

Kaynaştırma Ortamlarında Ortaokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Dr. Tringa SHPENDINGİ-ŞİRİN*

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul / Türkiye,
tringasirin@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1942-7923

Veysel ALÇINKAYA

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul / Türkiye,
veyselalcinkaya@stu.aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9636-564X

Öz

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamlarında ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını incelemektir. Bu araştırma, bir nitel araştırma yöntemi olarak betimsel yöntem ile yapılmıştır. Bir özel okulda kaynaştırma sınıfında öğrenim gören 45 tipik gelişim gösteren öğrenciyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, tümevarımsal veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal veri analizi sonucunda altı tema belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ancak bu konuda daha fazla bilgilendirmeye ve kapsayıcı etkinliklere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ortaokul öğrencileri, onlara kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha fazla bilgi sunulması gerektiğini, sınıf içinde ve okul genelinde özel

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 505 421 13 22 | Araştırma Makalesi

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 17.04.2023, Kabul: 28.07.2023, Basım: Aralık, 2024

gereksinimli arkadaşlarını aralarına dahil etmek için yönlendirilmeleri ve desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere pek çok yararı olduğunu belirten öğrenciler, özellikle sosyal beceri edinimi, sınıfa ve etkinliklere uyum sağlama süreci ve problem davranışlarla başa çıkmak açısından kaynaştırmanın özel gereksinimli akranları için yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi; Özel gereksinimli öğrenci; Ortaokul eğitimi; Tutum.

Examining the Attitudes of Secondary School Students Towards Students with Special Needs in Inclusive Settings

Abstract

The purpose of this study is to examine the attitudes of secondary school students towards students with special needs in inclusive settings. In this study, a qualitative research method was used. Semi-structured interviews were conducted with 45 typically developing students studying in inclusive classrooms in a private school. The data obtained were analyzed with the inductive data analysis technique. As a result of the analysis, six themes were determined. In line with these themes, the findings of the study were reached. Based on the findings of the study, it can be said that students have positive attitudes towards students with special needs, but they need more information and inclusive activities on this subject. Secondary school students stated that they should be provided with more information about inclusive education, and they should be guided and supported to include their friends with special needs in the classroom and throughout the school. Children who stated that inclusive practice has many benefits for students with special needs emphasized that inclusion is beneficial for their peers with special needs, especially in terms of social skill acquisition, the process of adapting to the classroom and activities, and coping with problem behaviors.

Keywords: Inclusive education; Students with special needs; Secondary school education; Attitude.

Extended Summary

In this study, it was aimed to examine the attitudes of typically developing secondary school students towards students with special needs in inclusive settings. Inclusive education is an educational function that aims to ensure

that all children, regardless of their individual differences, share the same environment and thus have the opportunity to be educated, which is the most fundamental right for all. In parallel with the development of inclusive education in Turkey in recent years, inclusive education has been implemented in many schools, but the quality and functionality of inclusive education has not come to the fore much. Inclusion is seen as a multidimensional and complex practice that requires consideration of many factors beyond placing students with special needs in a general education classroom (Favazza, Phillipson and Kumar, 2000). In order for inclusive education to be effective, opportunities for social participation and positive interactions should be created between students with special needs and typically developing students (Bossart, de Boer, Frostad, Pijl and Petry, 2015). In addition to the physical (environmental) arrangements made for inclusion, the attitudes of typically developing students towards their peers with special needs and interventions that affect the formation of these attitudes should be taken into consideration (Fırat, 2020). When the studies on inclusion in the secondary school period are examined, it is seen that there is a gap (Batu, Cüre, Nar, Gövercin and Keskin, 2018). This gap is especially seen in the research on the social skills of secondary school students and their attitudes towards their peers with special needs. It is known that the secondary school period is a transition period between childhood and adolescence for students and determining the attitudes of students towards their peers with special needs is important both for children with special needs and for typically developing children. Research shows that students studying at secondary school level meet necessary prerequisites to contribute to studies and have social skills at a level to take necessary responsibilities regarding inclusive education (Duran, Çeliköz and Topaloğlu, 2013). In addition, as results of some research indicate, inclusion of students with special needs in general education classrooms and in social fields of typically developing students enables both groups to develop in terms of mutual interaction, communication, friendship development, working as a group, learning to help each other in the areas where they are strong and weak individually, social acceptance, and adaptation (de Boer, Pijl, Post and Minnaert, 2013; Ceylan and Aral, 2005).

Purpose

The purpose of this study was to examine the attitudes of secondary school students towards students with special needs in inclusive settings. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the feelings and thoughts of secondary school students about inclusive education?
2. What are the opinions of secondary school students about the benefits of inclusive education for their peers with special needs?
3. What are the opinions of secondary school students about the problems encountered in the inclusive classroom?

Method

In this study, semi-structured interviews were conducted with typically developing secondary school students to determine their attitudes towards students with special needs. The qualitative data obtained as a result of these interviews were analyzed with the inductive analysis method and the results were evaluated. The study was carried out in a boutique private school affiliated to the Ministry of National Education in the Bahçelievler district of İstanbul in the 2021-2022 academic year. Before the study, the researchers went to the school and explained all the details of the study to the secondary school teachers and obtained the necessary permissions from both teachers and families. The semi-structured interview form questions prepared after the literature review were first evaluated by three special education experts working in the field and were given their final form after some arrangements were made. After the functionality of the interview form was approved as a result of the pilot group experiment, the data collection process was started.

After the semi-structured interviews with the students were completed, the collected data were transcribed. After examining the data, the researchers preferred the inductive analysis technique for the analysis of the data. In order to perform the analysis with the inductive method, the data obtained by the researchers were organized and coded by categorizing. After the codes of the data were determined, themes related to the subject were created. After the researchers created the themes, themes were created from three randomly selected coding files by a special education specialist and a classroom teacher. After the opinion of the three expert was taken, the final version of the themes was determined, and the data analysis was completed and the findings of the research were reached.

Results, Discussion and Conclusion

The findings of the research were formed from six themes obtained from the answers given to the questions asked to the secondary school students participating in the study. The themes that make up the findings of the study

are listed as follows:

1. Whom secondary school students in inclusive schools see as “individuals with special needs”
2. How they feel about their education in inclusive classrooms
3. What they think about their education in inclusive classrooms
4. Benefits of inclusion for friends with special needs
5. Adaptations to be made for the acceptance of inclusion students
6. Problems encountered in inclusive classrooms

When the themes were evaluated one by one, it was found that the majority of the secondary school students, for the first theme, saw “handicapped people, special children and their inclusion friends in their classes” as with special needs. When the findings within the second theme are examined, it is seen that most of the secondary school students have good feelings towards their education in inclusive classes with students with special needs. A significant number of students, on the other hand, remained neutral and did not give any positive or negative answers. When the findings of the third theme are examined, the majority of the secondary school students described the studies for them to receive education in the inclusive classroom together with the students with special needs as “good practice”. In the fourth theme, the students who expressed some opinions on the benefits of inclusion for their friends with special needs mostly underlined the social skill development of their friends and stated that it would also contribute to their academic development. The students, in the fifth theme, who expressed that in-class activities should be carried out to facilitate the acceptance of students with special needs and that teachers should provide information about inclusion, gave examples of the problems they experienced in inclusion classes such as lack of information, insufficient environment and social adaptation problems within the scope of the last theme.

According to the data obtained as a result of this study, secondary school students have a mostly positive attitude towards inclusive education. The results also show that the students are satisfied with the inclusive education application and this active participation is beneficial for them as well.

Giriş

Kaynaştırma, bireysel farklılıklarını gözetmeksizin bütün çocukların aynı ortamı paylaşması ve bu sayede, çocuklar için en temel hak olan eğitim

hakkına ulaşması anlamına gelmektedir. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de kaynaştırma, bazı çocuklar için en az kısıtlayıcı ortam olarak çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan bir uygulama olarak bilinmektedir (Diken ve Batu, 2010; Mock ve Kauffman 2002). Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında, 1980’li yıllardan itibaren yasa ve yönetmelikler çerçevesinde özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla beraber genel sınıflara yerleştirilmesi hedeflenmiştir. Türkiye’de okul çağındaki özel gereksinimli çocukların sayısının artmasıyla birlikte (MEB, 2012) yasa ve yönetmeliklerde yapılan değişiklikler de ön plana çıkmaktadır. 7 Temmuz 2018’de yayınlanan 30471 sayılı Resmî Gazetede yer alan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanan özel gereksinimli bireylerin, kendi ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda, özel eğitim süreçlerine dahil olmaları hedeflenmektedir. Yine aynı yönetmeliğe göre, özel eğitim, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu gelişmeler, özel eğitim okullarına ek olarak olağan eğitime devam eden örgün eğitim okullarında da kaynaştırma eğitiminin uygulamasının hız kazanmasına yol açmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin tanımına dair birçok farklı kaynaktan, farklı perspektifler barındıran görüşler bulunmaktadır. Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma eğitimini “sınıf öğretmene ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi” olarak tanımlamaktadır. Baldiris, Zervas, Fabregat ve Sampson (2016) ise kaynaştırma ortamını “özel gereksinimli bireyler için eğitim sisteminin temelini oluşturan ve yetersizlikten etkilenmenin az olduğu, farklılıkların hoşgörüsü ile karşılandığı ve özel gereksinimli bireyin eğitimden maksimum düzeyde faydalanabildiği bir ortam” olarak tanımlamaktadırlar. Favazza, Phillipsen ve Kumar (2000) ise kaynaştırmanın, özel gereksinimli olan öğrencilerin genel bir eğitim sınıfına yerleştirilmesinin ötesinde, birçok etmenin dikkate alınması gereken çok boyutlu ve karmaşık bir uygulama olduğunu ifade etmektedirler. Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında sosyal katılım ve olumlu etkileşimler için fırsatlar yaratılması gerekmektedir (Bos-

saert ve ark., 2015). Kaynaştırmaya yönelik yapılan düzenlemeler, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamı paylaşma olasılıklarını artırmış olsa da bu durumun sosyal bütünleşme için yeterli olduğu söylenemez (Siperstein ve Parker 2008; Villa, Thousand, Nevin ve Liston, 2005). Bundan yola çıkarak fiziksel (ortam) düzenlemelerin yanı sıra, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarının göz önünde bulundurulması ve bu tutumlarının oluşmasını etkileyen müdahalelere başvurulması gerekmektedir (Fırat, 2020). Özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirilen olumlu tutumlar hem sınıfta hem de toplumda bu bireylerin kabul görmesi açısından son derece önemlidir (de Boer, Pijl, Post ve Minnaert, 2013; Vignes ve ark., 2009).

Ortaokul düzeyi öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını incelemeyen önce, ortaokul öğrencilerinin sosyal-bilişsel ve arkadaşlık becerilerinin değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ortaokul dönemi, öğrenciler için sosyal fırsatlar açısından zengin bir dönem olmanın yanı sıra, akran ilişkilerinin hassasiyeti bakımından çocukların kırılğan oldukları bir dönem olarak da bilinmektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Ergenlik öncesi sosyal-bilişsel gelişim, öğrencilerin arkadaşlık ve sosyal destek becerilerini etkilemektedir (Hughes ve Dunn, 1998). Ancak, bütün çocuklar bu becerilerde ustalaşma ve sağlıklı arkadaşlıklar kurmada başarılı olamamaktadır. Arkadaşlık ve sosyal becerilerdeki başarısızlık, çeşitli kişisel, akademik ve davranışsal sebeplerden kaynaklanmaktadır (Véronneau, Vitaro, Bredgen, Dishion ve Tremblay, 2010).

Ortaokul döneminde kaynaştırmaya yönelik yapılan araştırmalarda bir boşluk olduğu görülmektedir (Batu ve ark., 2018). Bu boşluk, özellikle ortaokul öğrencilerinin sosyal becerileri ve özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarına yönelik yapılan araştırmalarda görülmektedir. Sayısı sınırlı da olsa yapılan araştırmalara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerinin yüksek olduğu, olumlu davranışlar ortaya koydukları ancak problem davranışlarla başa çıkmaktansa kaçmayı tercih ettikleri görülmektedir (Duran, Çeliköz ve Topaloğlu, 2013). Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin kendi içlerinde olduğu gibi kademelerine göre çeşitli farklılıklar gösterdikleri görülmektedir. Sezer ve Çoban (2016), yaptıkları çalışmada ortaokul kademesi öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin bütün alt sınıf düzeylerinde farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Sekizinci sınıf

öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre kişiler arası iletişim boyutunda sorumluluk açısından daha bilinçli oldukları görülürken, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı sorumluluk bilincine daha fazla sahip olduğu saptanmıştır.

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını etkileyen bir diğer faktör de ortaokul düzeyinin bir geçiş kademesi olmasıdır (Platt ve Olson, 1997). Eğitime ve sosyalleşmeye yeni başlayan ilkökul kademesi ve yetişkinliğe hazırlanan lise kademesi arasında bir tampon görevi gören ortaokul düzeyi; öğrencilerin bilişsel, sosyal ve akademik olarak yönlerini belli etmeye başladıkları bir dönem olarak nitelendirilmektedir (King, 2003). Duyguların, düşüncelerin ve karakterin oluşumunda önemli bir yaş düzeyine denk gelen ortaokul kademesi, ergenliğin başladığı yaş düzeyini de (erkeklerde 10-12; kızlarda 12-14) işaret etmektedir ve bu durumun da çocukların tutumlarını etkilediği vurgulanmaktadır (Derman, 2008). Ergenlik döneminin tipik gelişim gösteren bir bireyin gelişiminde kritik role sahip olmasının (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2010; Petersen ve ark., 1993) yanı sıra özel gereksinimli bir bireyin ergenliği de gelişimi ve yaşantısı açısından son derece önemli bir süreçtir. Ergenlik çağında bulunan özel gereksinimli bireylerle ilgili yapılan çalışmalar (Cheng ve Udry, 2002; Maart ve Jelsma, 2010; Peverly ve Wood, 2001; Reinehr, Dobe, Winkel, Schafer ve Hoffman, 2010) ergenlik çağının özel gereksinimli bireyler için de oldukça karmaşık ve zorlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ergenlik çağını da kapsayan ortaokul kademesiyle çalışılması hem tipik gelişim gösteren öğrencilerin hem de kaynaştırma öğrencilerinin düşünce ve tutumlarına dair önemli bir yönelimdir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencileri üzerine etkileri ve tutumları hakkında yapılan araştırmalara bakıldığında ise özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akran grubu ile bir arada eğitim görmelerinin, etkileşim, iletişim kurma, arkadaşlık geliştirme, birlikte çalışma ve bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmeleri, sosyal kabul ve uyum açısından gelişim göstermelerini sağladığı görülmüştür (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2012; Ceylan ve Aral, 2005). Ceylan ve Aral (2005) tarafından yapılan çalışmada, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı oldukları ve ahlaki açıdan daha duyarlı davrandıkları belirtilmektedir. Aykara (2011) tarafından yapılan çalışmada ise özel gereksinimli akranları ile bir

arada eğitim gören tipik gelişim gösteren çocukların, kendinden farklı olanlara karşı olumsuz tutumlarını değiştirdikleri, bireysel ayrılıkları fark ettikleri, özel gereksinimli çocukları anlamaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Aynı çalışmada, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı öğretmen rolünü üstlendikleri ve özel gereksinimli akranlarıyla birlikte oyun oynamaktan, yemekte beraber zaman geçirmekten, taşıma araçlarında ve oyun alanında arkadaşlık kurmaktan çekinmedikleri vurgulanmaktadır.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören tipik gelişim gösteren öğrencilerin geçiş süreçlerine, sosyal becerilerine ve tutumlarına bakıldığında, özel gereksinimli akranlarını kabul etme düzeyinde bir müdahale yapılabilmesi adına öğrencilerin düşünce, duygu ve davranışlarının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma da bu düşünceden yola çıkılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamlarında ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hisleri ve düşünceleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli akranları için yararlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma sınıfında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem ile verilen bir durum derinlemesine ve dikkatli bir biçimde tanımlanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde değerlendirilmektedir (Karasar, 2005). Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi kullanılarak araştırılan konu hakkında öğrencilerin deneyimlerinden doğan durumların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998). Bu çalışmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kaynaştırma eğitimi yapılan butik bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bir özel okulun tercih

edilmesindeki sebep, söz konusu okulun hâlihazırda kuruluşundan bu yana kaynaştırma eğitimi üzerine çalışmalar yapıyor olmasıdır. Araştırmacılar, okul müdürünün ön görüşme için uygun gördüğü bir zamanda okula giderek araştırmaya katılacak ortaokul öğrencilerinin okul müdürü ve sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği hakkında bilgiler vermiştir. Yapılan ön görüşmelerde araştırmacılar, sınıfında araştırma yapılması hususunda gönüllü olan öğretmenlerden, aileleri bilgilendirmelerini ve sınıfın uygun olabileceği zamanlar için randevu tarihleri belirlemelerini istemişlerdir. Ailelere araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği ve görüşme ilkeleri açık olarak öğretmenler tarafından anlatılmıştır. Yapılan ön görüşmelerin ardından 93 öğrencinin ailesi araştırmanın yürütülmesi hakkında olumlu dönütler vermişlerdir. İstenilen örnekleme ulaşabilmek için toplam 93 öğrenci arasından kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda öğrenim gören öğrenciler seçilmiş ve toplam 45 öğrencinin araştırmaya katılması uygun bulunmuştur. Çalışma grubu, 26 (%57.78) kız öğrenci ve 19 (%42.2) erkek öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 3'ü (%6.67) 5. sınıf öğrencisi, 11'i (%24.44) 6. sınıf öğrencisi, 22'si (%48.89) 7. sınıf öğrencisi ve 9'u da (%20.00) 8. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin 5'i (%11.11) ailelerinde özel gereksinimli bireylerin olduğunu ifade ederken, 40 (%88.89) öğrenci ise ailelerinde özel gereksinimli bireylerin olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi var mı?	f	%
Var	45	48.39
Yok	48	51.61
Toplam	93	100
Cinsiyet		
Erkek	19	42.22
Kız	26	57.78
Toplam	45	100
Sınıf Düzeyi		
5. Sınıf	3	6.67
6. Sınıf	11	24.44
7. Sınıf	22	48.89
8. Sınıf	9	20.00
Toplam	45	100
Ailede özel gereksinimli birey var mı?		
Var	5	11.11
Yok	40	88.89
Toplam	45	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama sürecinin başlamasından önce, İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığı tarafından E-45379966-020-55230 sayılı etik kurul onayı alınmış olup, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen bütün kurallara uyulmuş, yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirine yer verilmemiştir.

Ortaokul Öğrenci Görüşme Formu ile ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Formda yer alan soruları belirlemek için öncelikle çalışmanın yazarları tarafından ilgili alanyazın taranmış ve daha önce ortaokul öğrencilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalar (Gümüş ve Tan, 2015; Kırbas, 2018; Koyuncuoğlu, 2016; Ozan-Bulduk, 2014) incelenerek yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğinin türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, belli bir olay ya da olgunun daha kapsamlı bir şekilde görsel ve yazılı verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlamasıdır (Neuman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar önceden soruları hazırlar; sorular için uzman görüşü alır ve pilot çalışma yaparak sorulara karar verir. Son şekli verilen sorular araştırmacı tarafından uygun kişilere sorulur, sorular aynı sırayla sorulur ve görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat sunulur (Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Araştırmada belirlenen sorular alandan üç özel eğitim uzmanı tarafından incelenmiş ve soruların ifadesi ve içeriğine ilişkin verilen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra birinci soru olan “Kaynaştıma öğrencileri denildiğinde aklına kimler geliyor?” sorusu, “Özel gereksinimli denildiğinde aklına kimler geliyor?” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme formunun ortaokul düzeyi öğrencilerine uygunluğunun değerlendirilmesi adına ilk olarak çalışma yapılan okulun ortaokul müdürü ve ortaokul biriminde görevli üç branş öğretmeninin görüşleri alınmış, daha sonra da uygulamalı bir değerlendirme yapılabilmesi adına 6. sınıf kademesinde öğrenim gören 3 öğrenci ile 8. sınıf kademesinde öğrenim gören 3 öğrenci, toplam 6 öğrencilik

bir pilot grupta çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun işlevselliği pilot grupta test edilerek onaylandıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, yedinci soru olan “Sence sınıf ortamı kaynaştırma öğrencisi arkadaşın için uygun mu?” sorusuna, “Neden?” sorusu eklenerek öğrencilerin cevaplarının sebebini açıklamaları istenmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Formun ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorulardan birinde öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı sorulmuştur ve örneklem bu soruda “evet” cevabı veren öğrencilerden oluşturulmuştur. Ayrıca, demografik bilgiler ile ilgili sorular arasında öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve ailelerinde özel gereksinimli birey olup olmadığına yer verilmiştir. Formun ikinci bölümü ise, “1) Özel gereksinimli denildiğinde aklına kimler geliyor? 2) Kaynaştırma ile ilgili neler söyleyebilirsin? 3) Kaynaştırma eğitimi alan arkadaşınla aynı sınıfta olmayı seviyor musun? 3.1) Birlikte neler yapıyorsunuz? 4) Kaynaştırma eğitimi alan arkadaşının seninle aynı sınıfta olması ile ilgili ne düşünüyorsun? 5) Kaynaştırma öğrencisi arkadaşını dışarıdayken oyunlarına dahil ediyor musun? 6) Kaynaştırma öğrencisi arkadaşını etkinliklere dahil ediyor musun? 6.1) En çok hangi etkinliklerde beraber çalışıyorsunuz? 7) Sence sınıf ortamı kaynaştırma öğrencisi arkadaşın için uygun mu? 7.1) Neden? 8) Kaynaştırma öğrencisi arkadaşın sınıfta iken kendini nasıl hissediyorsun?” soruları olmak üzere yedisi açık uçlu; toplam sekiz sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacılar tarafından tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yarıyapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu geliştirilmiş ve bu form kullanılarak ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Bütün görüşmeler, araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Görüşmeler, her öğrencinin uygun olduğu gün ve saatte düzenlenmiştir. Ayrıca, görüşmeler öğrencilerin derslerini aksatmayacak şekilde planlanmıştır. Görüşmeler, okulun üçüncü katında yer alan rehberlik birimi odasında, karşılıklı oturma düzeniyle yapılmış olup birebir seans formatıyla görüşülmüştür. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüşme formları üzerine doğrudan yazılarak not alınmıştır. Görüşme sonunda doldurulan form, öğrencilere okutularak onaylayıp onaylamadıkları sorulmuş ve böylelikle bir teyit yapılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra, elde edilen verilerin yazıya döküm işlemi yapılmıştır. Verilerin dökümünde öğrencilerle yapılan her konuşma hiç düzeltme yapılmadan ve sıraya uygun olarak yazılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika (ranj: 7-16) sürmüş, 45 öğrenciyle toplam 364 dakikalık görüşme yapılmış, bu görüşmelerin dökümünden toplam 123 sayfalık veri dosyası elde edilmiştir. Her katılımcı öğrenci için bir kod numarası (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) verilmiş ve bütün görüşmeler bilgisayara bir form şeklinde yüklenmiştir. Bu kod numaraları bulguların sunumu sırasında öğrencilerin konuşma alıntıları verilirken eklenmiştir. Bütün verilerin dökümlerinin ardından alandan bir uzman rastgele seçilen üç görüşme verilerini inceleyerek dökümlerin doğru olup olmadığının kontrolünü yapmış ve veri dökümlerinin eksiksiz olduğuna karar verilmiştir.

Veri analizine başlamadan önce verilerle ilgili güvenilirlik çalışması yapılmış ve bu güvenilirlik çalışması için alandan iki uzman görev almıştır. Güvenirlik çalışması için 45 görüşme çıktısı arasından iki görüşme çıktısı rastgele seçilmiş ve bu iki çıktının birer kopyası üç uzman ile paylaşılmıştır. İki özel eğitim uzmanı ve bir sınıf öğretmeni tarafından oluşan bu uzman grubu, çıktıları incelemiştir. Elde edilen çıktılar analiz edilmiştir. Bu araştırmada, veri güvenirliliğini sağlamak için, nitel verilerin analizi sürecinde, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum %90.1 olarak tespit edilmiştir (Akay, 2010). Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veriler incelendikten sonra araştırmacılar, verilerin analiz işlemi için tümevarım analizi yöntemini tercih etmiştir. Tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, araştırmacılar tarafından elde edilen veriler organize edilmiş ve kategorilere ayrılarak kodlanmıştır. Verilerin kodları belirlendikten sonra konu ile ilgili temalar oluşturulmuştur. Corbin ve Strauss'a (2008) göre tümevarım analizi, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Temalar öğrencilerin kullandıkları ifadeler temel alınarak oluşturulmuştur. Temaları oluşturmadan önce araştırmacılar kodlama dosyalarındaki verileri okumuş ve ardından aynı başlık altında toplayabileceği verilere birer başlık vermiş ve bu başlıklara uygun öğrenci konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu işlem sonucunda elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını oluşturmuştur.

Araştırmacıların temaları oluşturmasının ardından, alandan bir özel eğitim uzmanı ve bir sınıf öğretmeni tarafından rastgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar oluşturulmuştur. Uzman ve sınıf öğretmeni tarafından oluşturulan temalar ve araştırmacıların oluşturduğu temalar karşılaştırılmış, altı temada görüş birliği sağlanırken bir temada görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu temayı araştırmacılar ve uzmanlar birlikte okumuş ve üzerinde tartışılıp uzlaşma sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Son olarak, çalışmaların kontrolü için alandan üçüncü bir uzman uzlaşılan temaları incelemiştir. Üçüncü uzmanın da görüşü alındıktan sonra temaların son hâli belirlenmiştir ve veri analizi tamamlanmış olup araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgularını, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerine sorulan sorular karşısında verdikleri cevaplardan elde edilen altı tema oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan temalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Kaynaştırma okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin kimi “özel gereksinimli” olarak gördükleri
2. Kaynaştırma sınıfında eğitim almalarına yönelik nasıl hissettikleri
3. Kaynaştırma sınıfında eğitim almalarına yönelik ne düşündükleri
4. Kaynaştırmanın özel gereksinimli arkadaşları için yararları
5. Kaynaştırma öğrencilerinin kabulü için yapılacak uyarlamalar
6. Kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan sorunlar

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan başlıklar ve temalar tablolar hâlinde gösterilmiş ve bu temalara ilişkin analiz sonuçları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar

Temalar	Alt temalar	f	%
1. Kaynaştırma okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin kimi “özel gereksinimli” olarak gördükleri	Engelli bireyler (görmeyen, duymayan, yürüyemeyen)	14	31.11
	Sınıftaki kaynaştırma öğrencisi arkadaşım	13	28.89
	Özel çocuklar (iletişim kuramayan, konuşamayan, arkadaş olmayan)	13	28.89
	Bilmiyorum	5	11.11
	Toplam	45	100
2. Özel gereksinimli öğrencilerle beraber kaynaştırma sınıfında eğitim almalarına yönelik hissettikleri	İyi hissediyorum	31	68.89
	Bilmiyorum	10	22.22
	İyi Hissetmiyorum	4	8.89
	Toplam	45	100

3. Özel gereksinimli öğrencilerle beraber kaynaştırma sınıfında eğitim almalarına yönelik düşündükleri	İyi ve Güzel Bir Uygulama	30	66.67
	Faydalı Bir Uygulama	10	22.22
	Bilmiyorum/Yorumsuz	3	6.67
	Önemli Bir Şey Değil	2	4.44
	Toplam	45	100
4. Kaynaştırmanın özel gereksinimli arkadaşları için yararları	Sosyal beceriler kazanırlar	25	55.56
	Akademik olarak ilerleme gösterirler	12	26.67
	Hayata katılırlar	8	17.78
	Toplam	45	100
5. Kaynaştırma öğrencilerinin kabulü için yapılacak uyarlamalar	Sınıf içerisinde yapabileceğimiz aktiviteler	24	53.33
	Sınıf içerisinde öğretmelerin bilgilendirmeleri	7	15.56
	Okul dışı aktiviteler	4	8.89
	Hiçbir şey	10	11.22
	Toplam	45	100
6. Kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan sorunlar	Özel gereksinimli arkadaşlar hakkında yeterli bilgi olmaması	22	48.89
	Sınıfın uygun olmaması	6	13.33
	Diğer çocukların özel gereksinimli çocukları sınıfta istememesi	12	26.67
	Problem davranışlar	3	6.67
	Toplam	45	100

Kaynaştırma Okulunda Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Kimi “Özel Gereksinimli” Olarak Gördükleri

Tablo 2 incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 14’ü (%31.11) “*Kimi özel gereksinimli olarak gördükleri*” hakkındaki soruda, “*özel gereksinimli*” bireyleri “*engelli bireyler*” olarak ifade ederken, bu öğrencilerin 13’ü (%28.89) sınıfta beraber öğrenim gördüğü “*kaynaştırma öğrencilerini*” işaret etmiştir. Öğrencilerden yine 13’ü (%28.89) bu bireyleri “*özel çocuklar*” olarak belirtirken, öğrencilerden 5’i (%11.11) ise “*bilmiyorum*” cevabını vermişlerdir. Bu başlık altında öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şöyledir: Ö53 “*Down sendromlular, değişik insanlar*”, Ö59 “*Fiziksel veya zihinsel engelliler*”, Ö82 “*Bizden nispeten farklı insanlar*”, Ö34 “*Sınıftaki kaynaştırma arkadaşım.*”

Özel Gereksinimli Öğrencilerle Beraber Kaynaştırma Sınıfında Eğitim Almalarına Yönelik Hisleri

Tablo 2 incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 31’i (%68.89) “*kaynaştırmayla ilgili hissettikleri*” hakkındaki soruda iyi hissettiklerini belirtirken, 10’u (%22.22) “*bilmiyorum*” cevabını vermiştir. Bu öğrencilerin 4’ü (%8.89) kaynaştırmaya yönelik iyi hissetmediklerini belirtmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şöyledir: Ö26 “*Kaynaştırma sınıfında olmak beni mutlu ediyor*”, Ö19 “*Kay-*

naştırma ile ilgili çok şey bilmiyorum”, Ö11 “Bu çocukların kendi arkadaşlarıyla eğitim alması gerekiyor, bizimle iken ben rahat değilim.”

Özel Gereksinimli Öğrencilerle Beraber Kaynaştırma Sınıfında Eğitim Almalarına Yönelik Düşünceleri

Tablo 2 incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 30’u (%66.67) *“kaynaştırmayla ilgili düşünceleri”* hakkındaki soruda, kaynaştırmanın iyi ve güzel bir uygulama olduğunu belirtirken, 10’u (%22.22) kaynaştırmanın özel gereksinimli akranları için faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin 3’ü (%6.67) herhangi bir yorum yapmazken, 2’si (%4.44) ise kaynaştırmanın önemli bir şey olmadığını belirtmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şöyledir: Ö31 *“Kaynaştırma özel öğrenciler için faydalı bir şey”, Ö19 “Kaynaştırma ile ilgili çok şey bilmiyorum”, Ö35 “Kaynaştırma eğitimi hem bizim için hem de özel çocuklar için mantıklı.”*

Kaynaştırmanın Özel Gereksinimli Arkadaşları İçin Yararları

Tablo 2 incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 25’i (%55.56) *“kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklara yararları”* hakkındaki soruda, kaynaştırma sayesinde özel gereksinimli arkadaşlarının sosyal beceriler edindiklerini ifade ederken, 12’si (%26.67) akademik ilerleme gösterdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 8’i (%17.78) ise kaynaştırmanın özel gereksinimli arkadaşlarının hayata katılımı açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şöyledir: Ö93 *“Özel eğitim sınıfları çok saçma. Hep bizle olmalı. İletişim kuramayan iki insan nasıl anlaşabilir?”, Ö30 “Kendi düzeyinde akademik dersler daha çok almalı.”, Ö81 “Hayata daha çok katılmalı, sosyal projelere dahil edilmeliler.”*

Kaynaştırma Öğrencilerinin Kabulü İçin Yapılacak Uyarlamalar

Tablo 2 incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 24’ü (%53.33) *“kaynaştırma öğrencilerinin kabulü için yapılacak uyarlamalar”* hakkındaki soruda, özel gereksinimli arkadaşlarıyla sınıf içerisinde düzenlenecek aktivitelere vurgu yaparken, 7’si (%15.56) sınıf içerisinde özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgilendirme yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin 4’ü (%8.89) okul dışı aktiviteleri işaret ederken, 10 öğrenci (%11.22) ise hiçbir şey yapılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şöyledir: Ö38 *“Yardımcı teknolojiler kullanılmalı, gölge öğretmenler eşlik etmeli”, Ö35*

“Bizlere engelleri açıklanmalı ve ona uygun planlamalar yapılmalı.”, Ö22 “Sıkça sinema, gezi, piknik gibi aktiviteler yapılmalı.”

Kaynaştırma Sınıflarında Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 2 incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin 22’si (%48.89) “*kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan sorunlar*” hakkındaki soruda, özel gereksinimli arkadaşlarla ilgili yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade ederken, 12’si (%26.67) tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları sınıfta istemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin 6’sı (%13.33) kaynaştırma yapılan sınıfın uygun olmadığını, öğrencilerin 3’ü (%6.67) ise özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının sorun olduğunu belirtmiştir. Bu başlık altında öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar şöyledir: Ö35 “*Bizlere engelleri açıklanmalı ve ona uygun planlamalar yapılmalı*”, Ö45 “*Daha uygun ortamlarda ders almalılar, onlara kimse bağır-mamalı.*” Ö32 “*Özel gereksinimli çocuklara davranış eğitimi ve özel eğitim bilgisi verilmeli.*”, Ö23 “*Problem davranışları düzeltmek için olumlu ve şartlı ödüllendirmeler yapılmalı.*”

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi hedeflenmiş, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, ilgili alanyazın taraması ve Türkiye’de yürürlükte olan kaynaştırma eğitimi uygulamaları çerçevesinde hedef temalar altında yorumlanmıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin “özel gereksinimli” kavramını “görme-yen, duymayan, yürüyemeyen”, “sınıftaki kaynaştırma öğrencisi arkadaşım”, “iletişim kurmayan, konuşmayan, arkadaş olmayan” ifadelerini kullanarak tanımadıkları görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin “özel gereksinimli” ifadesini kullanırken mevcut bilgi düzeylerinden ve gözlemlerinden yola çıkarak bir genelleme yaptıkları varsayılmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğine, çocukların fiziksel, zihinsel ya da davranışsal olarak farklı gördükleri bireyleri özel gereksinimli olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Miller, Chen, Glover-Graf ve Kranz, 2009; Nowicki 2006). Hem Kim, Park ve Snell (2005) hem de Tavares (2011) tarafından yapılan çalışmalar, öğrencilerin özel gereksinimliler hakkında bilgi sahibi olmasının onların tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Vignes ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin geçmişte özel gereksinim hakkında

bilgi alıp almadıkları araştırılmıştır (örneğin, özel gereksinimli bir birey hakkında bir kitap okumak). Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri tanımalarının öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukların özel gereksinimli akranlarının farkında olmaları ve onları sınıfın bir parçası olarak görmeleri kaynaştırma eğitiminin temel ideolojisi açısından son derece olumlu bir yaklaşımdır (MEB, 2012).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta eğitim almalarına yönelik hisleri ve düşünceleri ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında ise, öğrencilerin büyük bir kısmının kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfa paylaşırken iyi hissettiklerini söyledikleri görülmüştür. Öğrencilerin yine ciddi bir çoğunluğu da kaynaştırma eğitimini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Birkaç öğrenci, konu hakkında yorum yapamazken, kaynaştırmanın önemli bir uygulama olmadığını belirten az sayıda öğrenci bulunmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri kademelere bağlı olarak kaynaştırma öğrencilerine yönelik hislerinin değiştiği görülmektedir (Turhan, 2007). Aynı zamanda, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı hisleri özel gereksinimli çocukların tanısına bağlı olarak da değişiklik gösterebilmektedir (Nowicki ve Sandieson 2002; Şahbaz, 2004). Godeau ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik hislerinin olumlu olduğu bulunmuştur. Vignes ve arkadaşları (2009) öğrencilerin nötr duygular barındıklarını ortaya çıkarmıştır. Nowicki (2006) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan akranlarına karşı duygularını değerlendirmek için resimli bir ölçek kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu duygular beslediği bulunmuştur. Diğer araştırmalarda ise, kaynaştırma sınıfında öğrenim gören tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetinin, öğrenim kademesinin, ailede özel gereksinimli bireylerin olmasının özel gereksinimli çocuklar ile aynı ortamı paylaşmaya yönelik tutumlarını etkilediği savunulmaktadır (Kargın ve Baydık, 2002; Kumtepe, 2001; ÖZİDA 2009).

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara yararları açısından tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin görüşlerine bakıldığında, özel gereksinimli akranlarının kaynaştırma eğitimine katılmalarının onlar için sosyal beceriler edinebilmeleri, akademik olarak ilerleme göstermeleri ve hayata

katılmaları açısından önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerine göre kaynaştırma eğitiminin en önemli faydası, özel gereksinimli öğrencilerin topluma katılım sağlamasıdır. Çocukların küçük yaştan itibaren kaynaştırma öğrencileri ile birlikte olmalarının, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Guralnick ve Bruder, 2016). Ayrıca, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında eğitim görmelerinin onların hem akademik becerileri hem de sosyal becerileri kazanması açısından önemli olduğu savunulmaktadır (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2002). Godeau ve arkadaşları (2010) ve Vignes ve arkadaşları (2009) öğrencilerin özel gereksinimli akranlarla arkadaşlığının onların tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Her iki çalışmada da anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğu görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencilerinin kabulü için yapılması gereken uyarlamalar teması altındaki görüşlere bakıldığında, özellikle sınıf içerisinde yapılan aktivitelere, bilgilendirmelere ve okul dışı birlikte yapılabilecek aktivitelere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler sınıf içi aktivitelerin artırılması ve kaynaştırma öğrencilerinin de bu aktivitelere dahil edilmesi gerektiğini söylerken, bazı öğrenciler de okul dışı aktivitelerin de sosyal kabul açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, özel gereksinimli çocuklar hakkında yeterli düzeyde ön bilgilendirme yapılması gerektiğini söylerken, diğer bir grup öğrenci bu hususta çekimser kalarak herhangi bir uyarlama önerisinde bulunmamıştır. Tipik gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencileri ile daha fazla zaman geçirdikçe karşılıklı bir kazanım olacağını belirtilmektedir. Bundan yola çıkarak, kaynaştırma eğitiminin sosyal hayata da uyarlanması yönünde bir tutum sergilenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Avramidis, Bayliss ve Burden 2002). Kaynaştırma sınıfında yapılan fiziksel ortam, kaynak ve organizasyonel değişikliklerin ve en önemlisi öğretme uyarlamalarının, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünün artırılması açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Kargin ve ark., 2010).

Tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma sınıflarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmının özel gereksinimli akranlarının durumu ve ihtiyaçları hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak, bazı öğrenciler sınıflarının özel gereksinimli akranlarının ihtiyaçlarına uygun olmadığını söylerken, bazı öğrenciler de özel gereksinimli arkadaşlarının

problem davranışlarını sorun olarak vurgulamaktadırlar. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma sınıflarında eğitim gören tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranları hakkında bilgilendirilmesinin önemli olduğu ve sosyal kabulü olumlu şekilde etkilediği görülmektedir (Turhan, 2007; Yılmaz, 2013). Ayrıca, kaynaştırma sınıflarında sorun olarak görülen bir diğer durum da özel gereksinimli çocukların problem davranış niteliğinde değerlendirilebilecek davranışlarıdır ve öğretmenlerin sınıf içerisinde bu davranışlarla başa çıkma düzeyi önem arz etmektedir (Niles, 2005; Soodak ve McCharty, 2006).

Son olarak kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yine özel eğitim ve kaynaştırma konularında daha fazla bilgilendirilmeleri hususunun altını çizerek bir oryantasyon sürecini işaret ettikleri görülmektedir (Vignes ve ark., 2009). Ayrıca, bazı öğrenciler özel gereksinimli akranlarıyla birlikte daha çok etkinliğe dahil edilmeleri gerektiğini ifade ederken, diğer bir grup öğrenci ise kaynaştırma süreçlerinin özel gereksinimli akranları için daha erken yaşta başlaması ve özel öğrencilerin başarılı oldukları alanlarda daha yoğun eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir (Avramidis, Bayliss ve Burden 2002).

Araştırma bulguları, alanyazın taraması kapsamında incelenen ve ilgili konu ile doğrudan veya dolaylı olarak alâka gösteren diğer çalışmalar ile kıyaslandığında bu çalışmadaki tipik gelişim gösteren öğrenci tutumlarının daha pozitif bir yapıda olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğu, kaynaştırma öğrencilerine yönelik oldukça yapıcı, şefkatli ve yardımsever bir tutum içerisinde. Öte yandan bu çalışmada yalnızca tutumlara yönelik bir değerlendirme amacı güdülmemiş ve araştırmaya konu olan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin gelişimi hususundaki önerilerine de başvurulmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın en önemli farkının, kaynaştırma eğitiminin en doğal gözlemcisi ve yardımcı uygulayıcısı konumunda olan tipik gelişim gösteren öğrencilere de bir söz hakkı sunuyor olmasıdır.

Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından kabul edilmesi ve bu kabulün pozitif şartlarda meydana gelmesini desteklemek için sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının ihtiyaçları açısından yeterli derecede bilgi içeren oryantasyonlara alınmaları ve yapılan oryantasyonlar kapsamında, hem özel eğitimin geneline dair bilgilerin hem de

- bizzat sınıfa dahil edilen kaynaştırma öğrencisinin karakteristiğine bağlı olarak değişen özelliklerin öğrencilere tanıtılması,
2. Sınıf içinde ve sınıf dışında beraber katılabilecekleri sosyal etkileşim temelli etkinliklerin düzenlenmesi,
 3. Problem davranışlarla başa çıkmak için öğrencilere belirli düzeylerde uygulamaya dayalı eğitimlerin verilmesi,
 4. Sınıf içi uyarlamalar kapsamında gölge öğretmen uygulamasının yaygınlaştırılması,
 5. Sınıf dışı uyarlamalar kapsamında ortak sosyal aktivite sayısının artırılması,
 6. Sınıf içi ve sınıf dışı uyarlamaların yanı sıra öğretim yöntemlerinde de uyarlamaların yapılması önerilmektedir.

Ayrıca, gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak, araştırmacıların, görüşmenin yanı sıra gözlem yaparak öğrencilerin sosyal kabulünü değerlendirmeleri ve daha geniş ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrenim gören çocukların sosyal kabulünü de incelemeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Akay, Ü. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Hilgard's introduction to psychology (Psikolojiye Giriş)*, 12th Edition (6. Baskı), Çev. Yavuz Alogan, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
Doi: 10.1080/13603110010017169
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Baldiris, S., Zervas, P., Fabregat, R. ve Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkökul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.
Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J. ve Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54.

Doi: 10.1080/03323315.2015.1010703

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-istatistik, araştırma deseni, Spss uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 69-79.
- Cheng, M. M. ve Udry, J. R. (2002). Sexual behaviors of physically disabled adolescents in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 31(1), 48-58.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
Doi: 10.4135/9781452230153
- de Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International journal of disability development and education*, 59(4), 379-392.
Doi: 10.1080/1034912X.2012.723944_
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. ve Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
Doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x
- Derman O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 63, 9-21.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, M., Çeliköz, N. ve Topaloğlu, A. Ö. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Favazza, P. C., Phillipson, L. ve Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
Doi: 10.1177/001440290006600404
- Fırat, T. (2020). An exploration of the effects of learning through 'interaction activities' on eighth-graders' social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education 3-13*, 49(7), 792-808.
Doi: 10.1080/03004279.2020.1790022
- Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. (9. Baskı). New Jersey: Pearson Education International.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H. ve Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(10), e236-e242.
Doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x
- Guralnick, M. J. ve Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.
Doi: 10.1097/IYC.0000000000000071
- Gümüş, M. ve Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören

- öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi SUSBID*, (4), 90-110.
- Hughes, C. ve Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
Doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1026
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kırbaç, F. (2018). *İlkokul 3. ve 4. sınıf kaynaştırma öğrencileri hakkında akran görüşleri: Bir olgubilim çalışması*. Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kim, J., Park, E. ve Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and non-disabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401-415.
Doi: 10.1352/0047-6765(2005)43[401:ioiawc]2.0.co;2
- King, I. C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory Into Practice*, 42(2), 151-158.
Doi: 10.1207/s15430421tip4202_9
- Koyuncuoğlu, E. (2016). *İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin engelli akranlarını sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kumtepe, H. (2001). *Ankara ilinde yaşayan engellilere yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maart, S. ve Jelsma, J. (2010). The sexual behaviour of physically disabled adolescents. *Disability and Rehabilitation*, 32(6), 438-443.
- MEB (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2. Baskı). California: Sage.
- Miller, E., Chen, R., Glover-Graf, N. M. ve Kranz, P. (2009). Willingness to engage in personal relationships with persons with disabilities: Examining category and severity of disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(4), 211-224.
Doi: 10.1177/0034355209332719
- Mock, D. R. ve Kauffman, J. M. (2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The Teacher Educator*, 37(3), 202-215.
Doi: 10.1080/0887873020955294

- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (3. Baskı). Boston: Allyn&Bacon.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to f.e.a.r. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12.
- Nowicki, E. ve Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
Doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x
- Ozan-Bulduk, R. (2014). *Ortaokul 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı [ÖZİDA]. (2009). *Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor? temel araştırması*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı. <https://eyh.aile.gov.tr/uploads/pages/bakimhizmetleri-stratejisi-ve-eylem-plani-2011-2013/toplum-ozurlulugu-nasil-anliyor-arastirma-projesi-sonuclari.pdf>
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S. ve Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 155-168.
Doi: 10.1037/0003-066X.48.2.155
- Peverly, S. T. ve Wood, R. (2001). The effects of adjunct questions and feedback on improving the reading comprehension skills of learning-disabled adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 25-43.
- Platt, J. ve Olson, J. (1997). *Teaching adolescents with mild disabilities*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Reinehr, T., Dobe, M., Winkel, K., Schaefer, A. ve Hoffmann, D. (2010). Obesity in disabled children and adolescents: An overlooked group of patients. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(15), 268-275.
Doi: 10.3238/arztebl.2010.0268
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Siperstein, G. ve Parker, R. (2008). Toward an understanding of social integration: A special issue. *Exceptionality*, 16(3), 119-124.
Doi: 10.1080/09362830802194921
- Soodak, L. C. ve McCharty, M. R. (2006). Classroom management in inclusive classrooms. C.M. Evertson ve C. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* içinde (461-489). New Jersey: Lawrence Erlbaum Asc.
- Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
Doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.83
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2. Baskı). California: Sage.

- Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 12(14), 82-92.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 25-35.
Doi: 10.1080/1536710X.2011.546296
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Véronneau, M., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J. ve Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 46(4), 773-790.
Doi: 10.1037/a0019816
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. ve Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
Doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. ve Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50. <https://www.jstor.org/stable/41064553>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463.