlemiyor, öğretmen sürekli uyarıyor.Derste başka şeyler yapıyor hep, kalemlerle oynuyor*..(ÖĞR 10)"

"*…bazen okula gelmiyor, bazen geliyor. Ödev yapmadığı için ödevden hep eksi puan alıyor* …(Ö2)"

"*Çok yanına gitmiyorum. Saldırgan ve kaba dil kullanıyor. Bizim sınıftan arkadaşı yok o yüzden* (ÖGR 6) ".

"*..Hiç konuşmuyorum, üstü başı çok kirli olduğu için öğretmen sürekli uyarıyor onu, ödevlerini yapmıyor* (ÖGR 4)".

"*..annem engelli dedi, bizim akrabamız oluyormuş..O yüzden yardımcı oluyorum bazen.Ama bana karşı bile saldırgan ve kaba dil kullanıyor..* (ÖGR 8)".

Bu görüşlere göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı hem akademik hem de sosyal açıdan olumsuz bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Yukarıda gözlenen görüşler ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde hem kültürel değerlerin hem de öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı takındığı tavrın bu algıda önemli bir yer tuttuğu savlanabilir. Bizim kültürümüzde "söz dinlemeyen, kurallara uymayan, üstüne başına bakmayan, ağzı bozuk ve saldırgan" öğrenciler uyumsuz öğrencilerdir (Korkmaz, 2005; Özer, Gelen ve Kahramanoğlu, 2010; Öztürk, 2005) ve bu tür öğrencilerden uzak durulması, onlarla arkadaşlık edilmesinin düşük olduğu şeklinde ön kabul geçerlidir. Bu ön kabule dayalı olarak öğrencilerin geliştirdiği olumsuz algının bazı öğretmenlerce de beslendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere diğer öğrencilere yönelik olumsuz davranışlarının özel gereksinimli öğrencilere ilişkin akademik ve sosyal algıyı olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır (Garrote, 2017). Özel gereksinimli öğrencilerle ilişkin olumsuz algının, bireysel ve sosyal kabul konusunda olumsuz bir bakış açısına yol açması beklenir.

Öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle ilişkiler temasındaki görüşleri "Bireysel Kabul ve Sosyal Kabul" başlıkları altında iki alt tema halinde ele alınmıştır. "Öğrencilerin Özel G*ereksinimli* Öğrencilerle İlişkileri" teması ve bu ana temayla ilişkili alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Özel gereksinimli öğrenciyle ilişkiler teması ve alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Görüşler	Frekans (f)
Özel gereksinimli öğrencilerle ilişkiler	Bireysel kabul	Hiç sevmiyorum	6
		Bana vuruyor.	4
		Beni korkutuyor.	3
		Küfür ediyor	3
		Sürekli rahatsız ediyor	2
		Hiç konuşmuyorum.	2
		Bazen konuşuyorum.	1
		Eşyalarımı izinsiz alıyor	1
	Sosyal kabul	Sınıfta kimse sevmiyor	7
		Sınıfımızdan gitmesini isterim.	5
		Sınıfta arkadaşı yok	3
		Onunla aynı sırada oturmak istemiyorum	3
		Öğretmenimizde memnun değil.	3
		Oyunda mızıkçılık yapıyor	2
		Oyunlarımıza almıyoruz	2
		Yardımcı oluyorum	1
		Nefret ediyorum	1

Yukarıda Tablo 9'da öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik özel gereksinimli öğrencilerle ilişkiler temasına ilişkin görüşleri, bireysel kabul ve sosyal kabul olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda bireysel kabul hiç sevmiyorum (f=6), bana vuruyor (f=4), beni korkutuyor (f=3) ve küfür ediyor (f=3) öne çıkan görüşlerdir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda sosyal kabul temasında ise sınıfta kimse sevmiyor (f=7), sınıfımızdan gitmesini isterim (f=5), sınıfta arkadaşı yok (f=3), onunla aynı sırada oturmak

istemiyorum (f=3) ve öğretmenimiz de memnun değil (f=3) öne çıkan görüşlerdir. Aşağıda öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle ilişkiler temasıyla ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir;

"Hiç sevmiyorum, o yüzden hiç konuşmuyorum. Çünkü hep bana vuruyor, teneffüste küfür ediyor.(ÖĞR 4)"

"…Hiç sevmiyorum, keşke sınıfımızdan gitse. Zaten öğretmenimizde hep kızıyor ona, ödev yapmıyor, öğretmeni dinlemiyor.Hep öğretmeni sinir ediyor..(ÖĞR 2)".

"Bizi korkutuyor, nefret ediyorum ondan. Sınıfta herkes sevmiyor zaten.(ÖĞR 3)".

"…sınıftan hiç kimse sevmiyor, keşke B'lerin sınıfına gitse. Saçımı çekti geçen gün. Onunla oturmak istemiyorum…(ÖĞR 7)."

"*Onu sevmiyorum, izinsiz kalem kutumu karıştırıyor, kalemleri mi alıyor. Sınıfta kimse sevmiyor, kimse arkadaş olmuyor onunla. Vuruyor, merdivenden inerken ittiriyor.*(ÖĞR 1)".

"*..bizim akrabamız oluyormuş. O yüzden yardımcı oluyorum bazen.* (ÖGR 8)".

"*..gelip oyunumuzu bozuyor, oyuna almadığımızda öğretmene şikayet ediyor. Ama hep mızıkçılık yapıyor, oyunumuzu bozuyor. Bizim sınıftan gitmesini istiyorum.*(ÖĞR 9)".

Tablo 8 ve Tablo 9' da yer alan bulgular incelendiğinde her iki tabloda yer alan sonuçların tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Tablo 9'a göre öğrenciler bireysel anlamda özel gereksinimli öğrencileri kabul etmemektedir. Bu öğrencilerin kabul edilmeme nedenlerinden bazılarının özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu özellikleri nedeniyle kaynaştırma eğitimine alındıkları unutulmamalıdır. Tablo 10'a göre özel gereksinimli öğrencilere karşı beslenen duyguların aşırılığa işaret ettiği söylenebilir. Bu duygular "Sevmeme ve nefret etme" arasında gidip gelmekte ve özel gereksinimli öğrencilerin dışlanmasına ve akranlarıyla aralarına engeller konmasına yol açmaktadır denebilir. Bu durumun kaynaştırma eğitiminin amaçlarıyla çeliştiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmen okul, aile ve öğrenciler arasında işbirliği yapılması, kaynaştırma kavramının gerektirdiği olumlu sınıf ortam ve ikliminin oluşturulması gerekir. Öğretmen, okul, aile ve öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda birlikte uygun ortamlarda çalışmaları bu tür öğrencilerin sosyal açıdan kabulünü engelleyen olumsuzlukların giderilmesine katkı sağlayabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Düzce ili Merkez ilçede bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin özel gereksinimli bireylere ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeyleri çeşitli değişkenler ile öğrenci görüşleri bağlamında incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin toplam puan açısından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca göre genel olarak toplumun özel gereksinimli bireylere sosyal kabul açısından olumlu yaklaştığı söylenebilir. Özellikle İslam dininde dini metinlerde geçen özel gereksinimli bireylere karşı merhametli olunması gerektiği anlayışı, özel gereksinimli bireylere karşı sosyal kabulün sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir (Güven, 2015; Özer, 2015; Seyyar, 2011).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturduğu, farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Aydoğan (2017) tarafından farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabullerinin incelendiği araştırmada da yaşam dönemleri farklı olsa da benzer şekilde kızların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak özel gereksinimli bireylere yönelik küçük yaşlardan edinilen sosyal kabulün ileriki yaşlarda da benzer şekilde düşük olarak devam ettiği söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul üzerinde etkisi olan özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların incelendiği bazı araştırma sonuçlarında da (Rosenbaum, Armstrong ve King, 1986; Townsend, Wilton ve Vakilirad, 1993; Vignes vd., 2009) kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre özel gereksinimli bireylere yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Sosyal kabule yönelik bazı araştırmalarda (Özgönenel ve Girli, 2016; Uçar, 2008) ise cinsiyetin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünde etkisi

olmadığı şeklinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu iki araştırmada farklılığın nedeni olarak bu araştırmalardaki özel gereksinimli bireylerin otizmli bireyler olması, otizmli bireylerin diğer yetersizlik türlerine göre akranlarıyla daha fazla iletişim problemleri yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabule yönelik araştırma bulgularının alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Aydoğan (2017) tarafından yetişkinlerin özel gereksinimli bireyleri kabul düzeyleriyle ilgili yapılan araştırmada bu araştırmada ortaya çıkan bulguları destekler şekilde yetişkin bireylerin özel gereksinimli bir yakınlarının bulunmasının, onların sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu yani özel gereksinimli bireylere daha olumlu baktıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın sınıfında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olmayan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Aydoğan (2017) tarafından yapılan araştırmada ise araştırma bulgularımızın destekler biçimde, bireylerin sınıflarında özel gereksinimli birey olmasının, onların sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, bu farklığının sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak, akranlarıyla aynı sınıfta yer alan özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından daha az sosyal kabul görmesi ve akranlarına göre daha sık reddedilmeleri belirtilebilir (Avramidis, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Girli ve Atasoy, 2012; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Pijl ve Frostad, 2010). Bu durumun nedeni yukarıda verilen nitel bulgular bağlamında tartışılabilir. Söz konusu bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına karşı kaba, sert, saldırgan ve başına buyruk davrandıkları, derslere ve öğretmenin talimatlarına karşı duyarsız kaldıkları söylenebilir. Bu durumları yaşayan veya gözlemleyen öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirmeleri kaçınılmazdır. Bu durumda sosyal kabul düzeylerinin düşmesi doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmış olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, anne ve baba eğitim düzeyine göre, öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Dolanay (2016) tarafından yapılan araştırmada annelerin eğitim durumlarının özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünde etkili olmadığı belirlenmiştir. Aydoğan (2017) tarafından farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabullerinin incelendiği araştırmada da eğitim durumunun sosyal kabul üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak anne eğitim durumu değişkenine göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabule yönelik araştırma bulgularının alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre eğitim durumu ne olursa olsun Türkiye'de ebeveynlerin özel gereksinimli bireyler konusunda çocuklarını bilinçlendirme konusunda yeterince duyarlı davranmadıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, aile gelir düzeyine göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aydoğan (2017) tarafından farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerinin incelendiği araştırmada da benzer şekilde aile gelir düzeyine göre öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak aile gelir düzeyinin öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Bu sonuç alan yazında mevcut bulgularla tutarlı bir sonuçtur.

Araştırma bulgularına göre ilkokul öğrencileri, kaynaştırma öğrencilerini ders başarısı düşük, ödev yapmayan, devamsızlık problemi olan, ders giriş ve çıkış saatlerine uymayan, dersle ilgilenmeyen, sosyal bakımdan engelli olan, arkadaşı olmayan, genellikle yalnız ve kişisel

temizlik problemleri olan bir öğrenci profili şeklinde ifade ettikleri gözlenmektedir. Bu profilde vurgulanan durum dolayısıyla öğrencilerin kaynaştırma eğitim alan öğrencilere karşı sosyal kabul düzeylerinin düştüğü savlanabilir. Yapılan araştırmalarda ilkokul dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve etkileşimlerinde yetersizlikler, etkinliklere katılımlarındaki güçlükler ile problem davranışlar gösterme, akranlarıyla iletişim kuramama gibi çeşitli sorunlar yasadıklarına yönelik benzer sonuçlar elde edilmiştir (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002; Baydik ve Bakkaloğlu, 2009; Öcal,1999).

Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarındaki akranları tarafından hem bireysel hem de sosyal kabul görmediklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bireysel kabul boyutunda; kaynaştırma öğrencilerini sevmedikleri, onlardan sözel ve fiziksel şiddet gördüklerini, iletişim sorunları yaşadıkları ve kaynaştırma öğrencileri tarafından rahatsız edildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bireysel kabul boyutunda; kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta sevilmediği ve istenmediği, öğretmenleri ve sınıftaki arkadaşlarıyla sorunlar yaşadıkları, arkadaşları tarafından oyun ve etkinliklerden dışlandıkları belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından bireysel ve sosyal kabul görmemelerinde, sahip oldukları problem davranışların etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda (Baydik ve Bakkaloğlu, 2009; Küçükali, 2014; Sucuoglu ve Kargın, 2014) araştırma bulgularımızı destekler şekilde özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları problem davranışların sınıf içinde sosyal kabullerinin düşük olmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin daha az sosyal kabul gördükleri ve akranlarına göre daha sık reddedildikleri ile ilgili araştırma bulguları da araştırma bulgularını desteklemektedir (Avramidis, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Girli ve Atasoy, 2012; Gonçalves ve Lemos, 2014; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Pijl ve Frostad, 2010; Yüksel, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin dünyada eğitimde sosyal dışlanmaya karşı koymak amacıyla ortaya çıkan sosyal bir hareket olduğu ifade edilebilir (Slee ve Allan, 2005). Okullarda arkadaşlık ilişkileri kuramamış, özgüvenini yitirmiş, kendini koruyamayan, çekingen, içine kapanık veya farklı özellikleri olan özel gereksinimli öğrencilerin, sözel sataşmaya ve dışlanmaya maruz kaldıkları, açık bir şekilde sözel ve fiziksel şiddetle karşılaştıkları (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007), bunun sonucunda akranlarına göre daha yoğun bir şekilde dışlanma yaşadıkları bilinmektedir (Murray ve Greenberg, 2006). Araştırma bulguların aksine,bazı diğer araştırmalarda da özel gereksinimli bireylerin akranları tarafından sözlü ve fiziksel istismara maruz kalmalarının da sosyal kabulü güçleştirdiği bulgulanmıştır (Llewellyn, 2000; Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfta akranları tarafından sosyal kabul görmesi, bu öğrencilerin normal akranlarından hem olumlu davranış edinmelerine hem de akademik başarı olarak öğrenme çıktılarına yansır (Lorger, Schmidt ve Vukman, 2015). Sosyal kabul düzeyinin düşük olması sınıf içi etkinliklerde tercih edilmemelerine, akademik başarısızlık, sosyal soyutlama, dışlanma, olumsuz benlik algısı ve mutsuzluk yaşamalarına yol açar (Koster, Pijl, Nakken ve Van Houten, 2010; Yüksel, 2014). Kaynaştırma eğitimi dünyada eğitimde sosyal dışlanmaya karşı koymak amacı taşıyan sosyal bir hareket olduğu ifade edilebilir (Slee ve Allan, 2005). Ancak araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, kaynaştırma eğitiminin ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabullerini sağlamada etkili olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında okullarda kaynaştırma eğitiminin etkin, planlı ve verimli bir şekilde yürütülmemesi, uygulamanın kâğıt üstünde kalması ve özel gereksinimli tanısı alan öğrencinin adeta etiketlenir şekilde gerek akranları gerekse öğretmeni tarafından dışlanması sayılabilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ilkokul öğrenciler nezdinde özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmaya yönelik olarak öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi, rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere yönelik bilgilendirme faaliyetlerinin artırılması, sınıf içinde öğrencilerin birbiriyle empati yapmalarını ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde akran desteğinden yararlanılması, özel gereksinimli bireylerin özellikleri hakkında normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin

bilgilendirilmesi yoluyla özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul bilinçlerinin geliştirilmesi, sosyal kabulü artırmaya yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle daha fazla iletişim ve etkileşim sağlamasına yönelik olarak öğretimde daha fazla grup çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi.*Özel Eğitim Dergisi*, *3*(2), 15-25.

Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabule etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants. Working in diverse and inclusive classrooms*. London and New York: Routledge.

Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ataman, A. (2011). Özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 19-74). Ankara: Gündüz Eğitim.

Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17* (2), 463-492. doi:http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0034.

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28* (4), 421–442. doi:10.1080/02671522.2012.673006.

Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation, 107* (6), 433-444.

Batu, S.,& Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.

Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socio economic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theoryand Practice*, *9* (2), 435-445.

Bruffy, W. R. (2012). *Authentic tasks: a participatory action research study on a teaching method for the inclusive classroom*. Paper 23. (Doctoral dissertation). Retrieved from http://hdl.handle.net/2047/d20002575. sayfasından erişilmiştir.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms.* Boston, MA: Allyn & Bacon

Büyüköztürk, S., Kılıç Cakmak E., Akgün O.E., Karadeniz, S. & Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Sşovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies, 37* (2), 171-195.

Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J. & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3* (4), 876-889.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.

Cole, C. M., & McLeskey, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *29* (6), 1–15.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *25* (2), 165-181.
Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
Eripek, S. (2003).*Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim.* Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 756, s.16-41.
Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S.Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* içinde (s.1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. & Brock, M. E. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 82* (2), 192–208. doi:10.1177/0014402915585481
Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. *Disability & Society*, *16* (5), 637-654. doi: 10.1080/09687590120070042.
Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research, 5* (1), 1-15.
Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 16-30.
Gonçalves, T. & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing student's attitudes towards peers with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112*, 949-955.
Güven, Y. (2015). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s.45-83). Ankara: Nobel.
Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28* (4), 205-215.
Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth edition). United States: Prentice-Hall, Inc.
Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
Holmes, S. B. (2011). Improving the social interactions between students with disabilities and their peers: a comparison of interventions. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://shareok.org/bitstream/handle.
Kalaycı. Ş. (2016). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı). Ankara: Asil.
Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2),1-13.
Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16,* 45-50.
Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitimi. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s.3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands. *International Journal of Disability, Development & Education, 57* (1), 59–75.
Küçükali, A. (2014). Engellilere uygulanan sosyal politikaların değerlendirilmesi Atatürk Üniversitesi örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4* (1), 59 - 86.
Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *42* (2) , 106-115.
Lorger, T., Schmidt, M. & Vukman, K. B. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities. *C.E.P.S. Journal*, 5 (2) ,177-194.
McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press.
McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
Meijer, C. (2010). *Inclusive education: a way to promote social cohesion. inclusive education: facts and trends.* Paper presented at the International Conference Madrid.http://www.inclusive-education-in-action.org/ sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2014). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.
Melekoglu, M. A., Çakıroğlu, O. & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *13* (3), 287-298.
Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, *39* (4), 220–233.
Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, *42* (3), 319-337. doi:10.1111/1467-8578.12096
Noom, M. J., Deković, M., and Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 577-595.
Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, *26* (3) 171-188.
Osborne, A. G., & Dimattia, P. (1994). The least restrictive envinronment mandante: Legal implications. *Exceptional Children*, *61* (1), 6-14.
Öcal, D. (1999). *Zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimi ve kaynaştırılması üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
Özdemir, Y. (2009). *Ergenlik döneminde benlik kurgusu gelişiminin anababanın çocuk yetiştirme stilleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Özer, S. (2015). İslam ve diğer medeniyetlerin engelliye bakışı. *Bilimname*, *2015* (1), 55-65.
Özer, B., Gelen, İ. ve Kahramanoğlu, R. (2010). İlköğretim II. Devre Öğrencilerinin Şikâyet Etme Davranışlarının Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (2), 425 -457.
Özgönenel, S. Ö. ve Girli, A. (2016) Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, *15*,286-298.
Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(3), 167-180.
Özkubat, U., Sanır, U., Töret, G. ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2* (3), 211-232.
Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime giriş, özel eğitime muhtaç çocuklar*. Ankara: Karatepe.
Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. (Ed., Emin Karip). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık
Özyürek, M. (2016). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi.* Ankara: Kök Yayıncılık.
Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *25* (1), 93–105. doi:10.1080/08856250903450947
Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, *11*, 517–30.
Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme*. (Çev: F. G. Akbalık & B. D. Karaduman) Ankara: İmge
Seyyar, A. (2011). *Yıldızlar engel tanımaz, bedensel özürlü sahabelerin hayatı*. İstanbul: Rağbet.
Shapiro, S. S.,& Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, *52* (3/4), 591-611.
Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök.
Sidekli, S. (2016). Sınıf akranlarıyla kaynaştırmayı destekleme. M. Şahin & T. Altun (Ed.), *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (s.199-219). Ankara: Nobel.
Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. (Unpublished manuscript). Boston: University of Massachusets.

Slee, R., & Allan, J. (2005). Policy and power in inclusive education: Values into practice. In J. Rix, K. Simmons, M. Nind, & K. Sheehy (Eds.), *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*(pp. 13–24). London: Routledge Falmer

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Kök.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, *26,* 199-208.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (19), 116-135.

Tekin, E. (1994). *The effects of exposure to information techniques on forth grade children's social acceptance level of exceptionality* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitude toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *37*, 405-411.

Uçar, C. (2008). *Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *5*, 473–479.

Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Yüksel, M.Y.(2014).Öğrenme güçlüğü olan çocukların kişilik ve sosyal özellikleri. H. Sarı (Çev.Ed.), *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* içinde (s.107-134). Ankara: Nobel.