

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**AKRAN ARACILI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN NORMAL GELİŞİM
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL KABULÜNE VE ÖZEL
GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN BENLİK SAYGISINA ETKİSİ**

Halil SELİMOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2017

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**AKRAN ARACILI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN NORMAL GELİŞİM
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN SOSYAL KABULÜNE VE ÖZEL
GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN BENLİK SAYGISINA ETKİSİ**

**Halil SELİMOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)**




**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aydan AYDIN**

İstanbul, 2017

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017**

ONAY

Halil SELİMOĞLU tarafından hazırlanan “Akran Aracılı Öğretim Yönteminin Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Sosyal Kabulüne Ve Özel Gereksinimli Bireylerin Benlik Saygısına Etkisi,” 13/06/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yrd. Doç. Dr. Aydan AYDIN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Müge YÜKSEL	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Deniz DAĞSEVEN EMECEN	

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

2012...	Marmara Üniversitesi Özel Eğitim A.B.D. Yüksek Lisans Programı
2002-2006	Marmara Üniversitesi (Lisans) Özel Eğitim A.B.D. Lisans
1998-2001	Hemşin Lisesi

MESLEKİ

2010-2017	Şöhret Kurşunoğlu Özel eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezi
2009-2010	Gaziantep Cennet Süzer Eğitim Uygulama Okulu
2007-2009	Edirne Eğitim Uygulama Okulu
2006-2007	Deniz Yıldızı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
2006	Marmara Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

DİĞER

2016...	Sivil Toplum Örgütü Yönetim Kurulu Üyeliği
---------	--------------------------------------------

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Milli Eğitim Bakanlığı

e- posta: halilselimoglu@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırma, normal gelişim gösteren bireylerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelen sosyal kabul düzeylerini ve zihin yetersizliği olan bireylerin benlik saygılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

“Her şahsın öğrenim hakkı vardır.” İnsan hakları evrensel bildirgesinde yer bulan bu ilkenin din, dil, ırk, cinsiyetin yanı sıra fiziksel durum ve zihinsel farklılıklar gözetilmeksizin tüm bireyler için geçerli olduğu açık olsa da pratikteki uygulamalarda kimi sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Eğitim ve toplumsal yaşamın bütünü söz konusu olduğunda, bireylerin çoğunluğu bir takım ekonomik, sosyo-kültürel, coğrafi eşitsizliklere maruz kalmaktadırlar. Özel gereksinimli bireyler göz önüne alındığında ise bu tablo daha da ağırlaşmakta, bu bireyler toplumun hemen her kesiminden kendilerine yönelen sosyal red, yok sayma ve ötekileştirme tutumuyla doğrudan veya dolaylı yollarla toplumdan izole edilmektedirler. Oysaki bu durum modern çağın gerekleriyle taban tabana zıt olduğu kadar temel insan hak ve hürriyetleri açısından da sorunludur. Bu çalışmada özel gereksinimli bireyleri ön planda tutma çabasıyla farklı bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Uzun zaman ve emek harcadığım bu araştırmanın benim için her şeyden önce mesleki ve akademik anlamda motivasyon ve zihinsel esneme sağladığını belirtmek isterim. Bu çalışmada bana yol gösteren, beni dikkatle dinleyen, tezin ortaya çıkmasında, zenginleşmesinde ve farklı bakış açıları kazanmamda olmazsa olmaz katkılar sunan hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aydan AYDIN’a teşekkür ederim.

Bu tezin atölye uygulamalarında büyük bir sorumlulukla görev alan, uygulama süresi boyunca ciddiyeti elden bırakmayan değerli öğrencilerim teşekkürün en özeline hak etmişlerdir. Uygulama etkinliklerinin her aşamasında özverili katkılarından dolayı meslektaşım Şebnem ÖĞREK’e, atölye etkinliklerine katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarım T. Gülden ÖZGÖR, Anıl İLGİN ve İsa ATALA’ya çeviriler konusundaki yardımlarından dolayı İlkey ÇETİNKAYA ve araştırma için kapılarını açan okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel çalışmalarında katkısı bulunan, Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ÖZCAN'a, araştırmada kullandığım Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği için Prof. Dr. Necla ÖNER'e, Sosyal Kabul Ölçeği ve yakın ilgilerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. A. Hikmet CİVELEK'e teşekkür ederim.

Bir teşekkür de anne ve babama. Bunca yıllık emek, güven ve özveri için.

Halil SELİMOĞLU



ÖZET

Bu araştırmada normal gelişim gösteren bireylerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeyleri ve zihin yetersizliği olan ergenlerin benlik saygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın iki temel amacı vardır. Birinci amaç, normal gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisinin belirlenmesidir. İkinci amaç, zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma durumuna göre farklılaşp-farklılaşmadığının belirlenmesidir. İlişkisel tarama modeli ve ön test son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütölen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırmada yer alan atölye grubu, bilgilendirme grubu ve kontrol grubunda bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - a) Araştırmada atölye programına katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Araştırmada bilgilendirme etkinliğine katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c) Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin, zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Araştırmada yer alan atölye grubu ve kontrol grubunda bulunan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest - sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- a) Araştırmanın atölye programına katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Araştırmanın kontrol grubundaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Araştırmaya katılan uygulama (atölye - bilgilendirme grubu öğrencilerinin) ve kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerinin sosyal kabul tutumları ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, ailede yetersizliği olan bireyin varlığı ve yetersizliği olan bireylerle çalışma deneyime sahip olma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 4. Araştırmanın uygulama ve kontrol grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerinin benlik saygısı ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın çalışma grubu, zihin yetersizliği bulunan ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Zihin yetersizliği olan öğrenciler İstanbul ilinde bulunan bir özel eğitim ve mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören 15-19 yaş aralığındaki hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerdir. Zihin yetersizliği olan katılımcıların sayısı 12'si (%48) erkek, 13'ü (%52) kız olmak üzere toplam 25 kişidir. Normal gelişim gösteren öğrenciler İstanbul ilinde bulunan ortaokulda öğrenim gören ve 11- 14 yaş aralığındaki 39'u (%39,1) erkek, 66'sı (%62,1) kız olmak üzere toplam 105 öğrencidir.

Araştırma verilerinin toplanmasında, zihin yetersizliği bulunan öğrencilere yönelen sosyal kabul tutumunu belirlemek amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği, zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygılarını belirlemek amacıyla Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği ve öğrencilerin kişisel bilgilerini kaydetmek üzere Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen verilerin analizi ile normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelen sosyal kabul puanlarına ilişkin toplanan verilerin analizleri SPSS 17 programıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analiz sonuçları incelendiğinde; sadece atölye grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul ön test-son test puanları arasında pozitif yönde anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre atölye grubunda yapılan çalışmaların bu gruptaki normal gelişim gösteren bireylerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci amacına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre zihin yetersizliği olan öğrencilerinin benlik saygısı ön test - son test puanları atölye uygulamalarına katılım durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analiz sonuçları incelendiğinde; uygulama (atölye - bilgilendirme grubu) ve kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test - son test puanlarının cinsiyet ve ekonomik duruma göre bir farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere göre sosyal kabul konusunda daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü amacına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre zihin yetersizliği olan öğrencilerinin benlik saygısı ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel Gereksinimli Birey, Zihin Yetersizliği Olan Birey, Sosyal Kabul, Benlik Saygısı, Akran Öğretimi

ABSTRACT

The purposes of the present study are to examine the social acceptance of normally developing students toward their mentally retarded peers and self-esteem of mentally retarded adolescents. There are two fundamental aims of this study. The first aim is to examine how the information-giving meeting with normally developing students (decomposed environment) and workshops in which mentally retarded students teach a skill to their normally developing peers, affect the social acceptance of mentally retarded students. The second aim is to determine whether attending workshops affect the self-esteem scores of mentally retarded students. By using correlative investigation model and pre-post-test control group design, this study looks for the answers of the following questions.

1. Is there a significant difference between the levels of social acceptance pre-post test results of normally developing students who attended workshop group, information-giving group and control group toward their mentally retarded peers?
 - a) Is there a significant difference between social acceptance pre-post test scores of normal developing students who attended the workshop groups in the study toward their mentally retarded peers?
 - b) Is there a significant difference between social acceptance pre-post test scores of normally developing students who attended informing group in the study toward their mentally retarded peers?
 - c) Is there a significant difference between social acceptance pre-post test scores of control group students in the study toward their mentally retarded peers?
2. Is there a significant difference between self-esteem pre-post test scores of mentally retarded students who attended workshop group and control group?
 - a) Is there a significant difference between self-esteem pre-post test scores of mentally retarded students who attended workshops group in the study?
 - b) Is there a significant difference between self-esteem pre-post test scores of mentally retarded students who attended the control group in the study?

3. Do social acceptance attitude pre-post test scores of normally developing students who attended experimental (workshops, information-giving groups) and control groups differ according to certain variables like gender, age, economical status, number of siblings, the education status of parents, presence of disabled person in a family and having an experience with a disabled person?
4. Do the self-esteem pre-post test scores of mentally retarded students who attended experimental and control group in the study change according to certain variables like gender, age, economical statuses, numbers of siblings and the educational statuses of parents?

The experimental group in this study consists of mentally retarded and normally developing students. 12 male (48%) 13 female (52%), 25 mentally retarded students in total participated the study. Normally developing participants are made up of 39 male (39,1%) 66 female (62,1%), in total 105 students between the ages of 11-14 attending secondary school in İstanbul.

While gathering the data, the Social Acceptance Scale was used to determine the social acceptance attitudes toward mentally retarded students, the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale was used to define the self- esteem of mentally retarded students and the Personal Information Form was used to gather the personal information from the students.

The SPSS 17 program was used to analyse the data from self-esteem scores of mild mentally retarded students and the data gathered from sub-dimensions of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale and social acceptance scores of normally developing students toward their mentally retarded peers.

The results from the data analysis related to the first aim showed that social acceptance attitudes pre-post test scores of normally developing students in experimental (workshop, information-giving group) and the control group differ according to gender and economic statuses. When the female and male students as well as students of high economic status with those of low economic status are compared, female students and students from high economic status have more positive attitudes towards the social acceptance of their mentally retarded peers.

The results from the data analysis related to the second aim revealed that social acceptance pre-post test scores of normally developing students in the workshops group toward their mentally retarded peers differ in a positive way. According to this, it was found that the workshops have a positive effect on social acceptance of normally developing students toward their mentally retarded peers.

The results from the data analysis related to the third aim showed that social acceptance attitude pre-post test scores of normally developing students who attended experimental (workshops, information-giving groups) and control groups differ according to gender and economical status. According to this results, it was found that female students and the students of high economic status have more positive attitudes about social acceptance when compared with male students and students of low economic status.

According to the results from the data analysis related to the fourth aim, there is no significant difference between groups. Hence, certain variables like gender, age, economic statues, the number of siblings, the educational statues of parents and attendance to workshop practice do not affect the self-esteem pre-post test scores of mentally retarded students.

Key Words: Individuals with Special Needs, Mentally Retarded Person, Social Acceptance, Self-Esteem, Peer Tutoring

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	14
2.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Sınıflandırılması	14
2.1.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireyler Ve Sınıflandırılması	15
2.1.1.1. Aralıklı Destek (Intermittent).....	16
2.1.1.2. Sınırlı Destek (Limited).....	17
2.1.1.3. Yoğun Destek (Extensive).....	17
2.1.1.4. Yaygın Destek (Pervasive).....	17
2.1.2. Hafif Zihin Yetersizliği Olan Bireyler Ve Özellikleri	17
2.1.2.1. Bedensel Özellikleri	18
2.1.2.2. Öğrenme Özellikleri	18
2.1.2.3. Konuşma ve Dil Gelişimi Özellikleri	18
2.1.2.4. Sosyal-Duygusal Özellikleri.....	18
2.2. Sosyal Kabul.....	19
2.2.1. Sosyal Kabulü Etkileyen Faktörler	21

2.2.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Özelliklerinin Sosyal Kabul Üzerine Etkisi	21
2.2.2.1. Yetersizliğin Görülebilirliği	22
2.2.2.2. Akademik Beceriler.....	22
2.2.2.3. Problem Davranışlar.....	23
2.2.2.4. Sosyal Beceriler.....	23
2.2.3. Çevreden Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlar	24
2.2.4. Sosyal Kabulü Arttıran Faktörler	25
2.2.4.1. Bilgilendirme.....	26
2.2.4.2. Etkileşimde Bulunma	27
2.2.4.3. Simülasyonlar	27
2.2.5. Sosyal Kabule İlişkin Yapılan Çalışmalar	28
2.3. Benlik Saygısı.....	38
2.3.1. Benlik ve Gelişimi	38
2.3.3. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı İlişkisi.....	39
2.3.4. Benlik Saygısının Etkileri	40
2.3.5. Özel Gereksinimli Bireylerde Benlik Saygısı	41
2.4. Akran Aracılı Öğretim.....	45
BÖLÜM III: YÖNTEM	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.3. Verilerin Toplanması.....	50
3.3.1. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1.1. Sosyal kabul ölçeği (SKÖ).....	50
3.3.1.2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği	51
3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu	52
3.4. Uygulama Süreci	52
3.4.1. Uygulama hazırlık süreci	52
3.4.2. Ön-test Uygulaması.....	54
3.4.3. Uygulama	55
3.4.3.1. Bilgilendirme Etkinliği.....	55
3.4.3.2. Bilgilendirme Programı.....	56

3.4.3.3. Atölye Uygulamaları	57
3.4.4. Son-test Uygulaması	58
3.5. Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	60
4.1. Demografik Özelliklere Yönelik Analizler	60
4.1.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere İlişkin Bulgular	60
4.1.2. Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere İlişkin Bulgular	642
4.2. Araştırma Sorularına Yönelik Analizler	64
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuçlar	81
5.2. Tartışma	865
5.3. Öneriler	954
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	955
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	96
KAYNAKÇA	977
EKLER	109
Ek 1: Sosyal Kabul Ölçeği	109
Ek 2: Kendim Hakkında Düşüncelerim	111
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu 1	Hata! Yer işareti tanımlanmamış. 113
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu 2	114
Ek 5: Resmi İzin	1175
Ek 6: Veli İzin Formu 1	1156
Ek 7: Veli İzin Formu 2	1177
Ek 8: Ahşap Yakma İşlem Basamakları	1178
Ek 9: Seramik Çalışma İşlem Basamakları	12020
Ek 10: Waffle Hazırlama İşlem Basamakları	1203
Ek 11: Ahşap Ürün	1244
Ek 12: Ahşap Ürün	125
Ek 13: Seramik Ürün	126
Ek 14: Waffle Görseli	127

Ek 15: Uсталık Belgesi 1258



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Özel Gereksinimli Bireylerin Sınıflandırılması.....	15
Tablo 2.2.	Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümleri ve Eğitsel Sınıflandırması	16
Tablo 3.1.	Uygulama Süreci	52
Tablo 4.1.	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4.2.	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	60
Tablo 4.3.	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 4.4.	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 4.5.	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Tablo 4.6.	Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 4.7.	Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 4.8.	Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 4.9.	Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 4.10.	Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	64
Tablo 4.11	Deneysel Uygulama Öncesi Grupların Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4.12.	Atölye Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zihin Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Sosyal Kabulleri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.13.	Bilgilendirme Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Zihin yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Sosyal Kabulleri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	66
Tablo 4.14.	Kontrol Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zihin Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Sosyal Kabulleri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	66

Tablo 4.15.	Atölye Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	657
Tablo 4.16.	Atölye Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest -Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	668
Tablo 4.17.	Kontrol Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	669
Tablo 4.18.	Kontrol Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	70
Tablo 4.19.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 4.20.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 4.21.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının Ekonomik Duruma Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 4.22.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 4.23.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	763
Tablo 4.24.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	783
Tablo 4.25.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Ailede Yetersizliği Olan Bireyin Varlığı Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	804
Tablo 4.26.	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının ve Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışma Deneyime Sahip Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 4.27.	Araştırmaya Katılan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	76

Tablo 4.28. Araştırmaya Katılan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest ve Sontest Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 4.29. Araştırmaya Katılan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Ön test ve Son test Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	80



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Herkesin eğitim hakkının olduğu, hiç kimsenin eğitim, öğrenim hakkından mahrum bırakılmayacağı ilkesi, pek çok ulusal ve uluslararası hukuk metninde vurgulanmış, bu bağlamda; eğitim hizmetlerinin bireyler açısından bir hak, devlet açısından ise bir görev olduğu anayasamızın kırk ikinci maddesindeki “kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesiyle güvence altına alınmıştır.

Ulusal ve uluslararası ölçekte yasalarla güvence altına alınan eğitim hakkının, din, dil, ırk, cinsiyet, fiziksel durum ve zihinsel farklılıklar gözetilmeksizin tüm bireyler için vaz geçilemez olduğu kuşkusuzdur. Bu gerçekten hareketle özel gereksinimli bireyler için eğitim öğretim süreçlerinin, bu bireylerin sahip olduğu farklılıkların engel teşkil edici yönünün öne çıkarılmaksızın düzenlenmesi ve toplumsal yaşamda herkes gibi özel gereksinimli bireylerin de yurttaşlıktan kaynaklanan eşit haklara sahip olduğu gerçeğinin sosyal kabul ilkesi olarak ele alınması son derece önemlidir.

Bireyler, birbirinden farklı özelliklere ve yeterliliklere sahip olup, farklılıkları doğrultusunda, gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadırlar (MEB, 2010, s.1). Eğitimin bireyin bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal yeteneklerini kendisi ve üyesi bulunduğu toplum için en uygun şekilde geliştirmesi olduğu düşünüldüğünde, toplumun ayrılmaz bir parçası olan bireyin, yaratma gücü ve yeteneklerini toplum yararına yöneltmek, kullanmak ve verimli kılmak büyük ölçüde bireylerin sağlıklı yetiştirilmesine ve iyi eğitilmesine bağlıdır (Civelek, 1990, s.91; Diken ve Sucuoğlu, 1999, s.25).

Bireyin duygusal, zihinsel, sosyal yeteneklerinin uygun şekilde geliştirilmesinin ve iyi eğitilmesinin, bireyin yeterliliklerinin ve ihtiyaç alanları göz önünde bulundurulmasıyla sağlanabileceği söylenebilir. Günümüzün eğitim anlayışı, ihtiyaçları ve yetersizlik alanlarıyla akranlarından farklılaşan kişiler olarak tanımlanan özel gereksinimli bireyi, toplumsal yaşamın bir parçası olarak kabul etmektedir

Özel gereksinimli bireyler şemsiyesi altında sınıflandırılan, zihinsel yetersizlik, gelişimsel dönemde ortaya çıkan, kavramsal, sosyal, pratik alanlardaki zihinsel ve

uyumsuz işleyiş eksikliklerini içeren bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (DSM-5, 2013, s.707). Zihin yetersizliği bulunan bireyler, bilişsel, sosyal, duygusal, akademik, iletişim, motor ve benzeri özellikleri açısından akranlarından farklılaşmaktadırlar. Zihin yetersizliği bulunan bireylerin genel özelliklerine bakıldığında; öğrenme hızları ve yeterlilikleri akranlarına göre daha geridir, kısa ve uzun süreli bellekle ilgili problemler yaşarlar, kolay unutulurlar, dikkatleri dağınıktır ve dikkat süreleri kısadır. Sosyal açıdan akranlarına oranla geride bulunan zihin yetersizliği olan öğrencilerin pek çoğu sosyal ilişkilerde güçlük yaşamaktadırlar. Dili yaşlarından beklenen düzeyde kullanamazlar ve dil problemleri yaygın olarak görülür. Yeni durumlara uyum sağlama ile uyumsuz davranışlarda güçlük yaşarlar. Yaşlarından beklenen düzeyde sosyal kuralları anlamakta ve uyum sağlamakta problem yaşarlar, başkalarının kendilerini yönlendirme riskiyle karşı karşıyadırlar (Bray, Fletcher & Turner, 1997, s.203; Ersoy ve Avcı, 2001, s.157; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s.43; Heward, 2006; s.147; Eripek, 2012, s.229; DSM-5, 2013, s.34; Tekinarslan Çiftçi, 2015, s.151).

Pek çok alanda akranlarından farklılaşsalar da zihin yetersizliği bulunan bireylerin tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi çevreden kendilerine yönelen tutumların farkındadırlar (Civelek, 1990, s.32). Bu bireylerin çevrelerinden özellikle de yaşlılarından sevgi ve onay görmeye ihtiyaçları vardır ve sosyal kabul normal gelişim gösterenlerin hayatlarında olduğu kadar bu bireylerin yaşamlarında oldukça önemlidir (Bıyıklı, 1989 akt. Aktaş ve Küçükler 2002, s.17; Öcal, 1999, s.80). Bu nedenle normal gelişim gösteren akranları ile bir arada oldukları ortamlar, onların eğitimlerinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim gören özel gereksinimli bireylerin -uygun koşulların sağlanması durumunda- akademik ve sosyal başarılarının arttığı görülürken (Fisher ve Meyer 2002, s.263; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004 s.50; Wang, 2009 s.155; Kurth ve Mastergeorge, 2010 s.150) reddedilmelerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Civelek, 1990, s.79; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, Tsakiris, 2012, s.8; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013, s.45). Ayrıca genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerinin, özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (Freeman ve Alkin, 2000, s.8). Bir arada eğitim almanın bir diğer boyutu da kuşkusuz normal gelişim gösteren bireylerle ilgilidir. Yetersizliği olan akranıyla bir arada eğitim almanın normal gelişim gösteren bireylerin

gelişimine olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Copeland ve ark. 2002, s.18; Ceylan ve Aral, 2005, s.71; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012, s.418; Cankaya ve Korkmaz, 2012, s.10). Sucuoğlu'na (2004, s.15) göre, yetersizliği olan bireylerin topluma aktif katılımlarını sağlamak ve yaşam kalitelerini artırabilmek için, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte erken yaştan başlayarak eğitim görmeleri neredeyse ön koşul olarak kabul edilmektedir

Normal gelişim gösteren akranları ile bir arada olmak zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde vaz geçilmez bir unsur olsa da, eğitim-öğretim çağındaki yetersizliği olan çocukların akranları (Şahbaz, 2004, s.82; Eratay ve Sazak Pınar, 2006, s.42; Turhan, 2007, s.2; Kabasakal ve ark., 2008, s.169; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2014, s.348; Girli ve Atasoy, 2012, s.29; Küçükler, Işıkoğlu Erdoğan ve Çürük, 2014, s.177; Nepi ve ark. 2015 s.329) ve öğretmenleri (Diken ve Sucuoğlu, 1999, s.35; Engin, Tösten, Kaya, Köselimoğlu, 2013, s.40) tarafından kendilerine yönelen olumsuz tutumlarla karşı karşıya oldukları veya ilişkilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve sosyal kabul problemi ile karşı karşıya oldukları bilinmektedir.

Sosyal kabul, Hurlock (1978) tarafından çocuğun grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkilerdir şeklinde tanımlanmıştır (Akt, Civelek, 1990, s.29). Yetersizliği olan bireye başkalarından yönelen tepkilerin bu bireylerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Özyürek'e (2013, s.22.) göre yetersizliği olanların kendilerini yetersiz değerlendirmeleri ve yetersiz değerlendirildiklerinde bu değerlendirmenin değişmesi de ancak yetersizlikten etkilenmeyenlerin onları kabul etme ve varlıklarını onaylamalarıyla olasıdır. Toplumda yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik olumlu tutumların varlığını kabul etmekle birlikte basmakalıp, ön yargılı ve reddedici duyguları içeren düşün ve inançlarla yoğrulmuş tutumların varlığı süre gelmektedir. Süregelen ön yargılı ve reddedici tutumların varlığı düşünüldüğünde; zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunlardan birinin de normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul görmemeleri veya bu bireylerin toplumun eşit haklara sahip fertleri oldukları gerçeğini göz ardı eden tutumların olduğu söylenebilir.

Bir dizi nedenle normal gelişim gösteren bireyler özel gereksinimi olanlara karşı olumsuz tutumlar içerisinde olabilmektedir. Toplumsal yaşam içerisinde pek çok kişi

özel gereksinimli bireylerin farklılıkları ve ihtiyaçları konusunda sağlıklı bilgilere sahibi değildirlir. Bu bilgi eksikliği özel gereksinimli bireylerin çevresindeki kişilerce yeterince anlaşılmasına hatta sosyal redde ve izolasyona varan olumsuz tutumların açığa çıkmasına neden olabilmektedir. Aulagnier ve ark. (2005 s.1349) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, yetersizliği olan bireylerle etkileşim halinde olmayan ve onları tanımayan bireylerin bu bireylerle bir arada olmaktan daha fazla rahatsızlık duymaktadırlar. Buna karşın yetersizliği olan bireylerle aktif etkileşim içinde olan ve bu bireyler hakkında daha fazla bilgi sahibi kişilerin yetersizliği bulunan bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma sonucu vardır (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 s.191; Meyer, Gouiver, Duke ve Advokat, 2001, s.51; Yazbeck, McVilly, Parmenter, 2004 s.97; Avramidis ve Kalyva, 2007 s.386; Melekoğlu, 2013, s.1066).

Akranları tarafından sosyal kabul görmemenin nedenlerinden birinin de "engellilik" kavramının neden olduğu etiketlenme ve buna bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz çağrışımlardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli bireyi tanımayan, onları -engel kavramının olumsuz çağrışımına da bağlı olarak- bağımsız iş yapamayan ve yardıma muhtaç kişiler olarak gören bakış açısının, sosyal kabul yerine, acıma veya reddetme tutumlarını koyduğu söylenebilir. Nitekim Ünsal ve Şahan (2015, s.409), yaptıkları araştırmada çocukların birçoğunun çevresinde engelli (yetersizliği olan birey) görmemelerine rağmen, engelli kavramını genellikle olumsuz bir şekilde algıladıkları bulgusuna ulaşırken bir başka araştırmada Burcu (2011, s.5) yetersizliği olan bireylerin acınan, dışlanan ve yetersiz görülen kişiler olarak tanımlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan yetersizliği olan bireyin akranlarıyla ilişkilerinde yaşadığı problemler, duygusal ve davranışsal bozukluğunun düzeyi ile ilişkilidir (Hay, Payne, Chadwick, 2004 s.36). Zihin yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerdeki yetersizlikleri çevreyle etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte, yetersizliği olmayan yaşlıları ve diğerleri tarafından kabul edilmelerini ve topluma uyumlarını güçleştirmektedir (Özokçu, 2008 s.20). Yetersizliği olan bireyin diğer bireylerle ilişkileri; sosyal becerilerindeki yetersizlik (Küçükler, Işıkoğlu Erdoğan ve Çürük, 2014, s.177), problem davranışlarının varlığı (Eratay ve Sazak Pınar, 2006, s.24; Yıldırım Doğru ve ark., 2013, s.231; Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, 2014, s.191), akademik becerilerdeki yetersizliği Şahbaz (2004, s.89; Turhan, 2007, s.82) ve yetersizliğin görünürlüğü

(yetersizliğin türü ve derecesi) (Wolman ve ark.,2004, s.292; Wong ve ark., 2004, s.200; Nagata, 2007, s.240; Parashar, Chan ve Leierer, 2008 s.235) gibi nedenlerden etkilenmekte ve olumsuz tutumlar ortaya çıkabilmektedir.

Yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları olumsuz tutumlar; sosyal kabul düzeyinde düşüklük (Smoot, 2004, s.15), zorbalık (Laws & Kelly, 2005 s.94), beklentilerde düşüklük (Turhan, 2007, s 2), fiziksel şiddete maruz kalma, uyum ve iletişim problemleri olarak algılanma (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı 2008, s.174-175), tercih edilmeme, reddedilme (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009, s.422), acıma, dışlama ve yetersiz görme (Burcu, 2011, s.51), oyunlardan dışlanma (Girli ve Atasoy, 2012 s.23), olumsuz sıfatlar yakıştırma (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas ve Tsakiris, 2012), kayırma, aşırı koruyucu davranma, (Chandramuki, Shastry ve Vrandra, 2012 s.66) aşırı müsamahakar olma (Goswami, 2013, s.3), utanma ve hayal kırıklığı (Revathi, 2012 s.140), biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Bu olumsuz tutumlar sonucunda yetersizliği olan bireylerin daha çok yalnızlığa itileceği, kendi buldukları ortamların dışına çıkamayarak izole bir yaşam sürecekleri düşünülebilir. Lombana'ya göre yalnızlık ve izolasyon özel gereksinimli bireylerde düşük benlik saygısına, kendine güven duygusunun gelişmemesine, kaygı ve utanma duygularına neden olabilmektedir (Lombana, 1980, s.176). Ayrıca reddedilme, yetersiz görülme veya eleştirilmenin özel gereksinimli bireylerde sinirlenme, kızma ve daha fazla problem davranışlara yönelmeye neden olabilmektedir (İmrak-Çulhaoğlu ve Sığırtmaç, 2011, s.62). Anlaşılacağı üzere, problem davranışlar reddedilmeye neden olabilirken, akranlar tarafından reddedilme de yeni problem davranışlara neden olabilmektedir. Bu karşılıklı etkileşimin sonucunda, sosyal kabul görmeme tutumunun zihin yetersizliği olan bireyler açısından daha fazla davranış bozukluğu ve uyum problemine neden olacağı gibi, aynı zamanda daha fazla izolasyon ve bunun sonucunda düşük benlik saygısına itilmeye neden olacağı düşünülebilir.

Coopersmith benlik saygısını; “bireyin kendi saygınlığı ile ilgili yaptığı bir değerlendirme şeklinde tanımlamış ve bireyin kendi yeterlilik, önem, başarı ve değerlerine ilişkin inancının ve kendini onaylama ya da onaylamama tutumunun bir ifadesi” şeklinde açıklamıştır (Avşaroğlu, 2007, s.30).

Bıyıklı'ya (1989) göre aileden, çevredeki diğer bireylerden, özellikle de yaşlılardan kabul, onay ve sevgi görme, yetersizliği olan çocukların benlik saygısının ve kendine

güven duygularının gelişiminde oldukça önemli bir etmendir (Akt; Aktaş ve Küçüker, 2002, s.17). Eğitilebilir zihin yetersizliği olan çocuklar söz konusu olduğunda çocuklar, çevresindekilerin kendilerine karşı olumsuz tutumlarının çoğu zaman farkındadırlar. Bu da onlarda kızgınlığa, kıskançlığa ve huzursuzluğa yol açarken, bazılarında da aşırı içe kapanmaya ve derin depresyonlara neden olabilmektedir (Civelek, 1990, s.105-106). Çevresi tarafından başaramaz, yeterince anlaşılabilir kişi olarak kodlanan yetersizliği olan bireyin akran ilişkileri başta olmak üzere, çeşitli ortamlardaki sosyal ilişkilerinde bozulmaların olacağı ve benlik saygılarının düşeceği söylenebilir. Nitekim yetersizliği olan bireylerin benlik saygılarının normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Moreba, Alan ve Litrownik, 1974, s.281; Susan ve Szivos - Bach, 1993, s.217; Valas, 1999; Bilgin ve Kartal, 2002, s.51; Kanay, 2006, s.13; Elemek, 2008)

Çevrelerinden özel gereksinimli bireylere yönelen tutumlar bu bireylerin öz saygı/benlik saygısı düzeyleri üzerinde etkili olduğu gibi, öz saygı/benlik saygısı düzeyinin de özel gereksinimli bireylerin kendilerine yönelen tutumları nasıl algıladıklarını etkilediği bilinmektedir. Yumşak (2004, s.99) tarafından yapılan araştırmada yetersizliği olan ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ifade edilmiştir.

Sucuoğlu ve Kargın'a (2014, s.60) göre özellikle okul çağındaki yetersizliği olan bireylerin akranları ile bir arada olduğu ortamların, onların akademik ve sosyal gelişimlerine daha fazla katkı yapacağı genel kabul görmektedir. Akranlarıyla bir arada olan özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla iletişime girdikleri, daha fazla sosyal destek aldıkları ve daha uzun süreli arkadaşlıklar kurdukları ifade edilmektedir. Yetersizliği olan bireyin normal gelişim gösteren akranıyla sağlıklı biraradalığını sağlayacak olan en önemli unsurun, bu bireylerin normal gelişim gösteren akranı tarafından kabul görmesi olduğu söylenebilir. Sosyal kabul ise kendiliğinden gelişecek bir tutum olmayıp, farklı yöntem ve teknikler yardımıyla arttırılabilir. Alan yazın incelendiğinde bilgilendirme etkinliklerinin (Civelek, 1990; Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Gözün, 2003; Avramidis, Bayliss & Burden, 2004; Şahbaz, 2007; Stachura & Garven, 2007; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014) simülasyonların (Gerling, Mandryk, Birk, Miller ve Orji 2014; McGowan, 1999, Akt. Flower, Burns ve Bosttford-Miller, 2007) etkileşimde bulunmanın (Civelek, 1990;

Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Meyer, Gouiver, Duke. ve Advokat 2001; Aktaş ve Küçükler, 2002; Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004; Cameron ve Rutland, 2006; Krahe ve Altwasser, 2006; Melekoğlu, 2013,) normal gelişim gösteren bireylerin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulünü arttırmada ve olumsuz tutumları azaltmada kullanıldığı görülmektedir. Donaldson (1980, s.50) sosyal kabulün artırılmasında kullanılacak uygulamaları; (a) özel gereksinimli bireylerle doğrudan veya dolaylı iletişim kurmak, (b) yetersizlik konusunda bilgilendirmelerde bulunmak, (c) topluma etkileyici mesajlar vermek, (d) özel gereksinimli bireylere yönelen ön yargıların nedenlerini analiz etmek, (e) simülasyon (yetersizlik durumunun canlandırılması) çalışmaları yapmak ve (f) grup tartışmaları şeklinde sıralamıştır.

Normal gelişim gösteren bireylerle ve yetersizliği olan akranlarının bir arada olduğu ve doğrudan iletişim kurduğu, farklı yöntem-tekniklerle, katılımcı bir biçimde gerçekleştirilecek eğitim uygulamalarından biri de akran aracılı öğretim yöntemidir.

Topping'e (2005, s.631). göre akran öğretimi eşit statüdeki veya eşleştirilmiş akranların, aktif yardım ve desteğiyle bilgi ve becerilerin edinilmesi olarak tanımlanabilir ve benzer sosyal gruptan olan ancak profesyonel öğretici olmayan bireylerin, birbirlerine öğretmeleri ve birbirlerinden öğrenmelerini içerir. Bir başka tanımlamayla akran aracılı öğretim; bir konuda daha başarılı olan öğrencinin/akranın (öğreten akran), sınıf öğretmeninin kontrolü altında, bilgiyi sınıf içinde ya da dışında o konuda yardıma gereksinim duyan öğrenciye - akranına (öğrenen akran) aktarmasıdır (Batu ve Kırcaali Iftar, 2005, s.34; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.223). Akran aracılı öğretim yöntemi sınıf çapında akran aracılı öğretim (class-wide peer tutoring), farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring), aynı yaş akran aracılı öğretim (same-age peer tutoring) kategorilerini içerir (Sahni, 2012, s.2).

Akran aracılı öğretimin akademik becerilerin öğretiminde, sosyal davranışların kazanımında, benlik saygılarında, okula ilişkin tutumlarında, sınıf içi disiplinde ve matematik becerilerinde akran öğretiminin önemli yararları olduğu çeşitli araştırmalarda bildirilmiştir (Greenwood, Carta ve Hall, 1988, s.264; Kalkowski, 1995, s.3; Calhoon ve Fuchs, 2003, s.243; Grubbs ve Boes, 2009 s.21; Tiwari, 2014 s.12).

Akranını model alma, birlikte çalışma, akranına öğretme ve akranından öğrenmenin, zihin yetersizliği olan bireylerin akademik gelişimi ve uyumsal becerilerinin yanı sıra,

bu bireylerin benlik saygısının gelişimi ve sosyal kabulü açısından da olumlu katkı yapabileceği düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle bu araştırmada yaşça büyük olan öğrencinin yaşça küçük olan öğrenciye öğretim yapmasını kapsayan “farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring); yönteminden yararlanılmıştır. Farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring) yönteminde öğrencilerin pozisyonları sabittir ve değişmez. Yaşça büyük olan öğrenci öğreten akran rolündeyken, yaşça küçük olan öğrenen akran rolündedir. Öğreten akran uygun davranışlar konusunda örnek olur, sorular sorar ve daha iyi çalışma alışkanlığı konusunda öğrenen akranı cesaretlendirir. Bu uygulama, yetersizliği olan öğrencilere kendinden yaşça daha küçük öğrencilere öğretmenlik yapabilme fırsatı vermesinden dolayı oldukça yararlıdır (Hot, Walker ve Sahni, 2012, s.1).

Bu araştırmada normal gelişim gösteren bireylerle ayrıştırılmış ortamlarda yapılan bilgilendirme toplantılarının ve zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına öğretici rolü üstlendikleri atölye etkinliklerinin sonucunda zihin yetersizliği olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeyinin artırılması amaçlanmıştır. Diğer yandan zihin yetersizliği olan bireylerin öğreten akran rolü üstlenmelerinin bu bireylerin benlik saygıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın iki temel amacı vardır.

Birinci amaç, normal gelişim gösteren bireylerle ayrıştırılmış ortamlarda yapılan bilgilendirme toplantılarının ve zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin zihin yetersizliği olan bireylere yönelen sosyal kabul düzeyini etkileme açısından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

İkinci amaç, zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılıp katılma durumuna göre nasıl farklılaştığının belirlenmesidir.

Amaçlara yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırmada yer alan atölye grubu, bilgilendirme grubu ve kontrol grubunda bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına

yönelik sosyal kabul düzeylerinde öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- a) Araştırmada atölye programına katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Araştırmada bilgilendirme etkinliğine katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c) Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin, zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Araştırmada yer alan atölye grubu ve kontrol grubunda bulunan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- a) Araştırmanın atölye programına katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Araştırmanın kontrol grubundaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Araştırmaya katılan uygulama (atölye - bilgilendirme grubu) ve kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerinin sosyal kabul tutumları ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, ailede yetersizliği olan bireyin varlığı ve yetersizliği olan bireylerle çalışma deneyime sahip olma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Araştırmanın uygulama ve kontrol grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerinin benlik saygısı ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazında özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulü ve sosyal kabulün arttırılması üzerine çalışmalar yapıldığı görülmekle birlikte, bu konuya ilişkin yeni araştırmalar yapılması gerekliliği halen devam etmektedir. Aktaş ve Küçüker (2002), Krahe ve Altwasser (2006) bilişsel-duyuşsal odaklı etkinlikleri içeren bir programa katılmanın, normal gelişim gösteren bireylerin fiziksel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Gözün ve Yıkılmış (2004), öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının üzerinde olumlu etkisinin olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Şahbaz (2007) normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin, yetersizliği olanların sosyal kabul düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, bilgilendirme etkinliğinin normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan akranlarına dönük sosyal kabul düzeylerinde olumlu etki gösterdiğini bildirmiştir. Özkan Yaşaran (2009), Yaşaran, Batu ve Özen (2014) kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabulünü arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ison ve arkadaşları (2010), araştırmalarında öğrencilerinin yetersizlik konusundaki bilgi ve kabul düzeylerini arttırmak amacıyla “Tıpkı Senin Gibi” adlı yetersizlik farkındalık programının ilkökul öğrencilerinin yetersizliği olan akranlarına yönelik kabulleri konusunda olumlu etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Boer, Pijl, Minnaert ve Post, (2013) çalışmalarında müdahale programlarının, ilköğretim öğrencilerinin zihinsel, fiziksel ve ağır derecede zihinsel ve fiziksel yetersizliği bulunan akranlarına yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Papaioannou, Evaggelinou ve Block (2014) yetersizlik kamp programının normal gelişim gösteren bireylerin fiziksel yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Alan yazında yapılan araştırmalarda, Aktaş ve Küçüker (2002) bilgi verme, film gösterme, grup tartışması, etkileşimde bulunma ve canlandırma, Gözün ve Yıkılmış (2004) bilgilendirme, Krahe ve Altwasser (2006) bilgi verme ve etkileşimde bulunma yöntemlerini kullanmış, Özkan-Yaşaran (2009) bilgi verme, tartışma ve canlandırma

etkinliklerini kullanırken, Şahbaz (2007) bilgilendirme, Ison ve arkadaşları (2010) bilgilendirme, interaktif oyunlar gibi etkinliklerin etkisini incelemiştir. Boer, Pijl, Minnaert ve Post, (2013) yetersizlik hakkındaki altı dersten oluşan bir müdahale programını, Papaioannou, Evaggelinou ve Block (2014) yetersizlik farkındalık programı çerçevesinde bilgilendirme ve simülasyon çalışmalarını, Yaşaran, Batu ve Özen (2014) bilgi verme, canlandırma ve grup tartışması gibi uygulamaları kullanmışlardır.

Bu çalışma, alan yazında yer alan diğer çalışmalardan birkaç açıdan farklıdır.

Birincisi, özel gereksinimli bireylerin pasif, normal gelişim gösteren akranların aktif rol aldığı uygulamalar yerine; zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarını yönlendirdiği ve öğreten akran rolü üstlendikleri atölye etkinliklerini içermesidir. Türkiye ve dünyadaki alan yazın taranmış, zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına öğretici rolü üstlendikleri bir uygulamaya rastlanılmamıştır.

İkincisi, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulü üzerine yapılan çalışmalar genel olarak standart kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada, normal gelişim gösteren öğrenciler, kendi okul ortamlarında değil doğrudan zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü bir okulun atölyelerinde, özel gereksinimli akranlarıyla bir araya getirilmişlerdir.

Üçüncüsü, bu çalışmada atölye etkinlikleri ve bilgilendirme etkinliklerinin farklı gruplara uygulanması ve etkililiklerinin karşılaştırıldığı ilk çalışma olması nedeniyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Dördüncüsü, Türkçe alan yazındaki çalışmalar taranmış zihin yetersizliği olan bireylerin benlik saygılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Türkçe alan yazında öğrenme bozukluğu (Elemek, 2008), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Kanay, 2006), ve işitme yetersizliği (Kartal ve Bilgin, 2002) gibi farklı yetersizlik türlerine yönelik benlik saygısını konu alan çalışmalar yapılmıştır. Zihin yetersizliği olan bireylerin benlik saygılarını incelenecek olması bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan bir diğer özelliktir.

Araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren akranlarına öğretici rolü üstlenmelerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmelerinin, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeyleri ve benlik saygıları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın sonuçları, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygılarıyla ilgili olarak yapılacak yeni çalışmalara yol göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırma sonuçlarının sosyal kabul ve benlik saygısı gibi alanlara dönük destekleyici programların belirlenmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygılarını değerlendirmek amacıyla Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır
3. Araştırma örneklemini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim mesleki eğitim merkezine devam eden 25 hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan öğrencinin raporlarının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrenciler yaşları 16-19 arasında değişen 25 kişi ile sınırlandırılmıştır.
2. Çalışma grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrenciler yaşları 11-14 arasında değişen 105 ortaokul öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.
3. Ölçme araçları Sosyal Kabul Ölçeği, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlandırılmıştır.
4. Kontrol grubu öğrencileri ile herhangi bir atölye veya bilgilendirme etkinliği yapılmamıştır.
5. Araştırma verileri 2015- 2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
6. Uygulama etkinliğinin planlama aşmasında bir aylık bir zamana yayılması ön görülmüştür. Ancak onay sürecinde yaşanan zaman kaybı, uygulamaya katılacak ortaokul öğrencilerinin sınav takvimi nedeniyle uygulamalar arası süre kısaltılarak uygulama planlanan süreden kısa zamanda gerçekleştirilmiştir.

1.6. Tanımlar

Özel Gereksinimli Birey: Özel gereksinimi olan çocuklar “bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri eğitimlerinde bireysel eğitim programlarını yani özel eğitim gerektirecek düzeyde farklılaşan bireyler” olarak tanımlamıştır (Eripek, 2005, s.3).

Zihin Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel yetersizlik; gelişimsel dönemde ortaya çıkan, kavramsal, sosyal, pratik alanlardaki zihinsel ve uyumsal işleyiş eksikliklerini içeren bir bozukluktur (DSM-5, 2013, s.31).

Sosyal Kabul: Sosyal kabul, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleridir (Özyürek, 2013, s.11).

Benlik Saygısı: Coopersmith benlik saygısını “bireyin kendi saygınlığı ile ilgili yaptığı bir değerlendirme” şeklinde tanımlamış ve bireyin kendi yeterlilik, önem, başarı ve değerlerine ilişkin inancının ve kendini onaylama veya onaylamama tutumunun bir ifadesi şeklinde açıklanır (Avşaroğlu, 2007 s.30).

Akran Aracılı Öğretim: Akran öğretimi eşit statüdeki veya eşleştirilmiş akranların, aktif yardım ve desteğiyle bilgi ve becerileri elde etmek olarak tanımlanabilir (Topping, 2005, s.631).

Ayrıştırılmış Ortam: Yetersizlikten etkilenmiş çocukların kendileri gibi yetersizlikten etkilenmiş olan akranları ile birlikte eğitim aldıkları ayrıştırılmış ortamlardır (Özkubat ve Özdemir, 2012, s.3).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Sınıflandırılması

Özel gereksinimi olan birey, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006) “Özel eğitim gerektiren birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir” şeklinde tanımlanmıştır.

Eripek, özel gereksinimi olan çocukları “bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri eğitimlerinde bireysel eğitim programlarını yani özel eğitim gerektirecek düzeyde farklılaşan bireyler” olarak tanımlamıştır (Eripek, 2005, s.3).

Ersoy ve Avcı, özel gereksinimli bireyi, “normal olarak kabul edilen çocuklardan fiziksel, duygusal ya da öğrenme açısından farklılık gösteren, bu farklılığı nedeniyle farklı gereksinimleri bulunan ve bu gereksinimlerinin karşılanması için özelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programına dahil edilmeleri gereken bireylerdir” şeklinde açıklamışlardır (2001, s.12).

Özel gereksinimli birey tanımlarında bu bireylerin sosyal, duygusal, akademik ve benzeri özellikleri açısından normal gelişim gösteren akranlarından farklılaştıkları vurgulanmaktadır. Ancak bu farklılıklar, sadece özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren akranları arasında değildir. Özel gereksinimli bireylerin homojen bir grup olmadığını görmek için kendi içinde nasıl sınıflandırıldığına bakılması gerekmektedir.

Tablo 2.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Sınıflandırılması

Zihin yetersizliği (hafif, orta, ağır, çok ağır)
İşitme yetersizliği
Görme yetersizliği
Ortopedik yetersizlik
Kas ve sinir sistemini problemlerine bağlı yetersizlik
Dil ve konuşma güçlüğü
Özel öğrenme güçlüğü
Birden fazla alanda yetersizlik
Duygusal uyum güçlüğü
Süreğen hastalık
Otizm
Sosyal uyum güçlüğü
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
Üstün veya özel yetenek

Kaynak: Eripek, 2005 s.5; Aksoy, 2016, s.9

Yukarıda da görülebileceği üzere ülkemizde özel gereksinimli bireyler farklı alanlarda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada yer alan bireylerin farklı özellikleri ve gereksinimleri olabileceği gibi benzer özellikleri de olabilmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların farklılıkları zihinsel, duygusal, bedensel ve sosyal iletişim özelliklerinde veya bunların herhangi bir bileşeninde olabilir. Bununla birlikte, yaş, cinsiyet, kültür ve yaşam koşulları açısından da belirli farklılıklar olabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin bu özellikleri, bir destek sağlanmadığında normal gelişim gösteren bireyler için sunulan eğitim ortamlarından yararlanmalarını güçleştirmektedir (Eripek, 2005 s.5; Aksoy, 2016, s.9)

2.1.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireyler Ve Sınıflandırılması

Zihin yetersizliği American Association Mental Retardation (AAMR) tarafından 2002 yılında şu şekilde tanımlanmıştır: Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkan ve hem zihinsel işleyişte hem de kavramsal, sosyal ve pratik adaptif davranışlarda önemli sınırlılıklarla tanımlanan yetersizliktir. (Hallahan ve Kauffman, 2003, s.135).

DSM-V zihin yetersizliği, gelişimsel dönemde ortaya çıkan, kavramsal, sosyal, pratik alanlardaki zihinsel ve uyumsal işleyiş eksikliklerini içeren bir bozukluk olarak

tanımlamaktadır. Aşağıdaki kriterlerin oluşumu durumunda zihin yetersizliğinin varlığından söz edilebilir (DSM-5, 2013, s.31-33).

- Problem çözme, planlama, soyut düşünme, karar verme, akademik beceriler ve deneyimlerden öğrenme gibi zihinsel fonksiyonlarda hem bireyselleştirilmiş klinik değerlendirme hem de standardize zeka testlerinde açıkların saptanması.
- Uyumsal/adaptif işleyişteki sorunlara bağlı olarak, kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk gibi gelişimsel ve sosyo-kültürel alanlarda eksikliklerin olması. Destek verilmeksizin iletişim, toplumsal katılım, bağımsız yaşam gibi günlük yaşam aktivitelerinin bir ya da daha fazlasında farklı ortamlarda (ev, okul, iş) eksikliklerin olması.
- Zihinsel ve uyumsal/adaptif eksikliklerin gelişimsel dönemde ortaya çıkması.

Zihnin yetersizliği olan bireyler için zeka bölümleri (psikolojik sınıflama), eğitsel sınıflandırma ve destek ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır.

Zihnin yetersizliği olan bireylerin zeka bölümleri ve eğitsel sınıflandırması Tablo 2.2’de verilmiştir (Ersoy ve Avcı, 2001, s.150; Hallahan ve Kauffman, 2003, s.137; Eripek, 2012, s.72).

Tablo 2.2. Zihnin Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Bölümleri ve Eğitsel Sınıflandırması

Eğitsel Sınıflandırma	Grubu	Zeka Bölümü
Eğitilebilir Z.Y	Hafif Düzeyde Z.Y	IQ 50-55 ve 70
Öğretilebilir Z.Y	Orta Düzeyde Z.Y	IQ 35-40 ve 50-55
Ağır Düzeyde Z.Y	Ağır Düzeyde Z.Y	IQ 20-25 ve 35-40
Çok Ağır Düzeyde Z.Y	Çok Ağır Düzeyde Z.Y	IQ 20 25 altı

1992 yılında AAMR zihin yetersizliği olan bireyleri sınıflandırırken destek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmıştır. Buna göre sınıflandırma; aralıklı destek (intermittent), sınırlı destek (limited), yoğun destek (extensive) ve yaygın destek (pervasive) şeklinde yapılmıştır (Hallahan ve Kauffman, 2003, s.137).

2.1.1.1. Aralıklı Destek (Intermittent)

Bu destek türüne ihtiyaç duyan bireyler dönemsel destek alırlar ve her zaman yardıma ihtiyaçları yoktur. Geçiş dönemlerinde (yaşamları süresince hastalık, işe yerleşmesi

gerektiği dönemler) kısa süreli yardımlara gereksinim duyarlar ve yapılan yardımların yoğunluğu ihtiyaca göre farklılaşabilmektedir.

2.1.1.2. Sınırlı Destek (Limited)

Bu destek türüne ihtiyaç duyan bireyler belli süreçler içerisinde tutarlı yardıma gereksinim duyarlar. Okul yaşamı sürecinden yetişkin yaşama geçiş ve iş eğitimi becerilerinin öğretiminde bu destek türü kullanılır.

2.1.1.3. Yoğun Destek (Extensive)

Bu destek türüne ihtiyaç duyan bireylerin okul, ev ve iş gibi ortamlarda uzun süreli ve düzenli yardıma ihtiyaçları bulunmaktadır.

2.1.1.4. Yaygın Destek (Pervasive)

Bu destek türüne ihtiyaç duyan bireylerin yaşam boyu desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu destek farklı disiplinlerden profesyonelin yardımını içermektedir.

Çiftçi, ihtiyaca göre sınıflandırmada yer alan aralıklı ve sınırlı destek alanlar eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan bireylere, yoğun destek alanlar öğretilebilir yetersizliği olan bireylere ve yaygın destek alanlar ağır yetersizliği olan bireylere karşılık gelmekte olduğunu ifade etmiştir (1997, s.3).

2.1.2. Hafif Zihin Yetersizliği Olan Bireyler Ve Özellikleri

Araştırma grubunu oluşturan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin zeka bölümleri 50-70 puan arasında değişmektedir ve bu bireyler sınırlı seviyede destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin pekçoğu günlük yaşam/özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilirken çok azı bu becerilerde biraz daha geridirler. Okul öncesi dönemde akranlarından belirgin farklılıkları olmayabilirken okul çağında çocuğun akademik konularda yaşadığı zorluklar ve gösterdiği problem davranışlar, yetersizlik durumunun varlığına ilişkin kuşkulara neden olmaktadır (Özer Sevimay, 2001 s.24; Eripek, 2012 s.214)

2.1.2.1. Bedensel Özellikleri

Genelde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin bedensel sağlık özellikleri ve gereksinimleri diğer bireylerden önemli ölçülerde farklı değildir. Motor bozukluklar; denge, yer değiştirme ve el becerilerindeki problemleri içermektedir. Zihin yetersizliğinin ağırlık düzeyi arttıkça, motor beceri alanlarındaki problemler de artmaktadır. Kişisel bakım becerileri yaşlarına uygun olmayabilir, karmaşık günlük aktivitelerde akranlarına oranla başarısızdır (Eripek, 2012, s.229; DSM-5, 2013, s.34).

2.1.2.2. Öğrenme Özellikleri

Zihin yetersizliği olan çocukları normal gelişim gösteren çocuklardan ayıran en önemli özelliklerden birisi öğrenme yetenekleridir. Zihin yetersizliği olan çocukların öğrenme görevini yerine getirirken geçtikleri basamaklar normal gelişim gösteren çocuklardan çok farklı olmamakla birlikte sürecin yavaş ve daha zor olması en temel farklılıktır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin bilişsel alanda problemleri vardır (Eripek, 2012, s.236; Diken, Bakkaloğlu, 2016, s.27). Okul çağında okuma-yazma, matematik, zaman, para ve problem çözme gibi akademik becerilerin öğrenilmesinde güçlük yaşarlar ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Yetişkinlikte soyut düşünme, yürütücü işlevler (planlama, öncelik ve strateji belirleme) ve akademik becerilerin fonksiyonel kullanımı gibi alanlarda sorun yaşayabilirler (DSM-5, 2013, s.34).

2.1.2.3. Konuşma ve Dil Gelişimi Özellikleri

Konuşma ve dil gelişimi özelliklerine bakıldığında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde konuşma ve dil problemleri yaygın olarak görülür. Dil gelişiminde gecikme ile birlikte, alıcı dil becerileri ifade edici dil becerileri gelişiminden daha ileri düzeydedir. Normal bireylere göre ses ve artikülasyon bozuklukları daha sık görülür (Ersoy ve Avcı, 2001, s.157; Eripek, 2012, s.236).

2.1.2.4. Sosyal-Duygusal Özellikleri

Sosyal-duygusal gelişimleri yönünden zihin yetersizliği olan bireyler, zihin yetersizliği olmayanlarla aynı temel fiziksel, sosyal ve duygusal gereksinimlere sahiptirler. Ancak yetersizliği olan öğrencilerin birçoğu sosyal ilişkilerde problem yaşamaktadırlar. Bu problemler kısmen toplumdaki bireylerin bu çocuklara yönelik tutum ve davranışlarıyla,

kısmen de çocuğun geçmişte kendisinden beklenen davranışları yerine getirmedeki başarısızlığıyla ilişkilidir. Yaşlarından beklenen düzeyde sosyal kuralları anlamakta ve uyum sağlamakta problem yaşarlar, başkalarının kendilerini yönlendirme riskiyle karşı karşıyadırlar (Eripek, 2012, s.214; DSM-5, 2013, s.34; Çiftçi Tekinarslan, 2015, s.150).

Zihin yetersizliği olan bireylerin uyumsal davranışlarda güçlük yaşadığı, bazı problem davranışlara sahip oldukları ve yetersizliği olmayan bireylerle karşılaştırıldıklarında daha fazla yalnız kaldıkları bilinmektedir. Kişilerarası iletişim kurma ve sürdürmede güçlüğün yanı sıra yakın kişisel arkadaşlıklar geliştirmede problemler yaşarlar. Zihin yetersizliği olan çocuklar üzerine yapılan çalışmalarda, tutarlı olarak bu çocuklar üzerinde yüksek başarısızlık beklentisinin olduğu sonucuna varılmaktadır. Zihin yetersizliği olan öğrenciler arkadaşları tarafından kabul edilmemekte ya da az tercih edilmektedirler (Eripek, 2012, s.215; Çiftçi Tekinarslan, 2015, s.151).

2.2. Sosyal Kabul

Diğer insanlar tarafından kabul edilme, bir gruba ait olma ve ait olduğu gruplarla arasındaki bağları koruma sosyal bir varlık olan insanoğlunun temel ihtiyaçlarından biridir (Aydın ve ark. 2013, s.22). Özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda da bu ihtiyaçların çok fazla farklılaşmadığı bu bireyler için kendilerine yönelen olumlu tutumların varlığının ve toplumda ötekileştirilmeksizin kabul edilmenin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Sosyal kabul, Hurlock (1978) tarafından “çocuğun grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkilerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Akt., Civelek, 1990, s.29).

Özyürek’e göre sosyal kabul bir tutumdur ve yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleridir şeklinde tanımlanmaktadır. Bu nedenle sosyal kabul kavramına açıklık getirmek için öncelikle tutumun ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Tutum; nesne, kişi, küme ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlanır (Özyürek, 2013, s.11). Yine tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını

düzenli bir biçimde oluşturan eğilimlerdir şeklinde tanımlanmaktadır (Smith, 1968, Akt. Kağıtçıbaşı, 2005. s.102).

Toplumsal ve sosyal kabul tüm insanların yaşamlarında son derece önemlidir. Kişilerin kendilerini değerli ya da değersiz görmeleri, etkileştikleri kişilerle sosyalleşmelerinin niteliğine bağlıdır. Yetersizliği olanların kendilerini yetersiz değerlendirmeleri ve yetersiz değerlendirildiklerinde bu değerlendirmenin değişmesi de ancak yetersizlikten etkilenmeyenlerin onları kabul etme ve varlıklarını onaylamalarıyla olasıdır. Yetersizlikten etkilenenlerin üstlenecekleri toplumsal roller de uyumlu sosyal etkileşimleri kadar, yetersizlikten etkilenmeyen çoğunluğun tutumları da belirleyicidir (Özyürek, 2013, s.24; Aksoy, 2016, s.26).

Çocuğun sosyal ve kişisel uyumu, büyük ölçüde çevresindeki yaşlılarının ve etkileşim içinde oldukları grupların onları kabul etmesiyle ilişkilidir (Bıyıklı, 1989, Akt. Aktaş ve Küçüker, 2002, s.17). Kabul gören çocuk, grup etkinliklerine sıkça katılacak, sosyal uyumu ve akademik becerileri artacak, kendine güveni gelişecek ve olumlu benlik kavramı geliştirebilecektir (Hurlock,1978, Akt. Civelek, 1990, s.31)

Tersinden düşünüldüğünde yaşlılarından kabul görmeyen çocukların çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Kabul görmeyen, reddedilen çocuk sıklıkla iletişimden kaçacak, içe kapanacak ve yalnızlık duyguları yaşayacaktır. Böylelikle, sosyal ilişkilere girme fırsatı kısıtlanacak ve sosyal ilişkileri sınırlı düzeyde olacak, bu da onların kişilik gelişimlerinde bazı çarpıklıklara yol açacaktır. Bu kısır döngüde kalan çocuk, mutsuzluğu ve güvensizliği yaşayacak, arzu edilmeyen benlik kavramı geliştirecektir (Hurlock, 1978, Akt. Civelek, 1990, s.31; Öcal, 1999, s.80).

Sosyal kabul, normal gelişim gösteren bireylerin yaşamlarında olduğu kadar özel gereksinimli bireylerin de yaşamlarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Ailesi ve sosyal çevresinden gerekli desteği bulamayan özel gereksinimli bireylerin sosyal kabul görmemesi, problem davranışların ortaya çıkmasına, sıklıkla iletişimden ve sosyal ilişkilerden kaçınmaya neden olmaktadır. Ayrıca bu durum zaten düşük olan benlik saygısının daha da düşmesine ve yetersizlik duygusuna yol açmaktadır (Civelek, 1990, s.32; Öcal, 1999, s.80). Tekin (1994)'e göre, bireysel farklılıklar kabul görmede bazen problemler yaratabilir. Özellikle okul yılları özel gereksinimli bireyler için önemlidir. Bu dönem, özel gereksinimli bireylerin, normal akranlarından kendilerini farklı

hissettikleri ve bu duyguyu en yoğun yaşadıkları dönemdir. Özel gereksinimli bireyler akranlarından farklı olduklarını hissettiklerinde, yaşamları boyunca özellikle kişilik özelliklerinde sorunlar yaşayacaklardır (Akt. Özkan Yaşaran, 2009, s.18).

Nitekim, Çayır (2010) öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin, kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerini ele aldığı araştırmada, öğrencinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinde eksiklikler olduğu gözlenmiş ancak öğrencinin yaşadığı bu problemlerin sadece öğrenme güçlüğünden kaynaklanmadığını, kaynaştırma eğitiminin unsurları olan sınıf öğretmeni ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

2.2.1. Sosyal Kabulü Etkileyen Faktörler

Özel gereksinimli öğrencinin akranları ve çevresindeki diğer kişilerle bir arada bulunmaları, onların sosyal olarak kabul edilmeleri için yeterli değildir. Bir dizi nedenlerle özel gereksinimli bireyler, akranları ve çevresindeki diğer kişiler tarafından kabul görmemekte ve yalnızlığa itilebilmektedir. Yapılan araştırmalar yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az kabul edildiklerini ve sık sık arkadaşları tarafından reddedildiklerini göstermektedir (Smoot, 2004; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Burcu, 2011; Girli ve Atasoy, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini, yetersizliği olmayan akranları ve öğretmenleri ile etkileşimlerini etkileyen iki faktör olduğu söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014 s.300). Bunlardan ilki özel gereksinimli bireyin özellikleri ikincisi ise çevreden özel gereksinimli bireye yönelen tutumlardır.

2.2.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Özelliklerinin Sosyal Kabul Üzerine Etkisi

Özel gereksinimli bireyler birçok özellikleri açısından akranlarından farklılaşabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden farklılıkları yetersizliğin görülebilirliği, akademik beceriler, problem davranışlar ve sosyal becerilerdir.

2.2.2.1. Yetersizliğin Görülebilirliği

Bireylerin birbirleriyle ilişkilerinde benzerlikler sosyal kabulü kolaylaştırırken, bir bireyin diğerlerinden herhangi bir özelliği nedeniyle farklı olması, reddedilmesine veya sosyal kabulünün düşük olmasına yol açabilir. Bazı çocuklar fiziksel özellikleri nedeniyle akranlarından farklı görülebilmekte, bazıları ise kullandıkları araçlar nedeniyle diğerlerinden farklı olarak algılanabilmektedir. Yetersizliğin görülebilirliği arttıkça ve farklılık belirginleştikçe sosyal kabulünde buna bağlı olarak azaldığı düşünülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.301). Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde öncelikli olarak zihin yetersizliği olan bireyler ve ardından fiziksel yetersizliği olan bireyler başta olmak üzere bazı yetersizlik gruplarına yönelik olumsuz tutumlar göze çarpmaktadır (Wolman ve ark., 2004; Wong ve ark., 2004; Aulagnier ve ark., 2005; Nagata, 2007; Parasher, Chan ve Leierer, 2008; BÖİB, 2014).

2.2.2.2. Akademik Beceriler

Akademik alandaki yetersizlik ve yavaşlık yetersizliği olan çocuğun kabulünü etkileyebilmekte, ayrıca bu yetersizlikler çocuğun akranlarından farkını daha belirgin hale getirebilmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin akademik alanda akranlarından farklılaşması, okuma ve matematik gibi temel akademik becerilerin gecikmesine neden olabilmektedir. Okuma ve matematik gibi temel akademik alanlarda meydana gelen bu gecikme yazma, heceleme ve fen bilgisi gibi diğer akademik alanlarda da gecikmelere neden olmaktadır. Başarısızlık yaşamak ve başarısızlık korkusu çekingenliğe ve akranlarından uzaklaşmaya neden olabilmektedir (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Şahbaz (2004, s.89) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere akranlarının sosyal kabul tutumlarının ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada normal gelişim gösteren akranların, zihin yetersizliği olan bireyleri derste arkadaşlarını rahatsız eden, tembel ve ders dinlemeyen öğrenciler olarak algıladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Turhan (2007, s.2) çalışmasında normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerinin derslerin akışını bozduklarını, dikkatlerini dağıttıklarını, sınıfın başarı ortalamasını düşürdükleri yönünde ifade etkileri sonucuna ulaşmıştır.

2.2.2.3. Problem Davranışlar

Zihin yetersizliği olan bireylerde davranış problemleri yaygın olarak görülür ve bu problemler zihin yetersizliği olan bireyin pek çok normal aktiviteye katılmalarının önünde de önemli bir engeldir (Prakash, Sudarsanan, Prabhu, 2007 s.40). Kendini kontrol etmede zorluklar, saldırganlık, kendine zarar verme, tuhaf ve uygunsuz davranışlar bu bireylerde zaman zaman gözlenebilir. Ayrıca olumsuz iletişim davranışlarından sinirlenme, kızma davranışları özel gereksinimli çocuklarda en sık gözlenen davranışlardır. Özellikle yetersizliğin derecesi arttıkça problem davranışların sıklığı da artmaktadır (Heward, 2006 s.148; Çulhaoğlu-İmrak, 2009 s.92). Eğitim sürecinde problem davranışların, zihin yetersizliği olan öğrencinin veya diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olduğu, sosyal ilişkilerini etkilediği, öğrenciyeye, akranlarına, yetişkinlere ve aile bireylerine zarar verebildiği ileri sürülmekte ve bu davranışların çocukların akranları tarafından reddedilmelerine neden olduğu vurgulanmaktadır (Yıldırım Doğru, Kayılı, Alabay, Kuşçu, Sarıkaya, 2013, s.219).

Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli (2014, s.207), yaptıkları araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin reddedilme nedenlerinin genel olarak öğrencinin sınıf içerisindeki davranış problemleri olduğu sonucuna ulaşırlarken, Girli ve Atasoy (2012, s.16) kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından problem çocuk olarak algılandıkları ve Laws ve Kelly (2005 s.93), davranış problemi olan çocuklara akranlarının daha fazla olumsuz tutumlar içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.2.4. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, başkalarıyla etkileşim ve iletişim kurmak için sergilenen becerileri tanımlamaktadır (Karra, 2013, s.59). Bir başka deyişle çocukların toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıran, arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal kabullerini artıran becerilerdir. Selamlaşma, dinleme, teşekkür etme, sırada uygun oturma, özür dileme, yardım etme, bir işi zamanında bitirme sosyal beceri örneklerinden birkaç tanesidir (Özokçu, 2008 s.15). Zihin yetersizliği olan bireylerin iletişim, sosyal beceriler ve günlük aktivitelerde eksiklikleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra iletişimi başlatma ve sürdürme, sosyal repertuarlarındaki sınırlılıkları ve dili kullanma becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre kısıtlıdır (Karra, 2013, s.59)

Kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarına göre akran ilişkilerinde daha fazla güçlük ve sosyal red yaşayabilmektedirler (Küçükler ve ark., 2014, s.176). Zihin yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerdeki yetersizlikleri çevreyle etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte, yetersizliği olmayan yaşlıları ve diğerleri tarafından kabul edilmelerini ve topluma uyumlarını güçleştirmektedir. Bu durum ise normal gelişen yaşlıları tarafından kabul edilmeyen yetersizliği olan çocukların normal eğitim ortamlarındaki başarılarını azaltmakta ve yaşlılarıyla bütünleşmelerini engellemekte ya da sınırlamaktadır (Özokçu, 2008 s.20).

2.2.3. Çevreden Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlar

Bir dizi nedenle normal gelişim gösteren bireyler özel gereksinimli bireylere karşı olumsuz tutumlar içerisinde olabilmektedir. Toplumsal yaşam içerisinde pek çok kişi özel gereksinimli bireylerin farklılıkları ve ihtiyaçları konusunda sağlıklı bilgilere sahip değildirler ve deneyim eksikleri bulunmaktadır. Bu bilgi ve deneyim eksikliği özel gereksinimli bireylerin çevresindeki kişilerce yeterince anlaşılmasına hatta sosyal redde ve izolasyona varan olumsuz tutumların açığa çıkmasına neden olabilmektedir. Aulagnier ve arkadaşları (2005, s.1349), yetersizliği olan bireylerle etkileşim halinde olmayan ve onları tanımayan bireylerin yetersizliği olanlarla bir arada olmaktan daha fazla rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşırken, Metin, Şenol ve Yumuş (2015, s.489), araştırmalarında ailesinde yetersizliği olan birey bulunan öğrencinin otizmlili akranını ailesinde yetersizliği olan birey bulunmayan öğrencilere göre daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Akranları tarafından sosyal kabul görmemenin nedenlerinden birinin de "engellilik" kavramının neden olduğu etiketlenme ve buna bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz çağrışımlardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli bireyi tanımayan, onları - engel kavramının olumsuz çağrışımına bağlı olarak - bağımsız iş yapamayan ve yardıma muhtaç kişiler olarak gören bakış açısının, sosyal kabul yerine, acıma veya reddetme tutumlarını koyduğu söylenebilir. Nitekim Burcu (2011, s.51) yetersizliği olan bireylerin "acıyan, dışlanan ve yetersiz görülen" kişiler olarak tanımlandığı bulgusuna ulaşırlarken, Ünsal ve Şahan (2015, s.409), araştırmalarında çocukların birçoğunun çevresinde engelli (yetersizliği olan birey) birey görmemelerine rağmen, engelli kavramını genellikle olumsuz bir şekilde algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Sucuoğlu'na göre özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmiş olması onlara yönelik tutumları belirleyen en önemli değişkenlerden biridir. Etiketleme öğretilmekte sınıfa gelen çocuğa ilişkin düşük beklenti içerisinde olma, objektif değerlendirmeme gibi olumsuz tutum ve davranışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sınıfta yer alan diğer öğrencilerin akranlarına yönelik tutum ve davranışları, öğretmenin özel gereksinimli bireye yönelik tutum ve davranışlarından etkilenmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.307). Kısaca öğretmen tarafından etiketlenen ve kabul görmeyen özel gereksinimli bireyin akranları tarafından kabul görme olasılığı azalacak ve iki grup arasındaki etkileşim minimum düzeye çekilecektir.

Yetersizlikten etkilenenlerin toplumda üstlenecekleri toplumsal roller de uyumlu sosyal etkileşimleri kadar, yetersizlikten etkilenmeyen çoğunluğun tutumları da belirleyici olduğundan (Özyürek, 2013, s.25) özel gereksinimli bireylere yönelik kabul etmeme tutumunun değiştirilmesi son derece önemlidir.

2.2.4. Sosyal Kabulü Arttıran Faktörler

Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün bir tutum olduğu bilinmektedir. Sosyal kabul bir tutum olduğuna göre, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü arttırmak, akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmek, onların bilgilendirilmeleri ve başarılı etkileşimde bulunmalarının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Özyürek, 2013, s.97). Gottlieb, Corman ve Curci (1984)'ye göre tutumlar sürekli olarak değişmekte, bireyin yeni çalışma deneyimlerinin olması ve yetersizliği olanlar hakkında yeni bilgiler edinmesi ile tutumlar olumludan olumsuza veya olumsuzdan olumluya değişebilmektedir (Akt. Sucuoğlu, 2014, s.309).

Donaldson (1980, s.50) özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün artırılmasında kullanılabilecek uygulamaları şu şekilde sıralamıştır. Bunlar; (a) özel gereksinimli bireylerle doğrudan veya dolaylı iletişim kurmak, (b) yetersizlik konusunda bilgilendirmelerde bulunmak, (c) topluma etkileyici mesajlar vermek, (d) özel gereksinimli bireylere yönelik ön yargıların nedenlerini analiz etmek, (e) simülasyon (yetersizlik durumunun canlandırılması) çalışmaları yapmak ve (f) grup tartışmaları şeklinde sıralamıştır.

2.2.4.1. Bilgilendirme

Tutumlar, yaşantılar sonucu öğrenilerek edinilir, sahip olduğumuz bilgilerimizden etkilenir ve değişir. Bilgi, yanlış anlamaları, önyargıları, kaygı ve korkuları azaltır. Normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak ve sosyal kabullerini sağlamak için özel gereksinimli bireyler hakkında gerçekçi ve yeni bilgilendirmelerin sunulması gerekir. Bireysel farklılıklara dikkat çeken, özel gereksinimli öğrencinin yeterlikleri ve yetersizlikleri hakkında gerçekçi bilgiler verilmesi sosyal kabulü kolaylaştırmaktadır. Yeni bilgilendirmeler olmadığında tutumlar değişmez ve kararlılık gösterir. Bilgi kaynağının özel gereksinimli alanında uzman olması, verilen bilginin çekici olması, son kararı bireye bırakması tutum değişimini etkilemektedir (Sucuoğlu, 2006, s.60; Özyürek, 2013, s.15; BÖİB, 2014 s.36).

Araştırma sonuçları özel eğitim alanında eğitim almış ya da bilgilendirilmiş öğretmenlerin (Gözün, 2003, s.101; Gözün ve Yıkılmış, 2004, s.66; Avramidis, Bayliss & Burden, 2004 s.207), yetersizlik konusunda bilgilendirilmiş ve yetersizliği olan bireylerle etkileşime girmiş öğretmen adayları üniversite öğrencilerinin (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003 s.375; Stachura & Garven, 2007 s.447) özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumları azalttığını ortaya koymuştur.

Bilgilendirme olumsuz tutumların değiştirilmesinde etkili olsa da Krahe ve Altwasser bilgilendirmenin tek başına yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları değiştirmediğini ifade etmişlerdir (2006, s.59). BÖİB, (2014, s.38) ise yetersizliği olan bireylere ilişkin olumsuz tutumların olumlu yönde değişmesi için hem yetersizliği olanlar hakkında bilgi vermek, kalıp yargılar hakkında konuşmak gibi bilişsel etkinliklerin hem de onlarla doğrudan ilişki kurmak, birlikte etkinlikte bulunmak gibi davranışsal etkinliklerin bir arada olmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca yetersizliği olan bireyler hakkında kısa süreli ve kapsamlı bilgi vermek, normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel yetersiz akranlarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Bak ve Sperstein, 1987, Akt. Çiftçi, 1997, s.63). Bu nedenle yapılan bilgilendirme etkinliklerinin süresi tutum değişikliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2.2.4.2. Etkileşimde Bulunma

Yetersizliği olanlara yönelik olumsuz tutumların özellikle duygusal boyutu, onlarla olumlu iletişimde bulunmalarının onaylanması ve etkileşimlerinin başarılı olduğunun belirtilmesiyle değişir. Bu nedenle özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren bireyler arasında etkileşim kurmak ve olumlu etkileşimi artırmak için fırsatlar yaratmak gerekmektedir. Sosyal etkileşim fırsatları yaratmak, arkadaşlığın devamını sağlamak ve olumlu rol model olma çalışmaları etkileşimi arttırarak sosyal kabulün gelişmesine katkı yapacaktır (Özyürek, 2013, s.15; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.328).

Özel gereksinimli bireylerle ile kurulacak kişisel ilişkilerin etkili olabilmesi için bazı koşullar gerektiği ileri sürülmüştür: (a) yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren bireyler eşit statüde olmalıdırlar (b) yetersizliği olan bireyin statüsü, yetersizliği olmayan bireyinkinden yüksek olmalıdır (c) etkileşim için uygun ortam olmalıdır (d) yakın bir etkileşim olmalıdır (e) etkileşim hoşlanım yaratmalı ve ödüllendirici olmalıdır (f) iki tarafın da ortak bir amacı olmalıdır ve (g) etkileşim rekabete değil işbirliğine dayalı olmalıdır Ancak, bu koşulların tümünün gerçek yaşamda karşılanması mümkün olmayabilir (Watts, 1984, Akt. BÖİB, 2014, s.39).

Yapılan araştırmalar, yetersizliği olan bireyler hakkında bilgisi olan ve bu bireylerle çalışma deneyimi olanların (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000 s.191), yetersizliği olan bireylerle aktif etkileşim içinde olanların (Meyer, ve ark., 2001, s.51, yetersizliği olan bireylerle düzenli bir arada olma deneyimi olanların (Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004 s.97), özel gereksinimli bireylerle ilişki kurmaya dayalı programlara katılan ilkökul öğrencilerinin (Cameron ve Rutland, 2006, s.469) yetersizliği olan bireylere yönelik etkileşim projesi içinde yer alanların (Melekoğlu, 2013, s.1065) yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.4.3. Simülasyonlar

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumları değiştirmede kullanılan tekniklerden biri olan simülasyon çalışmalarıdır. Gerling, Mandryk, Birk, Miller ve Orji (2014) simülasyon çalışmalarını yetersizliği olmayan bireylere yetersizliği olan bireylerin perspektifinden bir deneyim sunarak onlarla empati kurma ve onları daha iyi

anlamalarına katkı sunan bir yaklaşımdır. Böylece, bireylere eğer yetersizlik durumları olsaydı neler yaşayabilecekleri ile ilgili bir deneyim sunulur şeklinde açıklamaktadır.

Flower, Burns ve Bosttford-Miller (2007, s.76) yaptıkları meta analiz çalışmasında yetersizliği olmayan bireylerle yapılan simülasyon çalışmalarının etkisinin yeterince güçlü olmadığını hatta olumsuz etkileri olabildiğini ifade ederken, Gerling, Mandryk, Birk, Miller ve Orji (2014) ise çalışmasında simülasyonların yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları değiştirmede (geleneksel yöntemlerden daha) etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.5. Sosyal Kabule İlişkin Yapılan Çalışmalar

Yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları inceleyen ve bu bireylere yönelen sosyal kabulü artırmayı amaçlayan pek çok araştırma yapılmıştır. Ülkemizde ve dünyada normal gelişim gösteren bireylerin yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarını konu alan ve sosyal kabul tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan araştırmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Civelek (1990), normal gelişim gösteren çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki gurubun resim-iş ve beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin eğitilebilir zihinsel yetersizliği çocukların sosyal kabul görmelerinde etkilerini araştırmıştır. Bunun için özel eğitim sınıfına devam eden 6 (altı) zihin yetersizliği olan öğrencilerden 3'ü resim-iş ve beden eğitimi derslerinde dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerle bütünleştirilirken, diğer 3 öğrenci hem aynı derslerde bütünleştirilmiş hem de normal akranlarına bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Bilgilendirme programları video gösterimleriyle de desteklenmiş bilgilendirme etkinlikleri yedi hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Sosyal Kabulü Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, bilgilendirme programı ve bütünleştirme faaliyetinin birlikte yapıldığı grupta sosyal kabul tutumunun olumlu yönde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çifci (1997), zihin yetersizliği olan bireyler hakkında hazırlanan bilgilendirme programının, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 20 deney ve 20 kontrol gruplarında toplam 40 öğrenci katılmıştır. Çalışma gurubunda yer alan 20 öğrenciye haftada bir saat

olmak üzere altı hafta boyunca bilgilendirme programı uygulanmıştır. Programı zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili bilgilendirme, yetersizliği olan bireyin rolünü üstlenme (simülasyon), misafir konuşmacı katılımı, video gösterimi ve grup tartışmasını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Etkinlik Tercih Formu” ve “Sıfat Listesi” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan bilgilendirme programının normal gelişim gösteren öğrencilerinin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Akçamete ve Ceber (1999), lise düzeyinde kaynaştırma sınıflarındaki işitme problemlili 24 ve işiten 30 olmak üzere toplam 54 öğrencinin sosyometrik statülerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada sosyometrik ölçüm tekniklerinden liste derecelendirme ve akran tercihi tekniğini kullanılmıştır. Araştırmada, Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme yetersizliği olan ve işiten öğrencilerin liste derecelendirme uygulamasından elde ettikleri sosyometrik statü puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ve her iki grubun akran tercihi uygulamasından elde edilen seçilme ve reddedilme sosyometrik statü puanları ortalamaları arasında fark olduğu bildirilmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, işiten öğrencilerin işitme problemlili öğrencileri kabul ettikleri, ancak yoğun bir arkadaşlık kurmayı istemedikleri sonucuna varılmıştır.

Aktaş ve Küçüker (2002), araştırmalarında bilişsel ve duyuşsal odaklı etkinlikleri içeren bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 kız 9 erkek, kontrol grubunu ise 9 kız, 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 40 kişidir. Ölçme aracı olarak “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilere haftada iki gün 90 dakika süreli 7 oturumdan oluşan bir program uygulanmıştır. Programda, öğrencilere fiziksel yetersizliği olan bireyler hakkında bilgi verme, film gösterme, grup tartışması, görmez bireyle doğrudan etkileşimde bulunma ve canlandırma (simülasyon) etkinliklerine yer verilmiştir. Verilerin analizi sonrası elde edilen bulgular uygulanan programın çalışma grubundaki öğrencilerin fiziksel yetersizliği yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Gözün ve Yıkılmış (2004), öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada “ön test - son test” kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenimlerini sürdüren üniversite 3. sınıf öğrencilerinden toplam 174 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 83, kontrol grubunda ise 91 öğretmen adayı bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına haftada bir gün 3 saat olmak üzere 5 haftada toplam 15 saatlik bir bilgilendirme programı uygulanmış, kontrol grubundaki katılımcılarla herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Verilerin toplanmasında “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Şahbaz (2004), araştırmasında kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada, kaynaştırma uygulaması yapılan beş farklı ilkokulda okuyan 7 erkek ve 5 kız öğrenci olmak üzere toplam 12 zihin yetersizliği olan öğrenciye yönelik normal gelişim gösteren akranlarının tutumlarının incelenmiştir. Veriler “Kimdir Bu ?” ve “Sosyometri” teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarını akranlarıyla iletişim ve etkileşimde bulunmak istemedikleri ve sosyal olarak kabul etmedikleri yönündedir.

Vuran, (2005), kaynaştırma uygulaması yürütülen sınıflarda eğitim alan kaynaştırma öğrencileri ile kaynaştırmaya aday gösterilen ve yetersizlik göstermeyen öğrencilerin sosyal konumlarının incelendiği bir araştırmada 14 ilköğretim okulundaki toplam 999 öğrenciye “Akran Tercih Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kaynaştırma öğrencilerinin ve kaynaştırmaya aday öğrencilerin akranları tarafından reddedildiğini, düşük sosyal tercih puanlarına sahip olduklarını ve daha yüksek hoşlanmama puanları aldıklarını göstermiştir.

Eratay ve Sazak Pınar (2006) kaynaştırma sınıflarında bulunan zihin yetersizliği olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 5 zihin yetersizliği olan

öğrenci, 30 normal gelişim gösteren öğrenci ve 5 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ve “Sosyometri” ve “Kimdir Bu?” teknikleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler zihin yetersizliği olan öğrencilerin yalnız kalma, dışlanma, oyun ve sıra arkadaşı olarak kabul edilmeme tutumlarıyla karşı karşıya olduklarını ortaya koymuştur.

Turhan (2007), ilköğretim okullarının ikinci kademesine devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini ve zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileriyle yaşanan problem davranışların nedenlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma gönüllü olarak katılan 18 normal gelişim gösteren öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunun, kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıkları ve kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyecekleri görüşünde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerinin derslerin akısını bozduklarını, dikkatlerini dağıttıklarını, sınıfın başarı ortalamasını düşürdüklerini ifade etmişlerdir.

Uçar (2008), Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı'nın etkililiğinin incelediği araştırmasında ön test- son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bünyesinde otizimli öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıfı bulunan iki ilköğretim okulundan 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden, farklı gelişen yakını ve sınıf arkadaşı (sınıfında kaynaştırma öğrencisi) olmayan, farklı gelişen herhangi biri ile yaşam çalışma deneyimi bulunmayan 289 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin otizimli bireylere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir ve geliştirilen programın etkisi tartışılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki normal gelişen öğrencilerin, kontrol grubundaki normal gelişen öğrencilere kıyasla, otistik arkadaşlarını kabul edici tutumlarında anlamlı farklılık oluşturacak şekilde gelişme gözlenmiştir. Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programı 2. kademe de etkili olmakla birlikte 1. kademe de daha başarılı sonuçlar vermiştir. Otizimli bireyleri kabul edici tutumları bakımından 1. kademe kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemişken, 2. kademe duygu boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca hem çalışma hem de kontrol grubunda kızların erkeklere

göre, otistiklere yönelik tutumlarında daha kabul edici olduğu gözlenmiştir. Aynı ortamda bulunan Yaşamla Bütünleşme Kulübü'ne üye olan ve olmayan çalışma grubu öğrencilerinin otistikleri kabul edici tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmemesi araştırmanın diğer bir sonucudur.

Girli ve Atasoy (2012), kaynaştırma eğitimine devam eden dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden zihin yetersizliği olan ve otizmlili öğrencilerin okul yaşantıları, arkadaşlık ilişkileri ve öğretim sürecindeki sorunlarıyla ilgili görüşlerini incelemiştir. Nitel yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılar 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden 10 öğrenme güçlüğü, 10 otizm tanılı ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular bir takım akademik zorlukların yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin yalnız kaldıklarını, oyunlarda yaşlıları tarafından tercih edilmediklerini ve problem çocuk olarak adlandırıldıklarını, ancak yine de okulu sevdiklerini göstermektedir.

Öztürk Özgönenel (2012), ilköğretim okullarında birinci kademedeki eğitim alan otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerini, okula uyumlarını ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş olan bir eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma kapsamında, eğitim programının uygulandığı iki ilköğretim okulundaki 4.ve 5. sınıflarda bulunan toplam 49 öğrenci çalışma grubunu ve eğitim programının uygulanmadan ön test ve son testlerin uygulandığı iki ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıflarda bulunan toplam 71 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma deseni olarak “ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında; öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve okula uyumlarını belirlemek amacıyla “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği” kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerini değerlendirmek üzere de “Sosyometri” ve Sosyal Kabul Ölçeği, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlık ilişkileri konusundaki görüşlerini belirlemek için “Öğretmen Görüşme Formu” ve demografik verilerin toplanması için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, akran ilişkilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan eğitim programının, akranların sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Girli (2014), okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğu tercih etme durumlarını araştırmışlardır. Çalışmanın araştırma grubunu, üç farklı özel anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden 2 Down sendromlu, 1 Asperger sendromlu ve 1 Serebral Palsili çocuğun sınıfında bulunan 44 arkadaşı oluşturmaktadır. Akranların sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğu günlük etkinliklerin hangilerinde daha fazla tercih ettikleri veya etmedikleri sosyometri tekniğinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve dokuz maddeden oluşan bir görüşme formu kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencinin etkinliklerin şekline göre (dikkat, denge, grup çalışması vb. gerektirmesi) tercih edilme yüzdesinin farklılık gösterdiği ve genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiği tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin reddedilme nedenleri genel olarak öğrencinin sınıf içerisindeki davranış problemleri olarak gösterilmiştir.

Özkan Yaşaran, Batu ve Özen (2014), özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, Eskişehir ilindeki iki ilköğretim okulunun 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya çalışma grubundan 24, kontrol grubundan 24 olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerle araştırmacılar tarafından hazırlanan kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama 10 kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinden oluşturulmuştur. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması öncesi ve sonrası sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik öntest-sontest kontrol gruplu çalışma deneysel model kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Kabul Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Metin, Şenol ve Yumuş (2015), araştırmalarında Ankara ve Afyon il merkezlerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç resmi anaokulunda okul öncesi eğitimde kaynaştırma programlarına devam eden 60 - 66 aylık otizm tanılı çocukların sosyometrik statülerini incelemişlerdir. Çalışma grubundaki yer alan normal gelişim gösteren 60 - 66 aylık 42’si erkek, 40’ı kız olmak üzere toplam 82 çocuk, otizm tanılı

çocukların kaynaştırıldığı sınıflarda öğrenimlerine devam etmişlerdir. Çalışma grubunun oluşturulmasında; her sınıfta bir otizm tanılı çocuğun olması göz önünde bulundurulmuş ve veriler beş farklı sınıftan toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular otizmlili çocukların sosyal alanda, akademik alanda ve doğal etkileşim ortamlarında tercih edilme düzeylerinin neredeyse yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymuştur. Otizmlili çocukların akranları arasındaki sosyal konumları incelendiğinde genellikle reddedilen ve dışlanan konumunda oldukları diğer yandan normal gelişim gösteren çocuğun ailesinde yetersizliği olan birey bulunmasının otizmlili çocuğu tercih etme düzeyini olumlu etkilediği görülmüştür.

Gül ve Vuran (2015), normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Araştırma kaynaştırma eğitimine devam eden yaşları 7-17 arasında değişen 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yedisi ilköğretime (dördü ilkokul, üçü ortaokul), yedisi ise liseye devam etmektedir. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüşme formu kullanılmışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler sınıflarda öğrencilerin uygun davranışlarından daha çok uygun olmayan davranışlarına odaklanıldığını, uygun olmayan davranışların azaltılmasında pekiştirmeye dayalı uygulamalardan ziyade cezaya dayalı uygulamalara yer verildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları için çoğu zaman teşvik edilmediği ve kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen akranların desteğinin alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beklenenin aksine öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu, ancak özel gereksinimli öğrencilerin zaman zaman fiziksel şiddet, alay, yardım etmeme gibi tutumlarla karşılaştıkları, öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin beklentilerinin olmadığı, etkinliklere katılmalarının sınırlı olduğu ve zorlandıkları konularda genellikle aile üyelerinden destek aldıkları görülmüştür.

Krahe ve Altwasser (2006), fiziksel yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutumların değerlendirildiği ve bu tutumların değiştirilmesi amacıyla bilişsel-davranışsal programın uygulandığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 70 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara müdahale öncesi “Fiziksel Yetersizlere Karşı Tutum Anketi” uygulanmış ve ardından müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan bilişsel müdahale programı fiziksel yetersizliği olan bireyler ve

bu bireylere yönelik tutumlar hakkında bilgi verilmesini içerirken, davranışsal müdahale programı bilgilendirme etkinliklerinin yanı sıra üç farklı disiplinden bir grup paralimpik sporcunun ve katılımcıların yer aldığı müsabakalarını içermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bilişsel müdahale etkinliklerinin katılımcıların fiziksel yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarında belirgin bir değişikliği sağlamadığı, bilişsel-davranışsal müdahalenin ise hem tutum değişikliği ile sağladığı görülmüştür.

Holtz (2007), araştırmalarında akran merkezli müdahale programının Tourette Sendromlu olan çocuklara yönelik tutumlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada Tourette Sendromu hakkındaki bilgi ve olumlu tutumları arttırmak amacıyla video tabanlı bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Washington, DC’de yer alan 6 farklı okuldan (4 kamu, 2 özel) toplam 179 öğrencidir. Öğrencilerin yaşları 9 - 15 arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 9.5’ tur. Çalışma grubunu oluşturan 91 öğrenciden 46’sı erkek, 51’i erkektir. Kontrol grubu 25 kız ve 20 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma ve kontrol gruplarının rastgele atandığı uygulamada çalışma grubunda yer alan öğrencilere video temelli bilgilendirme programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Tourette Sendromu çocuklara olan tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur.

Ison ve arkadaşları (2010), araştırmalarında öğrencilerinin yetersizlik konusundaki bilgi ve kabul düzeylerini arttırmak amacıyla “Just Like You” (Tıpkı Senin Gibi) adlı yetersizlik farkındalık programını uygulamışlardır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 9-11 arasında değişen 147 ilkokul öğrencisidir. Araştırma sürecinde katılımcılara sekiz ay boyunca interaktif oyunlar, okuma tartışma oturumları ve yetersizlik simülasyonları yoluyla yetersizliği olan bireyler hakkında eğitimler verilmiştir. Eğitim programının etkililiğini test etmek için araştırmacılar, program öncesi ve sonrasında öğrencilerin tutumlarına yönelik ölçme araçları uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlar ‘Tıpkı Senin Gibi’ programının büyük yaşta olan ilkokul öğrencilerinin yetersizliği olan akranlarına yönelik kabulleri konusunda olumlu etkiye sahip olduğu yönündedir.

Georgiadi ve Ark (2012), normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 9-10 arasında değişen 135’i erkek, 152’si kız olmak üzere toplam 257 üçüncü ve dördüncü

sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 52.7) kaynaştırma ortamlarında yer alan öğrencilerden oluşurken, %47.3' ün kaynaştırma ortamlarında bulunmamaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaştırma uygulamasına dahil olanların okullarında bir kaynaştırma sınıfı bulunmakla birlikte bu öğrenciler zihin yetersizliği olan akranlarıyla aynı sınıfta değildirler. Zihin yetersizliği bulunan öğrenciler çoğunlukla kaynaştırma sınıflarında eğitim alsalar da belli günlerde normal gelişim gösteren akranlarıyla bir araya geldikleri etkinliklere katılırlarken, kaynaştırma ortamlarında bulunmayan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarıyla her hangi bir etkileşimleri bulunmamaktadır. Araştırmacılar ilk olarak, zihin yetersizliği bulunan akranlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla normal gelişim gösteren öğrencilere 16 sorudan oluşan “Sosyal Tutum Skalası” uygulamışlardır. İkinci olarak, zihin yetersizliği olan bireyleri tanımlamak üzere 34 maddelik sıfat listesinden (olumlu ve olumsuz) seçim yapmalarını istemişler ve son olarak “çizim ve yazı tekniğini” kullanarak zihin yetersizliği olan akranlarının sağlıkları hakkında inançlarını öğrenmişlerdir. Araştırma sonuçları okul türlerine göre zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla bir arada olan öğrencilerin, akranlarıyla bir arada olmayanlara göre daha pozitif tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

Boer, Pijl, Minnaert ve Post, (2013), çalışmalarında müdahale programlarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve ağır derecede zihinsel ve fiziksel yetersizliği bulunan akranlarına yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını anaokulu ve ilkokula devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan anaokulu öğrencileri 22 çalışma grubu ve 31 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 55 kişiye, ilkokul öğrencilerinden 91 kişi çalışma grubunda ve 127 kişi kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcıların yaşları 4-12 arasında değişmektedir. Müdahale programı yetersizlik hakkındaki altı dersten oluşan 3 haftalık bir eğitim programını içermektedir. Ölçme aracı olarak anaokulu için revize edilmiş “Kabul Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Anketi” kullanılmıştır. Ölçümler müdahale öncesi, müdahale sonrası ve 1 yıl sonra olmak üzere üç kez yapılmıştır. Araştırma sonuçları anaokulundaki öğrenciler için olumlu yönde ve hızlı bir tutum değişikliğine işaret ederken, ilkokul öğrencilerinin tutumlarında daha sınırlı bir etki olduğunu ortaya koymuştur.

Papaioannou, Evaggelinou ve Block (2014), yetersizlik kamp programının normal gelişim gösteren bireylerin fiziksel yetersizliği olan akranlarına tutumlarına olan etkisini incelemişlerdir. Toplam 387 katılımcının olduğu kamp programında 197 kampçı çalışma grubunda, 190 kampçı kontrol grubunda yer almışlardır. Eğlenceli bir ortamda fiziksel yetersizlik hakkında farkındalığı arttırmayı ve bilgilendirmeyi amaçlayan kamp programı pek çok teorik ve pratik aktiviteyi içermiştir. Paralimpik spor aktivitelerinin simülasyonları, paralimpik oyunların hakkında sunumların yanı sıra paralimpik oyunlar, atletler ve oyunlarda kullanılan ekipmanlar hakkında video gösterimleri ve çizim etkinlikleri yapılmıştır. Kamp etkinliği içerisinde bulunan “Yetersizlik Farkındalık Programı” teorik ve pratik 10 farklı faaliyeti içermiştir. Bunlar; (1) İnsan Hakları; (2) Paralimpik Oyunları ile ilgili bilgilendirme; (3) Bocha (4) Paralimpik oyunları sınıflandırma; (5) Tekerlekli sandalye rugby (6) Atletizm; (7) Ulaşılabilirlik oyunları; (8) Yüzme; (9) Tekerlekli Sandalye Basketbolu; ve (10) Çizimdir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler alt gruplara ayrılmış ve bu gruplarda yer alan öğrenciler yirmi gün boyunca etkinliklere katılmışlardır. Çalışmanın ölçme aracı olarak Attitudes Towards Integrated Sports Inventory (ATISI) ve Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir.

Kabul görme duygusu herkes için olduğu gibi, çocuklar için de oldukça önemlidir. Kabul görme kısaca çocuğun, grubun herhangi bir etkinliği için seçilmesi kısaca varlığının farkedilmesi ve istenmesidir. Bilimsel araştırmalar, kabul gören çocukların, kendilerini daha iyi değerlendirdikleri, daha uyumlu olduklarını göstermiştir. Çevresi ve arkadaşları tarafından kabul görmeyen çocukların ise daha çok davranış bozukluğu gösterdikleri, kendilerine güven ve saygı duygularının düşük olduğunu görülmüştür. Tüm çocuklar için bu kadar önemli olan kabul görme, duyarlılıkları oldukça yüksek olan, alıngan olan eğitilebilir zihin yetersizliği olan çocuklar için daha bir önem kazanmaktadır. Eğitilebilir zihin yetersizliği olan çocuklar çevresindekilerin kendilerine karşı olumsuz tutumlarının çoğunlukla farkındadırlar. Bu da onlarda kızgınlığa, saldırganlığa, kıskançlığa, huzursuzluğa yol açmaktadır. Bazılarında aşırı içe kapanmaya, çevresindekilere karşı kendini kapatmaya, derin depresyonlara yol açabilmektedir (Civelek, 1990 s.104 -106).

Diğer yandan, normal gelişim gösteren akranı tarafından bir grubun üyesi olarak seçilmenin ve akranlarının tutumlarının olumlu olmasının özel gereksinimli bireylerin kendini toplumun eşit bir üyesi olarak hissetme, ait olma, değer görme ve önemsenme duygularını yaşamalarına ve olumlu benlik saygısı oluşturmalarına katkı yapacağı söylenebilir.

2.3. Benlik Saygısı

Kaynaklarda benlik saygısı, farklı terimlerle ifade edilmektedir. “Selfesteem”, klasik yayınlarda, “self-respect”, “self-confidence”, “self-regard” karşılığı olarak geçmektedir. Bu terimlerin Türkçe’deki kavramsal karşılıkları eş anlam taşımakta, benlik saygısı, öz saygı, kendilik saygısı ve özdeğerlilik duygusu olarak ifade edilmektedir (Avşaroğlu, 2007, s.27-28). Bu çalışmada ise benlik saygısı kavramı kullanılacaktır.

2.3.1. Benlik ve Gelişimi

Benlik, bireyin gereksinimlerini, yeteneklerini, güdülerini ve haklarını içeren içsel (bireye ait) özelliklerden oluşan bir varlık olarak görülmüştür. Her birey, bu özelliklere sahiptir ve bunları değişik sosyal ortamlarda düşünce ve davranışlarını yönlendirmede kullanır. Benliğimizin yapısı, dünyayı, başkalarını ve kendimizi nasıl görüp algıladığımızı belirler, varoluşumuzun temelini oluşturan her tür duygu, düşünce ve davranışımızı etkiler. Benlik psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır (Kağıtçıbaşı, 1999, s.360; Kulaksızoğlu, 2000, s.113).

Yeni doğan çocuk ne benlik yapısına, ne de çevresindeki kişi, madde ve olaylar hakkında kavramlara sahiptir. Bebek büyüdükçe kendi varlığını çevresinden ayırt etme, genellemelerde bulunma ve daha fazla ayrıntıya inme gibi özellikler edinir. Bireyler evrende karşılaştıkları, farkında oldukları her nesneye yönelik bir tutum geliştirirler. Çevresi ile olan ilişkilerde sosyalleşmesi sağlandıkça, çocuğun “ben kavramı”, yani çevresindeki kişi, grup, cisim ve olgular karşısında “ben”in durumu ve yeri daha belirgin şekil kazanmaya aynı zamanda kendi benliğine yönelik bir tutum da gelişmeye başlar. İnsan, diğer insanlarla ve toplumla etkileşimi aracılığı ile kendini inşa eder. Bu süreçte insan hem “kendiliği (benlik, self)”ni hem de “sosyal biliş”ini oluşturur. Bu

suretle birey tek bir “ben” değil, birçok “benlerden” oluşan bir “benlik kavramı” geliştirir (Tan, 2000, s.83; Marans ve Cohen, 2002; Kaya, ve Saçkes, 2004, s.49).

Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır ve kişinin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık süreçlerin bütünüdür. Kişinin kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi, ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır (Aydın, 1996, s.41; Yavuzer, 2003 s.40).

Benlik saygısını Coopersmith; bireyin kendi saygınlığı ile ilgili yaptığı bir değerlendirme şeklinde tanımlamış ve bireyin kendi yeterlilik, önem, başarı ve değerlerine ilişkin inancının ve kendini onaylama ya da onaylamama tutumunun bir ifadesi şeklinde açıklamıştır. Ona göre benlik saygısı, normal koşullar altında değişmezlik gösterir ancak benlik saygısı, yaşantının farklı alanlarına, cinsiyete, yaşa ve diğer tanımlama koşullarına göre değişebilir (Avşaroğlu, 2007, s.30)

Yörükoğlu (1996, s.39) benlik saygısını kişinin kendini değerlendirdesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni şeklinde tanımlarken, Rosenberg (1965), benlik saygısını bireyin kendisine karşı, olumlu ve olumsuz tutumu olarak tanımlamaktadır. Ona göre benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesinin sonucunda oluşmaktadır. Benlik saygısı, bireyin benlik kavramına ilişkin ulaştığı değerlilik yargısıdır (Eriş ve İkiz, 2013 s.181).

2.3.3. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı İlişkisi

Araştırmacılar zaman zaman benlik saygısı ve benlik kavramı terimleri birbirinin yerine kullanır veya bu terimleri tam olarak tanımlamazlar, ancak ikisi arasında anlamlı bir fark vardır. Her ikisi de bireyin kendi benliği hakkındaki fikirlerini kapsamakla birlikte benlik saygısı, benlik kavramının içermediği değerlendirici bileşimlere de sahiptir (Yüksel 2012, s.315).

İnanç’a göre (1997) benlik kavramı bireyin kendini algılayış tarzı, yaşamında yerine getirdiği rollere ilişkin kendini nasıl gördüğünü ifade ederken, benlik saygısı, kişinin kendisi ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerini içermektedir (Akt. San Şentürk, 2010, s.30). Benlik saygısı benliğin genel değerlendirmesi anlamına gelir (Yüksel 2012,

s.315), benlik kavramı bir anlamda bireyin kendi ben'inin, başka bir deyişle kimliğinin farkında olmasıdır. Benlik kavramı diğer terimleri de kapsayan şemsiye bir terim niteliğindedir. Burada benlik imgesi bireyin ne olduğunu, ideal benlik bireyin olmak istediği ben'ini, öz saygı ise bireyin olduğu ve olmak istediğine ilişkin aradaki farka ilişkin duygularını gösterir (Pişkin, 2014, s.97).

2.3.4. Benlik Saygısının Etkileri

Benlik saygısı konusunda yapılan araştırmalar, benlik saygısının mutlu bir yaşam ve sağlıklı bir kişilik gelişimi için nedenli önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Kaya ve Saçkes, 2004, s.50). Özsaygının düzeyi, kişinin düşündüğü, söylediği ve yaptığı her şeyi, dünyaya bakışını, diğer insanların ona bakışım, yaşamıyla ilgili yaptığı seçimleri, sevgi verme ve alma yeteneğini ve değiştirilmesi gerekenleri değiştirmek için harekete geçme gücünü etkiler. Özsaygı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkiler. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan özsaygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Topluma etkin bir şekilde katılım, kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Coopersmith'e göre, yüksek özsaygı kişinin çevre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasına neden olur (Güllüoğlu ve Aydın, 2001, s.66).

Özsaygı düzeyi yüksek olan çocuklar gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci daha güvenli ve daha ataktırlar. Yeni şeyler öğrenmeye meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Mücadele etmeyi, risk almayı ve gerekirse bedel ödemeyi göze alırlar. Öz saygı düzeyi düşük olan kimseler ise bunların aksine kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenenleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar. Bu nedenle riskli durumlardan kendilerini uzak tutmaya çalışırlar. Kaçınma eğilimi gösterirler, utangaç ve çekingen tavırlar sergilerler (Pişkin, 2014, s.102-103).

Yapılan araştırmalar özsaygı düzeyinin çevreden gelen tutumları daha olumlu karşılamaktan (Yumşak, 2004), karar verme süreçlerine (Avşaroğlu, 2007), kaygı düzeyinden Eriş ve İkiz (2013), psikolojik dayanıklılığa (Sarıky, 2015), bir dizi alanda kişinin yaşamına etki ettiğini göstermektedir.

Eriş ve İkiz (2013) ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin inceledikleri araştırmada ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre benlik saygısı yüksek ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sarıkaya (2015) yaptığı araştırmada benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının birbiriyle ilişkili ve ergenlerin ruh sağlığı açısından önemli olup olmadığı üzerinde durmuştur. Araştırma sonucuna göre benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık kavramları arasında pozitif yönde bir ilişkili olduğu ve ergenlerin ruh sağlığı açısından önemli kavramlar olduğu görülmüştür

Benlik saygısının normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireyler üzerinde de önemli etkileri vardır (Yumşak 2004, s.99). Yetersizliği olan ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmada, yetersizliği olan ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kendisine yönelik tutumları olumsuz algılayan yetersizliği olan bireyin özsaygı düzeyi düşme eğilimi gösterirken, tutumları olumlu algılayan yetersizliği olan bireylerin ise özsaygı düzeyleri olumlu algıyla birlikte yükselme eğilimi göstermektedir. Bir başka ifadeyle; özsaygı düzeyi yüksek olan yetersizliği olan bireyler kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumlu algıladıkça, özsaygı düzeyleri düşük olan yetersizliği olan bireyler kendilerine yönelik toplumsal tutumları olumsuz algılama eğilimindedirler.

2.3.5. Özel Gereksinimli Bireylerde Benlik Saygısı

Zihin yetersizliği olan çocukların benlik algısı normal gelişim gösteren çocuklardan iki biçimde farklılaşmaktadır. İlki, akademik alanda sınırlılıkları olan bir bireyin arkadaşlıkları da sınırlı olacaktır; başka bir deyişle, akademik başarısızlık aktan ilişkilerini olumsuz etkileyecektir ve bu başarısızlığı yaşayan zihin yetersizliği olan çocuk düşük benlik algısına sahip olacaktır. Zihin yetersizliği olan çocukların bu nedenle sosyal kabullerinin artması ve toplumla bütünleşmesini sağlamak bu çocukların benlik kavramlarına olumlu anlamda katkı sağlayacaktır (Diken, Bakkaloğlu, 2016, s.34).

Sosyal kabul normal çocukların olduğu kadar özel gereksinimli bireylerin de yaşamlarında önemli bir yer tutar (Civelek, 1991, s.32). Arkadaşları ve ailesi tarafından sosyal destek gören yetersizliği olan çocukların uyumlarının, destek görmeyenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca destek gören çocuklarda davranış bozukluklarına daha az rastlanmaktadır. Zihinsel yetersizliği çocuğun sosyal kabul görmemesi zaten düşük olan benlik saygısı ve öz beklenti düzeyinin daha da düşmesine kendisiyle ilgili yetersizlik duyguları yaşamasına başarı derecesinin de azalmasına yol açabilmektedir (Wallander ve Varni 1989, Akt; Civelek, 1991, s.32)

Aşağıda görüldüğü gibi özel gereksinimli bireylerin benlik saygılarının normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde olduğunu gösteren pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır.

Moreba, Alan ve Litrownik (1974) yılında 48 eğitilebilir zihin yetersizliği olan ve duyuşal bozukluğu alan çocuğun benlik saygısını araştırdıkları çalışmada Coopersmith'in Self- Esteem Inventory (SEI) ve Nowicki- Strickland'in Locus Of Control Scale For Children (LCSC) ölçeklerini kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre hem eğitilebilir zihin yetersizliği olanların hem de duyuşal bozukluğu olan çocukların SEI VE LCSC ölçümlerinden aldıkları benlik saygısı puanları genel popülasyona göre daha düşüktür.

Susan ve Szivos - Bach (1993) 50 orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciyle yaptıkları araştırmada benlik saygısı ve sosyal karşılaştırmalar prosedürlerini uygulamış, hafif zihinsel yetersizliği olan elli öğrencilerin benlik saygısı puanları ve diğerleri (arkadaşlar, kardeşler, olmayan yetersizliği olan diğerleri ve idealler) arasındaki puan farklılıkları gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin düşük benlik saygısı, düşük ideallere sahip olduğu ve onların puanları ve normal gelişim gösteren diğerlerinin puanları arasındaki büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin kendi isteklerini yerine getirmek için daha az yeterlilik hissettikleri ve düşük benlik saygısı gösterenlerin başkalarını olumsuz görme eğilimleri oldukları tespit edilmiştir.

Valas, 1999 yılında yaptığı araştırmada iki soruya yanıt aramıştır. İlki, özel gereksinimli öğrenciler (öğrenme güçlüğü ve düşük başarısı olanlar) yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından ele alındığında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük sosyal

kabul ve benlik saygısına sahipken, daha depresif mi hissetmektedirler? İkinci olarak başarı düşüklüğü, özel eğitim programları için seçilme veya özel eğitim sınıfına yerleştirilme öğrencilerin psikolojik durumlarını etkilemekte midir? Bu soruları aydınlatmak için iki analiz yapılmıştır. İlk soru ile ilgili analiz için, normal okul sınıflarından 1.434, 4., 7. ve 9. sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile karşılaştırıldığında düşük başarılı öğrenciler, akranları tarafından daha az kabul gördü, benlik saygısı düşüktü ve daha depresifti. İkinci soru ile ilgili analiz, 276 öğrenme güçlüğü ve düşük başarılı öğrencinin bir alt örneğini temel aldı. Yaş ve cinsiyet kontrol altında tutulduğunda ve okuma, yazma, aritmetik alanında başarı söz konusu olduğunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler düşük başarılı öğrencilere kıyasla daha az depresyona girdi ancak akranları tarafından daha az kabul gördüler ve daha yalnız hissettiklerini ortaya çıktı.

Cambra ve Silvestre, (2003) özel gereksinimli öğrencilerin okula sosyal entegrasyonunu ele aldıkları araştırmada bu bireylerin normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıyla sosyal entegrasyon ve benlik saygılarını düzeylerini karşılaştırmışlardır. Görme, işitme, motor, öğrenme, ilişki ve zihinsel yetersizlik problemi olan 97 anaokulu kaynaştırma öğrencisinin örneklemini oluşturduğu araştırmada ölçme aracı olarak sosyal, kişisel ve akademik boyutları kapsayan toplumsal ilişki çizelgesi ve benlik kavramı testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından özellikle düşük akademik ve sosyal becerilerinin olduğu ayrıca pozitif benlik kavramına sahip olsalar da benlik kavramlarının akranlarından daha düşük puanlara sahip olduğu yönündedir.

Küçüker ve Çiftçi Tekinarslan (2015) yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin benlik kavramları, sosyal becerileri, problem davranış ve yalnızlık düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla farklılaşp farklılaşmadıklarına bakmışlardır. Çalışmaya ilköğretim 4 ve 5. sınıflara devam eden 140 özel gereksinimli, 132 normal gelişim gösteren toplam 272 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği”, “Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği”, “Piers Harris Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarıyla karşılaştırıldıklarında

yalnızlık puanlarının yüksek olduğu ve benlik saygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanay (2006) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış grupların benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve DEHB tanısı alan grubun kontrol grubuna göre benlik kavramı puanları fiziksel görünüm ve kaygı puanları dışında mutluluk, doyum, popülerite, davranış ve uyma, zihin ve okul durumu puanları daha düşük olarak belirlenmiştir.

Elemek (2008) çalışmasında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf kademelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmıştır. Çocukların benlik saygılarını belirlemek amacıyla Pierss-Harris Öz kavrama Ölçeği, kaygı düzeylerini belirlemek için de Çocuklar İçin Durumluk ve Süreklilik Kaygı Envanteri kullandığı araştırmanın sonuçlarına göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla özel öğrenme bozukluğu tanısı almamış çocukların benlik saygıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; öğrenme bozukluğu tanısı almış çocukların benlik saygıları öğrenme bozukluğu tanısı almamış çocuklara oranla daha düşüktür.

Saday Duman (2014) özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar ile sağlıklı çocukların benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması ve uygulanan eğitsel tedavi ile özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların benlik saygısı düzeylerinin ve özel öğrenme güçlüğü belirtilerindeki değişimi araştırmıştır. Çalışma grubu; özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan ve eğitsel tedavi uygulanan, 9-11 yaş aralığındaki 50 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubu olarak benzer yaş ve cinsiyette, özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan ve eğitsel tedavi grupları için bekleme listesinde olan 50 çocuk, sağlıklı kontrol grubu olarak benzer yaş ve cinsiyette, klinik olarak normal zeka düzeyinde olan, belirgin bir okul başarısızlığı hikayesi olmayan 50 sağlıklı çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar ile sağlıklı çocukların benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların benlik saygısı düzeyleri sağlıklı çocuklara oranla daha düşük saptanmıştır. Özellikle

“Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği'nin” hem toplam puan hem de mutluluk, kaygı, davranış ve okul alt ölçeklerinden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Araştırma sonucunda eğitsel tedavinin çocukların benlik saygısı düzeylerinde yükselmeye, davranış sorunlarında azalmaya yarar sağladığı görülmüştür.

Kanay ve Girli (2008) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan 9-13 yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış 45 öğrenci, bu öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada çocukların benlik kavramı “Piers Harris Öz Kavramı Ölçeği”, uyumsal davranış ve davranış sorunları “4-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğretmen Bilgi Formu” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında DEHB olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramları arasındaki farklılık incelenmiş ve DEHB olan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre fiziksel görünüm ve kaygı puanları dışında mutluluk, doyum, popülerite, davranış ve uyuma, zihin ve okul durumu puanları daha düşük olarak belirlenmiştir.

Kartal ve Bilgin (2002) tarafından yapılan işitme yetersizliği olan ilköğretim öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları arasındaki farkın incelenmiştir. Araştırmada işitme yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığına bakılmış ve normal gelişim gösteren bireyler ile yetersizliği olan bireylerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları, normal gelişim gösteren 4, 5, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik kavramı puanlarının ortalamalarının yetersizliği olan öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

2.4. Akran Aracılı Öğretim

Akran aracılı öğretim normal gelişim gösteren çocuklarla ve yetersizliği olan bireylerin bir arada olduğu, katılımcı bir biçimde gerçekleştirilecek eğitim uygulamalarından biridir.

Akran aracılı öğretim; bir konuda daha başarılı olan öğrencinin - akranın (öğreten akran), sınıf öğretmeninin kontrolü altında, bilgiyi sınıf içinde ya da dışında o konuda yardıma gereksinim duyan öğrenciye - akranına (öğrenen akran) aktarmasıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s.34; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.223). Topping'e göre akran öğretimi eşit statüdeki veya eşleştirilmiş akranların, aktif yardım ve desteğiyle bilgi ve becerileri elde etmek olarak tanımlanabilir (2005, s.631).

Akran aracılı öğretimin akademik becerilerin öğretiminde, sosyal davranışların kazanımında, benlik saygılarında, okula ilişkin tutumlarında, sınıf içi disiplinde ve matematik becerilerinde akran öğretiminin önemli yararları vardır (Greenwood, Carta ve Hall, 1988, s.264; Kalkowski, 1995, s.3; Sazak Pınar ve Çiftiçi Tekinarslan, 2003, s.15; Calhoon ve Fuchs, 2003, s.243; Grubbs ve Boes, 2009 s.21; Tiwari, 2014 s.12),

Akran aracılı öğretim yöntemi, sınıf çapında farklı yetenek seviyelerindeki iki ile beş kişiden oluşturulmuş akran gruplardan oluşan takımla yapılan sınıf çapında akran aracılı öğretim (class-wide peer tutoring), yaşı büyük olan öğrencinin küçük yaşta olan öğrenciye öğretim yaptığı farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring); öğreten ve öğrenen akranın aynı yaşta olduğu akran aracılı öğretim (same-age peer tutoring) kategorilerini içerir (Sahni, 2012, s.2).

Akran aracılı öğretimde; öğreten akranın, öğretilmesi hedeflenen becerilere sahip olması gerekmektedir. Düşük performansla sahip öğrenci için öğretim programı hazırlanır, becerinin nasıl öğretilmesi gerektiği öğreten akran olarak seçilen öğrenciye kazandırılır ve öğreten akran öğretim programını uygular (Sazak Pınar ve Çiftiçi Tekinarslan, 2003, s.15). Farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring) yönteminde öğrencilerin pozisyonları sabittir ve değişmez. Yaşça büyük olan öğrenci öğreten akran rolündeyken, yaşça küçük olan öğrenen akran rolündedir. Öğreten akran uygun davranışlar konusunda örnek olur, sorular sorar ve daha iyi çalışma alışkanlığı konusunda öğrenen akranı cesaretlendirir. Bu uygulama, kendinden yaşça daha küçük öğrencilere öğretmenlik yapabilme fırsatı vermesinden dolayı yetersizliği olan öğrenciler için de yararlıdır (Hot, Walker ve Sahni, 2012, s.1).

Fuchs ve Fuchs, (2005) araştırmalarında akran destekli öğrenme stratejisinin küçük çocuklarda kelime tanıma, akıcılık ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucu akran destekli öğretim yöntemini uygulandığı çalışma

grubu çocuklarının kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda kontrol grubunda yer alan çocuklardan anlamlı derecede daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Alptekin (2007) birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretimin sosyal becerileri kazandırmada, sürdürmede ve genellemede ki etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini öğrenmeye gereksinimi olan zihin yetersizliği olan bir öğrenci ve bu öğrencinin sınıfında bulunan diğer öğrencilerdir (otuzaltı öğrenci). Araştırmanın sonucunda, akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmada, kazanılanların sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner (2008) tarafından yapılan araştırmada arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, özel gereksinimli (hedef çocuk) 4 çocuk ve normal gelişim gösteren 13 çocuk katılmışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklar eğitici akran rolü üstlenmişlerdir. Eğitici akranların yetiştirilme süreci, küçük gruplarda, doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları hedef çocukların eğitici akranları ile sosyal etkileşim davranışlarında olumlu yönde belirgin artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını uygulama süreci bitiminden sonraki 3. ve 4. haftalarda da korumuşlar ve sınıflarındaki diğer iki akrana genelleylebilmişlerdir.

Akranını model alma, birlikte çalışma, akranından öğrenme ve öğretmenin, zihin yetersizliği olan bireylerin akademik gelişimi ve uyumsal becerilerinin yanı sıra, bu bireylerin benlik saygısının gelişimi ve sosyal kabulü açısından da olumlu katkı yapabilir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli özellikleri barındırmaktadır ve öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır.

İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak üzere yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2016 s.51). Bu kapsamda, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin yaş, cinsiyet, ekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, yetersizliği olan bireylerle yaşantıya sahip olma gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca zihin yetersizliği olan öğrencilerin yaş, cinsiyet, ekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlerle göre benlik saygılarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Bu araştırma aynı zamanda deneysel bir çalışmadır ve araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest desen uygulanmıştır. Bu desende gruplar doğal olarak deney ve kontrol gruplarına atanırlar. Her iki grubada ön test aynı anda verilir. Sonra deney grubunda denel işlem kullanılır; kontrol grubunda kullanılmaz. Her iki gruba da aynı test son test olarak verilir ve her iki grubun öntest son test farkları bulunur (Sönmez ve Alacapınar, 2016 s.60). Buna göre, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin bilgilendirme etkinliği ve atölye programına katılıp katılma durumuna göre nasıl farklılaştığı ve zihin yetersizliği olan atölye programına katılımlarının benlik saygılarını ne yönde etkileyip etkilemediği incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokullardaki tüm normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel eğitim mesleki eğitim merkezi öğrencilerinden oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, zihin yetersizliği bulunan ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Zihin yetersizliği olan öğrenciler İstanbul Şöhret Kurşunoğlu Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören ve 15-19 yaş aralığındaki hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerdir. Zihin yetersizliği olan katılımcıların sayısı 12'si erkek (%48), 13'ü (%52) kız olmak üzere toplam 25 kişidir. Normal gelişim gösteren öğrenciler İstanbul Kazım Karabekir Ortaokulu'nda öğrenim gören ve 11- 14 yaş aralığındaki 39'u (%39,1) erkek, 66'sı (%62,1) kız olmak üzere toplam 105 kişidir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden 38'i (%36,2) sosyo-ekonomik durumunu iyi, 65'i (%65,9) orta ve 2'si (%1,9) kötü olarak belirtmişlerdir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin 5'i (%20) sosyo ekonomik durumunu iyi, 11'i (%44) orta ve 9'u (%36) kötü ekonomik duruma sahiptir.

Bu araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri seçkisiz olarak atanmıştır. Çalışma grupları 36 atölye grubu öğrencisi, 34 bilgilendirme grubu öğrencisi ve 35 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Yine 36 atölye grubu öğrencisi öğrencileri her biri 12 öğrenciden oluşan Atölye Grubu 1, Atölye Grubu 2, Atölye Grubu 3 gruplarına ayrılmıştır.

Çalışma grubuna giren zihin yetersizliği olan öğrenciler özel eğitim mesleki eğitim merkezinin seramik, yiyecek içecek hizmetleri, mobilya dekorasyon ve hazırlık sınıfı öğrencileridir. Öğrencilerin seçiminde akran öğretimi etkinliğinde yer alabilecek olmalarına ve veri toplama formlarını bağımsız olarak doldurabilme becerilerine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin veri toplama formlarını doldurabilmeleri için ön koşul beceriler olarak okuma-yazma bilme ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmaları dikkate alınmıştır. Atölye etkinlikleri için öğrenci seçiminde ise hazırlanan beceri analizleri kullanılmış, deneme oturumlarında yeterli performans (% 60) gösteren öğrenciler ustalaşma eğitimleri için seçilmiş, seçilen grup içinden eğitim sonrasında beceri işlem basamaklarını tam ve bağımsız şekilde yapabilen öğrenciler atölye etkinliklerine dahil edilmiştir. Öğrenciler sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılarak

seçilmişlerdir. 12 zihin yetersizliği olan atölye grubu öğrencisi öğrencileri her biri 4 öğrenciden oluşan Atölye Grubu M (Mobilya), Atölye Grubu Y (Yiyecek), Atölye Grubu S (Seramik) gruplarına ayrılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, zihin yetersizliği bulunan öğrencilere yönelen sosyal kabul tutumunu belirlemek amacıyla “Sosyal Kabul Ölçeği” (SKÖ), zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygılarını belirlemek amacıyla “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği” ve öğrencilerin kişisel bilgilerini kaydetmek üzere “Kişisel Bilgi Formu” (KBF), olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1.1. Sosyal kabul ölçeği (SKÖ)

Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin yer aldığı çalışma ve kontrol gruplarının sosyal kabul düzeylerine ilişkin ön test ve son test verilerini toplamak amacıyla Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) kullanılmıştır (Bkz. s. 107).

SKÖ, Amerika Birleşik Devletleri Center For The Study Of Social Acceptance in the Universty of Massachuetts’de Dr. Gary Siperstein (1988) tarafından geliştirilmiştir. Normal öğrencilerin eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik sosyal kabul tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye kazandırılması Civelek (1990) tarafından yapılmıştır. Sonra, komite yaklaşımı uyarınca ilgili 5 uzmana verilerek Türkçe’ye çevrilmesi istenmiştir. Türkçe’ye çevrilmesinin ardından uzman grubunun görüşleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda uzman grubundan testin sosyal kabulü ölçtüğüne ilişkin alınan dönütlere dayalı olarak testin kapsam geçerliğinin olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmadan sonra ölçek 38 normal gelişim gösteren öğrenciye bir ay arayla iki defa uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar sonunda Civelek (1990), geçerli ve güvenilir katsayısının bir tutum ölçeği için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

SKÖ 22 maddeden oluşmaktadır ve değerlendirme beşli derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken; Evet: (5) puan, Sanırım Evet:

(4) puan, Ne Evet Ne Hayır: (3) puan, Sanırım Hayır: (2) puan, Hayır: (1) puan olmak üzere 1 ile 5 puan arasında değer almışlardır (Civelek, 1990, s.52).

3.3.1.2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği

Araştırmada “Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği” (Piers-Harris Children’s Self- Concept Scale) kullanılmıştır (Bkz. s.109). Ölçek E.V. Piers ve D. Harris tarafından geliştirilmiş olup çocukların öz güvenleri ve öz kavramları, kendileriyle ilgili algılamaları ve değerlendirmeleri ölçmektedir. Ölçeğin 164 maddelik ilk formu çeşitli revizyonlardan geçirilmiş ve 80 maddelik son form oluşturulmuştur. Ölçek 9-20 yaş aralığındaki bireylere uygulanmaktadır. Ölçek toplam altı alt testi içermektedir. Bunlar: 1. Davranış, 2. Zekâ ve okul durumu, 3. Bedensel görünüm, 4. Kaygı, 5. Gözde olma (Popülerlik), 6. Mutlu ve hoşnut olmadır. Ölçeğe verilecek cevaplar her bir madde için “evet” ve “hayır” şeklindedir. Ölçeğin puanlaması yanıt anahtarına göre yapılır ve her olumlu yanıt 1 puan almaktadır. Bir bireyin bu ölçekten alacağı puan 0-80 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin kendisi hakkında olumlu; düşük puan ise olumsuz düşünce ve duygulara sahip olduğunu göstermektedir (Öner, 2006, s.811).

Çeşitli uygulamalar sonrasında ölçeğin değişmezlik kat sayısı .77, standart hatası 6.0 bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini saptamak için 12-16 yaş arasındaki 98 özel eğitim öğrencisine Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği ile Lipsitt’in Çocuklar için Öz Kavramı Ölçeği uygulanmış aralarında orta düzeyde (.68) anlamlı ilişki bulunmuştur (Öner, 2006, s.811).

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Öner ve Çataklı tarafından yapılmıştır. Türkçe ölçeğin dil geçerliliği İngilizce’yi iyi bilen 242 lise ve üniversite öğrencisi katıldığı çalışmayla deneysel olarak sınanmıştır. Deneysel gruplar için ön test ve son test arasındaki korelasyonlar .72 ile .93 arasında bulunmuştur ve buna göre dil eşdeğerliliği sağlanmıştır.

Türkçe ölçeğin güvenilirlik düzeyi ilkokul ve ortaokula ile yapılmıştır. Toplam 447 öğrenciden elde edilen puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği; Test tekrar test yöntemi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları ilkokul için 72 ile .91 ve

ortaokul için .79 ile .98 arasında, Genelleştirilmiş Kuder Richardson 20 formülünün uygulanmasıyla elde edilen iç tutarlılık katsayıları ilkokul için .87 orta okul için .86 arasında, standart hatası ise 1.55 ve 5.13 arasında bulunmuştur (Öner, 2006, s.813- 814).

3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu”, araştırmada uygulama ve kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrenciler ve zihin yetersizliği olan öğrenciler hakkındaki bazı demografik bilgileri öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenme amaçlı sorular, özel gereksinimli bireylerle daha önce yaşantılarının olup olmadığını belirlemeye yönelik sorular ve öğrencilerin farklı gelişen yaşantılarına ilişkin düşüncelerini serbestçe ifade edebilecekleri "sizin düşünceleriniz" bölümü yer almıştır. Öğrencilerden, “Kişisel Bilgi Formu’nu” ön-test uygulaması öncesinde doldurmaları istenmiştir (Bkz. s.111).

3.4. Uygulama Süreci

Uygulama süreci; uygulama hazırlık süreci, öntest uygulaması, uygulama ve sontest uygulamasından oluşmaktadır. Uygulama takvimi aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Uygulama Süreci

Tarih	Uygulama Süresi	Süreç
02.05.2016 - 13.05.2016		Uygulamaya Hazırlık
17.05.2016 - 23.05.2016		Ön-Test Uygulaması
03.06.2016	2x40 Dakika	Bilgilendirme Etkinliği
03.06.2016	80 Dakika	Atölye Etkinliği 1
08.06.2016	80 Dakika	Atölye Etkinliği 2
13.06.2016	80 Dakika	Atölye Etkinliği 3
03.06.2016 - 13.06.2016 - 17.06.2016		Son-Test Uygulamaları

3.4.1. Uygulama hazırlık süreci

Hazırlık uygulaması takvimi başlatılmadan önce, araştırmanın yapılacağı okul idareleri ile gerekli ön görüşmeler yapılmış, okul yöneticilerine araştırmanın amacını ve uygulamanın nasıl yapılacağını açıklanmıştır. Okul idarelerinden gönüllülük onayı alındıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği’nden gerekli yazılı

izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışma ve kontrol grubunu oluşturan tüm öğrencilerin ailelerine yazılı olarak izin belgesi gönderilmiş ailelerin onayı sonrasında öğrenciler çalışma gruplarına dahil edilmişlerdir.

Zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygılarını konu alan bu çalışma zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına öğretici rolü üstlendikleri atölye etkinlikleri ve yine normal gelişim gösteren öğrencilere sunulacak olan bilgilendirme etkinlikleri üzerine kurulmuştur. Araştırmada uygulanacak olan atölye programında yer alacak zihin yetersizliği olan öğrenciler için iki haftalık “Beceride Ustalaşma Eğitimleri” hazırlanmıştır.

Atölye uygulamaları öncesi süreçte etkinliklerin seçiminde belirli koşullar göz önünde bulundurulmuştur. a) Atölyelerde çalışmalara katılacak öğrencilerin seçiminde öncelik ilgili atölyelerin öğrencilerine verilmiştir. İlgili atölye öğrencilerinin etkinlikler için yeterli sayıya ulaşamadığı durumlarda hazırlık sınıfı öğrencilerinden gruplara öğrenciler dahil edilmiştir. b) Atölyelerde görev alan öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve ilgili atölyelerin meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda iletişim becerileri, motor beceriler ve davranışsal açıdan atölye etkinliklerine katılımı uygun öğrenciler çalışmalara dahil edilmişlerdir. c) Öğrenci belirleme çalışmalarına paralel olarak etkinlik seçimleri de ilgili atölyelerin meslek öğretmenleriyle görüş alışverişinin ardından planlanmıştır. Atölye etkinliklerinde özel eğitim mesleki eğitim merkezi atölye programları taranarak programlar çerçevesinde becerilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. d) Atölye grubunda yer alacak öğrencilerin veri toplama formlarını bağımsız olarak doldurabilmeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Öğreten akran olarak seçilen zihin yetersizliği olan öğrencilerin uygulamalara hazırlanmasında iki basamaklı bir program uygulanmıştır. İlk basamakta atölye grubuna dahil edilen zihin yetersizliği olan öğrencilere öğretimini yapacakları becerilerin analizleri hazırlanış ve becerilerin öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Kontrol edici ipucunun hedef uyarının hemen ardından sunulduğu ve öğrencinin kontrol edici ipucunu model aldığı (Tekin, 1999, s. 94) bu yöntemle öğrencilerin ilgili becerilerde ustalaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin ilgili beceride ustalık düzeyleri becerinin analizini içeren kontrol listeleri yardımıyla değerlendirilmiştir. Beceride ustalaşan öğrencilere birer ustalık belgesi

düzenlenmiştir. İkinci basamak ise zihin yetersizliği olan bireylerin öğretimi nasıl yapacaklarının öğretilmesidir. Bu basamakta öğrencilere beceri analizi hazırlanmış ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin bu analiz çerçevesinde, atölye öğretmenlerine öğretim yapmaları fırsatı sağlanmıştır. Uygulamada eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler ilgili becerilerde yüzde 100 oranında ustalaşmaya kadar öğretime devam edilmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecinde ustalaşma düzeyleri oluşturulan beceri kontrol listesiyle değerlendirilmiştir.

3.4.2. Ön-test Uygulaması

Ön-test uygulaması araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenciler için üç grup halinde yapılmıştır. Sırasıyla atölye grubu, bilgilendirme grubu ve kontrol grubu öğrencileri ön test uygulamasına alınmıştır. Uygulama yeri Kazım Karabekir Ortaokulu Konferans Salonu'dur.

Araştırmacı, ön test uygulaması öncesi öğrencilere kendini tanıtmış ve öğrencilerin düzeylerine uygun olarak yapılacak olan araştırmanın amacını açıklamıştır. Araştırmacı zihin yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan bu araştırmada öğrencilerin düşüncelerinin alınmasına ihtiyaç olduğunu, verilen yanıtlarda öğrencilerin tamamen özgür olduklarını, düşüncelerinden dolayı kimsenin yargılanmayacağını ve yanıtları sadece kendisinin okuyacağını, doldurulan formlarda herhangi bir isim ya da öğrencileri tanıttak işaret/ibare olmadığını uygun şekilde açıklamıştır.

Ön-test uygulaması (normal gelişim gösteren öğrencilerle) 17.05.2016 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Ön-test uygulaması her bir grup için yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Öğrencilerin ön-test ve son-testlerini eşleştirebilmek için ölçekleri doldurmadan okul numaralarını yazmaları istenmiş öğrenciler isim alınmaksızın bu numaralara göre kodlanmıştır.

SKÖ formu üzerindeki açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve formu nasıl işaretleyecekleri gösterilmiştir. Öğrencilerin bu formları bağımsız olarak işaretlemeleri için gerekli fiziksel düzenleme test ortamında yapılmıştır. Araştırmacı ön test uygulaması süresince ortamda bulunmuştur.

Ön test uygulaması araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrenciler için iki grup halinde yapılmıştır. Sırasıyla atölye grubu ve kontrol grubu öğrencileri ön test

uygulamasına alınmıştır. Uygulama yeri Şöhret Kurşunoğlu Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezi Yiyecek İçecek Hizmetleri Atölyesi'dir.

Araştırmacı, ön test uygulaması öncesi öğrencilere öğrencilerin düzeylerine uygun olarak yapılacak olan araştırmanın amacını açıklamıştır. Araştırmacı kendisinin bir araştırma yaptığını, öğrencilerin düşüncelerinin alınmasına ihtiyaç olduğunu, verilen yanıtlarda öğrencilerin tamamen özgür olduklarını, düşüncelerinden dolayı kimsenin yargılanmayacağını ve yanıtları sadece kendisinin okuyacağını, doldurulan formlarda herhangi bir isim ya da öğrencileri tanıtacak ibare olmadığını uygun şekilde açıklamıştır.

Ön-test uygulaması 23.05.2016 (zihin yetersizliği olan öğrencilerle) tarihinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ön-test ve son-testlerini eşleştirebilmek için ölçekleri doldurmadan okul numaralarını yazmaları istenmiş öğrenciler isim alınmaksızın bu numaralara göre kodlanmıştır.

Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği formu üzerindeki açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve formu nasıl işaretleyecekleri gösterilmiştir. Öğrencilerin bu formları bağımsız olarak işaretlemeleri için gerekli fiziksel düzenleme test ortamında yapılmıştır. Araştırmacı ön test uygulaması süresince ortamda bulunmuş, öğrencilerce anlaşılamayan maddelere dair açıklamalar yapmıştır. Öntest uygulaması her bir grup için yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

3.4.3. Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasında, bilgilendirme etkinliği ve atölye etkinliklerine yer verilmiştir.

3.4.3.1. Bilgilendirme Etkinliği

Bilgilendirme etkinliğinin amacı, normal gelişim gösteren öğrencilerin, zihin yetersizliği olan akranlarını tanımamaları, zihin yetersizliği olan bireylerle ilgili ortaya çıkabilecek kalıp yargıları, olumsuz tutumları -yanlış veya eksik bilgi sahibi olmalarından kaynaklanabilecek- ortadan kaldırmak, azaltmak ve özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini arttırmaktır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgilendirme programı hazırlanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından

ortaokullar için hazırlanan grup rehberliği etkinlikleri incelenmiş, alan yazında yapılan çalışmalar taranmıştır (Civelek, 1990; Aktaş, 2001; Uçar, 2008; Yaşaran, 2009). Elde edilen veriler ışığında özel gereksinimli bireylere dönük olarak bilgilendirme etkinliği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.4.3.2. Bilgilendirme Programı

Farklılık nedir?

Neler farklı olabilir?

Varlıklar nasıl farklılaşır?

Canlılar nasıl farklılaşır?

İnsanlar birbirinden farklı mıdır, neden?

Hangi alanda başkalarından daha farklı / yetenekli olabiliriz?

Farklılığa neler neden olabilir?

Farklılıklar normal kabul edilebilir mi?

Farklı gelişen / özel gereksinimli birey nedir?

Hangi alanlarda farklılaşırlar?

Zihinsel Yetersizlik/Fiziksel Yetersizlik/Görme Yetersizliği/İşitme Yetersizliği

Farklı gelişen / özel gereksinimli bireyleri tanıyor muyuz?

Farklı gelişen / özel gereksinimli bireyler bizden farklı mıdır? Farklılık varsa hangi alanlarda farklıdırlar?

Farklı gelişen / özel gereksinimli bireyler hakkındaki düşüncelerimiz / tutumlarımız nelerdir?

Acıma, alay etme,

Fiziksel şiddet,

Yardıma muhtaç görme,

Dışlama,

Beceriksiz olarak adlandırma,

Uzak durma, arkadaş olarak görmeme,

Aşırı koruyucu olma

Farklı gelişen / özel gereksinimli tanınmış kişiler sinevizyon sunumu.

Neyi Değiştirmeliyiz?

3.4.3.3. Atölye Uygulamaları

Atölye etkinliklerinin amacı normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada oldukları ortamlarda zihin yetersizliği olan bireylerin pasif, normal gelişim gösteren akranlarının aktif rol aldığı uygulamalara alternatif bir uygulama gerçekleştirmek, zihin yetersizliği olan bireylerin aktif rol alacağı ve normal gelişim gösteren akranlarını yönlendireceği bir atölye etkinliği yoluyla, bu bireylere yönelen sosyal kabul tutumunu olumlu yönde geliştirmektir.

Atölye etkinlikleri aşağıdaki sıraya göre yürütülmüştür.

Atölye etkinlikleri, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerin üç farklı atölyede çalışılacak şekilde Şöhret Kurşunoğlu Mesleki Eğitim Merkezi atölyelerinde gerçekleştirilmiştir.

Normal gelişim gösteren 36 atölye grubu öğrencisi her biri 12 öğrenciden oluşan Atölye Grubu 1, Atölye Grubu 2, Atölye Grubu 3 gruplarına ayrılmışlardır.

12 zihin yetersizliği olan atölye grubu öğrencisi her biri 4 öğrenciden oluşan Atölye Grubu M, (Mobilya) Atölye Grubu Y, (Yiyecek) Atölye Grubu S (Seramik) gruplarına ayrılmıştır.

Her bir zihin yetersizliği olan öğrenci kendi atölyesindeki üç ortaokul öğrencisine öğreten akran olmuştur ve becerilerin öğretimi tamamen zihin yetersizliği olan öğrencilerin (öğreten akran) yönetiminde gerçekleştirilmiştir.

İlgili sınıfların meslek öğretmenleri yaşanabilecek kaza ve aksaklıkları engellenmek için sınıfta hazır bulunurken, araştırmacı sınıflar arasında koordinasyon ve kontrol görevini üstlenmiştir.

Öğretim etkinlikleri planlandığı şekilde tamamlandıktan sonra üç gruptaki öğrenen akranlar çaprazlama yöntemle ikinci ve üçüncü atölye etkinliklerinde sınıf değişikliğine tabi tutulmuşlardır.

Atölye uygulamalarında öğrenciler kolektif bir şekilde beceri eğitimi aldıktan sonra yakma yöntemiyle ahşap süsleme, seramik plakalarla tablo yapma ve çeşitli tarifler öğrenerek yemek pişirme becerileri kazanmışlardır.

Uygulama sürecinde üzerinde çalışılan ürün 12 parçaya bölünmüş (örneğin seramik tablo 12 parçadan oluşan puzzle şeklinde yapılmıştır) her bir öğrencinin ürünün bir parçasını yaparak etkinliğin bütününün iş birliği içerisinde tamamlanması sağlanmıştır.

3.4.4. Son-test Uygulaması

17.05.2016 tarihinde zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği” zihin yetersizliği olan öğrencilere 17.06.2016 tarihinde ön test koşulları sağlanarak yeniden uygulanmış, 23.5.2016 tarihinde atölye grubu, bilgilendirme grubu ve kontrol gruplarında yer alan normal gelişim gösteren öğrencilere uygulanan “Sosyal Kabul Ölçeği” 3.06.2016 tarihinde bilgilendirme grubuna, 13.06.2016 tarihinde atölye grubuna ve 17.06.2016 tarihinde kontrol grubuna, uygulanmıştır. Bilgilendirme grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test uygulaması bilgilendirme etkinliği sonrasında Kazım Karabekir Ortaokulu konferans salonunda yapılırken, Atölye Grubunda yer alan öğrencilerle son test uygulaması etkinlik sonrası çalışmaya katıldıkları atölyelerde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere daha önce de aynı ölçekleri doldurmuş oldukları fakat uygulama sonrasında görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla aynı soruları tekrar cevaplamaya ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır. Ölçeklerin üzerindeki açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve formu nasıl işaretleyecekleri gösterilmiştir. Öğrencilerin bu formları bağımsız olarak işaretlemeleri için gerekli fiziksel düzenleme test ortamında yapılmıştır. Sontest uygulama süresi normal gelişim gösteren öğrencilerle ortalama 20 dakika, özel gereksinimli öğrencilerle yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelere başlamadan önce demografik değişkenler belirlenmiş ve öğrencilere uygulanan ölçekler (Kişisel Bilgi Formu, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği Sosyal Kabul Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 17.0 programında analiz edilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu...) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamadan önce alt ölçekler ve ölçeklerin toplam puanları için ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda:

Normal gelişim gösteren öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrası uygulama grupları (atölye - bilgilendirme grupları) ve kontrol grubu arasında zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis H Testi;

Normal gelişim gösteren öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarında oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi;

Atölye, bilgilendirme ve kontrol grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul ön test-son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi;

Atölye ve kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test-son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Tezin bu bölümünde önce demografik değişkenlere ilişkin analizler yapılmış, ardından sırasıyla araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Özelliklere Yönelik Analizler

Bu başlık altında normal gelişim gösteren ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin demografik değişkenlerine yönelik analizlere yer verilmiştir.

4.1.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	% _{gec}	% _{yig}
11	4	3,8	3,8	3,8
12	48	45,7	45,7	49,5
13	51	48,6	48,6	98,1
14	2	1,9	1,9	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin yaş değişkenine ait bilgileri Tablo 4.1.'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 105 öğrenciden 4'ü (%3,8) 11 yaşında; 48'i (%45,7) 12 yaşında, 51'i (%48,6) 13 yaşında ve 2'si ise (%1,9) 14 yaşındadır.

Tablo 4.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	66	62,9	62,9	62,9
Erkek	39	37,1	37,1	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait bilgileri Tablo 4.2'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 105 öğrencinin 66'sı kız (%62,9) ve 39'u (%37,1) erkektir.

Tablo 4.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim durumu	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur yazar değil	1	1,0	1,0	1,0
İlkokul	5	4,8	4,8	5,7
Ortaokul	29	27,6	27,6	33,3
Lise	32	30,5	30,5	63,8
Üniversite	38	36,2	36,2	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine ait bilgileri Tablo 4.3'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 105 öğrenciden 1'inin (%1) annesi okur yazar değil, 5'i (%4,8) ilkokul mezunu, 29'u (%27,6) ortaokul mezunu, 32'si (%30,5) lise mezunu, 38'i (%36,2) ise üniversite mezunudur.

Tablo 4.4. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim durumu	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur yazar değil	1	1,0	1,0	1,0
İlkokul	4	3,8	3,8	4,8
Ortaokul	24	22,9	22,9	27,6
Lise	38	36,2	36,2	63,8
Üniversite	38	36,2	36,2	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.4'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 105 öğrenciden 1'inin (%1) babası okur-yazar değil, 4'ü (%3,8) ilkokul mezunu, 24'ü (%22,9) ortaokul mezunu, 38'i (%36,2) lise mezunu, 38'i (%36,2) ise üniversite mezunudur.

Tablo 4.5. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyo-ekonomik düzey	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	2	1,9	1,9	1,9
Orta	65	61,9	61,9	63,8
İyi	38	36,2	36,2	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine ait bilgiler Tablo 4.5'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 105 öğrenciden 2'sinin (%1,9) sosyo-ekonomik düzeyi düşük, 65'inin (%61,9) orta, 38'inin (%36,2) ise iyi düzeydedir.

4.1.2. Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	% _{gec}	% _{yig}
15	2	8,0	8,0	8,0
16	4	16,0	16,0	24,0
17	9	36,0	36,0	60,0
18	8	32,0	32,0	92,0
19	2	8,0	8,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yaş değişkenine ait bilgiler Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 25 öğrenciden 2'si (%8) 15 yaşında; 4'ü (%16) 16 yaşında, 9'u (%36) 17 yaşında, 8'i (%32) 18 yaşında ve 2'si ise (%8) 19 yaşındadır.

Tablo 4.7. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	13	52,0	52,0	52,0
Erkek	12	48,0	48,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait bilgiler Tablo 4.7’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 25 öğrencini 13’ü kız (%52) ve 12’si (%48) erkektir.

Tablo 4.8. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim durumu	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur yazar değil	6	24,0	24,0	24,0
İlkokul	13	52,0	52,0	76,0
Ortaokul	3	12,0	12,0	88,0
Lise	3	12,0	12,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.8’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 25 öğrenciden 6’sının (%24) annesi okur yazar değil, 13’ü (%52) ilkokul mezunu, 3’ü (%12) ortaokul mezunu, 3’ü (%12) ise lise mezunudur.

Tablo 4.9. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim durumu	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okur yazar değil	4	16,0	16,0	16,0
İlkokul	11	44,0	44,0	60,0
Ortaokul	5	20,0	20,0	80,0
Lise	5	20,0	20,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.9’da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 25 öğrenciden 4’ünün (%16) babası okur yazar değil, 11’i (%44) ilkokul mezunu, 5’i (%20) ortaokul mezunu, 5’i (%20) lise mezunudur.

Tablo 4.10. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Sosyo-ekonomik düzey	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	9	36,0	36,0	36,0
Orta	11	44,0	44,0	80,0
İyi	5	20,0	20,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine ait bilgileri Tablo 4.10’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 25 öğrenciden 9’unun (%36) sosyo-ekonomik düzeyi düşük, 11’inin (%44) orta, 5’inin (%20) iyi düzeydedir.

4.2. Araştırma Sorularına Yönelik Analizler

Bu bölümde araştırma sorularına sırasıyla yanıt aranmıştır.

Atölye programına katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde öntest–sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramadan önce gruplara yönelik hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11 Deneysel Uygulama Öncesi Grupların Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

	Atölye Grubu	Bilgilendirme Grubu	Kontrol Grubu
n	36	34	35
\bar{X}	85,75	92,35	88,89
S.s.	18,75	13,53	12,74
Minimum	27,00	57,00	54,00
Maximum	105,00	109,00	110,00
Çarpıklık	-1,35	-1,03	-0,73
Basıklık	1,58	0,75	1,48

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi deneysel gruplardan atölye grubundaki öğrencilerin farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul ön-testinden alınan en düşük puan 27 en yüksek puan 105’dir. Atölye grubundaki bireylerin uygulama öncesi farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul testinden aldıkları puanların ortalaması 85,75; standart sapması 18,75, çarpıklık kat sayısı -1,35 ve basıklık kat sayısı ise 1,58’dir.

Deneysel gruplardan bilgilendirme grubundaki öğrencilerin farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul ön-testinden testinden almış olduğu en düşük puan 57, en yüksek 109'dur. Bilgilendirme grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarının ortalaması 92,35; standart sapması 13,53, çarpıklık kat sayısı -1,03, basıklık kat sayısı 0,75'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul ön-testinden almış olduğu en düşük puan 54, en yüksek puan 110'dur. Kontrol grubundaki bireylerin uygulama öncesi farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul puanları ortalaması 88,89; standart sapması 12,74, çarpıklık kat sayısı -0,73 ve basıklık kat sayısı 1,48'dir. Çarpıklık ve basıklık kat sayıları referans alınarak verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda atölye grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.12. Atölye Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zihin Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Sosyal Kabulleri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	5	7,00	35,00		
Pozitif Sıra	20	14,50	290,00	-3,44	0,001
Eşit	2				

Atölye grubundaki öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($z = -3,44$, $p < 0,01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında bu farklılığın pozitif sıra lehine yani son testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre atölye grubunda yapılan çalışmalar bu gruptaki bireylerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarında artışa sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Araştırmada bilgilendirme etkinliğine katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest - sontest puanları arasında fark var mıdır?” araştırma sorusuna yanıtı yine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.13. Bilgilendirme Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Zihin yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Sosyal Kabulleri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	15	14,03	210,50		
Pozitif Sıra	11	12,77	140,50	-0,89	0,37
Eşit	4				

Bilgilendirme grubundaki öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı olduğu bulunmuştur ($z = -0,89$, $p > 0,05$).

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin, zihin yetersizliği olan yönelik sosyal kabulleri öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? araştırma sorusuna yanıtı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.14. Kontrol Grubundaki Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Zihin Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Sosyal Kabulleri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	16	13,44	215,00		
Pozitif Sıra	9	12,22	110,00	-1,42	0,16
Eşit	1				

Kontrol grubundaki öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı olduğu bulunmuştur ($z = -1,42$, $p > 0,05$).

“Araştırmanın atölye programına katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest - sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aramadan önce atölye grubunun ön-test ve son-test benlik saygısı puanlarına yönelik hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4.15’te gösterilmiştir. Daha sonra grupların ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 4.15. Atölye Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Mutluluk-doyum alt boyutu		Kaygı alt boyutu		Popülarite/ sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu		Davranış ve uyma/ konformite alt boyutu		Fiziksel görünüm alt boyutu		Zihinsel ve okul durumu alt boyutu		Toplam	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
\bar{X}	8,46	8,69	7,38	7,31	8,46	8,77	12,23	12,23	6,69	6,69	4,92	5,15	55,38	55,07
S.s.	2,85	2,90	2,57	2,02	2,03	2,98	2,24	2,31	2,50	1,97	1,75	1,68	11,13956	9,64
Minimum	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	9,00	9,00	1,00	3,00	1,00	2,00	30,00	37,00
Maximum	12,00	12,00	11,00	10,00	11,00	11,00	17,00	16,00	9,00	9,00	7,00	7,00	69,00	69,00
Çarpıklık	-,17	-,46	-,54	-,43	-,75	-1,69	,66	,57	-1,26	-,72	-,96	-1,04	-,91	-,61
Basıklık	-1,53	-,46	-1,04	-,67	,48	1,90	,18	-,87	,86	-,66	,55	,06	,74	-,56

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi atölye grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin tüm alt boyutların ve toplam puanın ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri, çarpıklık ve basıklık kat sayıları verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık kat sayıları referans alınarak verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda atölye grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.16. Atölye Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest -Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Mutluluk-doyum alt boyutu	Negatif sıra	5	5,00	25,00	-,27	,79
	Pozitif Sıra	5	6,00	30,00		
	Eşit	3				
Kaygı alt boyutu	Negatif sıra	4	6,25	25,00	-,30	,76
	Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
	Eşit	4				
Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	Negatif sıra	4	4,50	18,00	-,54	,59
	Pozitif Sıra	5	5,40	27,00		
	Eşit	4				
Davranış ve uyma/konformite alt boyutu	Negatif sıra	5	4,70	23,50	-,12	,90
	Pozitif Sıra	4	5,38	21,50		
	Eşit	4				
Fiziksel görünüm alt boyutu	Negatif sıra	6	6,17	37,00	-,16	,87
	Pozitif Sıra	6	6,83	41,00		
	Eşit	1				
Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	Negatif sıra	3	5,33	16,00	-,80	,43
	Pozitif Sıra	6	4,83	29,00		
	Eşit	4				
Toplam	Negatif sıra	8	5,88	47,00	-,11	,92
	Pozitif Sıra	5	8,80	44,00		
	Eşit	0				

Atölye grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve toplam puanına göre ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda mutluluk-doyum ($z = -0,27$, $p > 0,05$), kaygı ($z = -0,30$, $p > 0,05$), popülarite/sosyal beğeni, gözde olma ($z = -0,54$, $P > 0,05$), davranış ve uyma/konformite ($z = -0,12$, $p > 0,05$), fiziksel görünüm ($z = -0,16$, $p > 0,05$), zihinsel ve okul durumu ($z = -0,12$, $p > 0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($-z = -0,11$, $p > 0,05$), aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Araştırmanın kontrol grubundaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları öntest -sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aramadan önce kontrol grubunun ön-test ve son-test benlik saygısı puanlarına yönelik hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4.17’de gösterilmiştir. Daha sonra grupların ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 4.17. Kontrol Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Mutluluk-doyum alt boyutu		Kaygı alt boyutu		Popülarite/ sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu		Davranış ve uyuma/ konformite alt boyutu		Fiziksel görünüm alt boyutu		Zihinsel ve okul durumu alt boyutu		Toplam	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
\bar{X}	8,83	9,92	7,00	7,42	8,50	8,50	13,16	12,83	5,50	5,75	4,33	4,25	53,25	54,08
S.s.	3,35	2,94	2,49	2,06	2,68	2,19	2,55	2,37	2,47	1,91	1,37	1,66	10,08	9,02
Minimum	,00	2,00	3,00	4,00	2,00	5,00	9,00	9,00	1,00	2,00	2,00	2,00	29,00	33,00
Maximum	13,00	13,00	11,00	11,00	11,00	11,00	16,00	16,00	9,00	9,00	7,00	6,00	65,00	68,00
Çarpıklık	-1,61	-1,96	-,09	,14	-1,36	-,40	-,73	-,26	-,35	-,51	,29	-,33	-1,11	-1,03
Basıklık	4,20	4,62	-1,18	-,56	1,98	-1,06	-,81	-,63	-,90	,41	,20	-1,58	1,96	1,99

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin tüm alt boyutların ve toplam puanın ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri, çarpıklık ve basıklık kat sayıları verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık kat sayıları referans alınarak verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.18. Kontrol Grubundaki Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Mutluluk-doyum alt boyutu	Negatif sıra	2	3,25	6,50		
	Pozitif Sıra	7	5,50	38,50	-1,93	,05
	Eşit	3				
Kaygı alt boyutu	Negatif sıra	5	6,60	33,00		
	Pozitif Sıra	6	5,50	33,00	,00	1,0
	Eşit	1				
Popülerite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	Negatif sıra	4	4,88	19,50		
	Pozitif Sıra	5	5,10	25,50	-,37	,71
	Eşit	3				
Davranış ve uyma/konformite alt boyutu	Negatif sıra	8	5,31	42,50		
	Pozitif Sıra	3	7,83	23,50	-,85	,39
	Eşit	1				
Fiziksel görünüm alt boyutu	Negatif sıra	5	4,40	22,00		
	Pozitif Sıra	5	6,60	33,00	-,57	,56
	Eşit	2				
Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	Negatif sıra	4	5,88	23,50		
	Pozitif Sıra	5	4,30	21,50	-,12	,90
	Eşit	3				
Toplam	Negatif sıra	4	7,88	31,50		
	Pozitif Sıra	8	5,81	46,50	-,59	,55
	Eşit	0				

Kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve toplam puanına göre ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda mutluluk-doyum ($z = -1,93$, $p > 0,05$), kaygı ($z = 0,00$, $p > 0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($z = -0,37$, $P > 0,05$), davranış ve uyma/konformite ($z = -0,85$, $p > 0,05$), fiziksel görünüm ($z = -0,58$, $p > 0,05$), zihinsel ve okul durumu ($z = -0,12$, $p > 0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($-z = -0,59$, $p > 0,05$), aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan uygulama (atölye - bilgilendirme grubu öğrencileri) ve kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerinin sosyal kabul tutumları ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, ailede yetersizliği olan bireyin varlığı ve yetersizliği olan bireylerle çalışma deneyimine sahip olma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.19. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sosyal Kabul Ön test	Kız	66	59,80	3946,50	838,50	-2,98	,003
	Erkek	39	41,50	1618,50			
	Toplam	105					
Sosyal Kabul Son test	Kız	55	48,08	2644,50	435,50	-3,22	,001
	Erkek	28	30,05	841,50			
	Toplam	83					

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.19’da raporlanmıştır. Bu sonuçlara göre hem sosyal kabul ön testine (U=838,50, p<0,01) hem de son testine (U=435,50, p<0,01) göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.20. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sosyal Kabul Ön test	12	48	49,11	2357,50	1181,50	-,29	,77
	13	51	50,83	2592,50			
	Toplam	99					
Sosyal Kabul Son test	12	39	34,59	1349,00	569,00	-1,91	,06
	13	39	44,41	1732,00			
	Toplam	78					

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.20’de raporlanmıştır. Bu sonuçlara göre hem sosyal kabul ön testi puanları (U=1181,50, p>0,05) hem de son test puanları (U=569,00, p>0,05) yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.21. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının Ekonomik Duruma Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sosyo-ekonomik düzey	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sosyal Kabul Ön test	Orta	65	46,65	3032,00	887,00	-2,38	,017
	İyi	38	61,16	2324,00			
	Toplam	103					
Sosyal Kabul Son test	Orta	53	35,64	1889,00	458,00	-3,01	,003
	İyi	29	52,21	1514,00			
	Toplam	82					

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.21’de raporlanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyini düşük olarak ifade eden sadece 2 kişi (%1,9) olduğundan bu iki kişi analize dahil edilmemiştir. Bu sonuçlara göre hem sosyal kabul ön testine (U = 887,00, $p < 0,05$) hem de son testine (U=458,00, $p < 0,01$) göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olanların lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.22. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Kardeş Olup Olmamasına Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kardeşin olup olmaması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sosyal Kabul Ön test	Var	82	52,11	4273,00	870,00	-,566	,571
	Yok	23	56,17	1292,00			
	Toplam	105					
Sosyal Kabul Son test	Var	63	43,29	2727,50	548,50	-,868	,385
	Yok	20	37,93	758,50			
	Toplam	83					

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının kardeş olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.22’de raporlanmıştır. Bu sonuçlara göre sosyal kabul ön testi (U=870,00, $p > 0,05$) ve son testi (U=548,50, $p > 0,01$) kardeşin olup olmamasına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.23. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Annenin eğitim durumu	n	Sıra ort.	sd	X ²	p
Sosyal Kabul Ön test	İlkokul-Ortaokul	34	48,56			
	Lise	32	57,05	2	1,31	,52
	Üniversite	38	52,20			
	Toplam	104				
Sosyal Kabul Son test	İlkokul-Ortaokul	30	40,35			
	Lise	22	43,89	2	,28	,87
	Üniversite	31	42,26			
	Toplam	83				

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Okuma yazması olmayan 1 kişi olduğundan analize dahil edilmemiş, ilkokul mezunu olan 5 kişi de ortaokul mezunları ile birleştirilerek analize katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal kabul ön testi ($X^2=1,31$, $p>0,05$) ve son testi ($X^2=0,28$, $p>0,05$) annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.24. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Babanın eğitim durumu	n	Sıra ort.	sd	X ²	p
Sosyal Kabul Ön test	İlkokul-Ortaokul	28	54,84			
	Lise	38	47,04	2	1,99	,368
	Üniversite	38	56,24			
	Toplam	104				
Sosyal Kabul Son test	İlkokul-Ortaokul	26	41,15			
	Lise	26	39,27	2	,85	,655
	Üniversite	31	45,00			
	Toplam	83				

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Okuma yazması olmayan 1 kişi olduğundan analize dahil edilmemiş, ilkokul mezunu olan 4 kişi de ortaokul mezunları ile

birleştirilerek analize katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal kabul ön testi ($X^2=1,99$, $p>0,05$) ve son testi ($X^2=0,85$, $p>0,05$) babanın eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.25. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Ön test ve Son test Puanlarının Ailede Yetersizliği Olan Bireyin Varlığı Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ailede Yetersizliği Olan Bireyin Varlığı		n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sosyal Kabul	Evet	13	65,38	850,00			
	Hayır	92	51,25	4715,00	437,00	-1,567	,12
Ön test	Toplam	105					
Sosyal Kabul	Evet	10	41,35	413,50			
	Hayır	73	42,09	3072,50	358,50	-,091	,93
Son test	Toplam	83					

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının ailede yetersizliği olan bireyin varlığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.25'te raporlanmıştır. Bu sonuçlara göre sosyal kabul ön testi ($U=437,00$, $p>0,05$) ve son testi ($U=358,50$, $p>0,05$) ailede yetersizliği olan bireyin varlığı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.26. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Kabul Tutumları Öntest ve Sontest Puanlarının ve Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışma Deneyime Sahip Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Deneyim		n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sosyal Kabul	Evet	62	56,24	3487,00			
	Hayır	43	48,33	2078,00	1132,00	-1,31	,190
Ön test	Toplam	105					
Sosyal Kabul	Evet	51	43,71	2229,00			
	Hayır	32	39,28	1257,00	729,00	-,81	,415
Son test	Toplam	83					

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının yetersizliği olan bireylerle deneyime sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.26'da raporlanmıştır. Bu sonuçlara göre sosyal kabul ön testi

($U=1132,00$, $p>0,05$) ve son testi ($U=729,00$, $p>0,01$) yetersizliği olan bireylerle çalışma deneyimine sahip olma değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın uygulama ve kontrol grubunda yer alan zihin yetersizliği olan ğrencilerinin benlik saygısı ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?



Tablo 4.27. Araştırmaya Katılan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p		
Ön test	Mutluluk-doyum alt boyutu	Kız	13	12,46	162,00	71,0 0	-,38	,701	
		Erkek	12	13,58	163,00				
		Toplam	25						
	Kaygı alt boyutu	Kız	13	13,35	173,50	73,5 0	-,25	,803	
		Erkek	12	12,63	151,50				
		Toplam	25						
	Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	Kız	13	14,81	192,50	54,5 0	-1,29	,194	
		Erkek	12	11,04	132,50				
		Toplam	25						
	Davranış ve uyuma/konformite alt boyutu	Kız	13	13,46	175,00	72,0 0	-,33	,741	
		Erkek	12	12,50	150,00				
		Toplam	25						
	Fiziksel görünüm alt boyutu	Kız	13	10,81	140,50	49,5 0	-1,57	,117	
		Erkek	12	15,38	184,50				
		Toplam	25						
	Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	Kız	13	12,42	161,50	70,5 0	-,42	,678	
		Erkek	12	13,63	163,50				
		Toplam	25						
	Toplam	Kız	13	13,27	172,50	74,5 0	-,19	,849	
		Erkek	12	12,71	152,50				
		Toplam	25						
	Son test	Mutluluk-doyum alt boyutu	Kız	13	12,35	160,50	69,5 0	-,47	,639
			Erkek	12	13,71	164,50			
			Toplam	25					
Kaygı alt boyutu		Kız	13	10,42	135,50	44,5 0	-1,85	,064	
		Erkek	12	15,79	189,50				
		Toplam	25						
Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu		Kız	13	13,50	175,50	71,5 0	-,36	,718	
		Erkek	12	12,46	149,50				
		Toplam	25						
Davranış ve uyuma/konformite alt boyutu		Kız	13	12,31	160,00	69,0 0	-,49	,619	
		Erkek	12	13,75	165,00				
		Toplam	25						
Fiziksel görünüm alt boyutu		Kız	13	11,54	150,00	59,0 0	-1,05	,295	
		Erkek	12	14,58	175,00				
		Toplam	25						
Zihinsel ve okul durumu alt boyutu		Kız	13	11,19	145,50	54,5 0	-1,33	,183	
		Erkek	12	14,96	179,50				
		Toplam	25						
Toplam		Kız	13	11,50	149,50	58,5 0	-1,06	,288	
		Erkek	12	14,63	175,50				
		Toplam	25						

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test alt boyutları ve toplam puanın cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre mutluluk-doyum ($U=71$, $p>0,05$), kaygı ($U=73,5$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($U=54,5$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($U=72$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($U=49,5$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($U=70,5$, $p>0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($U=74,5$, $p>0,05$) cinsiyete göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı son test alt boyutları ve toplam puanın cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre mutluluk-doyum ($U=69,5$, $p>0,05$), kaygı ($U=44,5$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($U=71,5$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($U=69$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($U=59$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($U=54,5$, $p>0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($U=58,5$, $p>0,05$) cinsiyete göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.28. Araştırmaya Katılan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Öntest ve Sontest Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	
Ön test	Mutluluk-doyum alt boyutu	15-16	6	12,17	2	,11	,947
		17	9	13,39			
		18-19	10	13,15			
		Toplam	25				
	Kaygı alt boyutu	15-16	6	15,00	2	,62	,734
		17	9	12,56			
		18-19	10	12,20			
		Toplam	25				
	Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	15-16	6	9,08	2	3,42	,181
		17	9	12,39			
		18-19	10	15,90			
		Toplam	25				
	Davranış ve uyma/konformite alt boyutu	15-16	6	15,25	2	,79	,673
		17	9	11,94			
		18-19	10	12,60			
		Toplam	25				
	Fiziksel görünüm alt boyutu	15-16	6	11,08	2	,91	,633
		17	9	14,67			
		18-19	10	12,65			
		Toplam	25				
	Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	15-16	6	11,92	2	,18	,915
		17	9	13,33			
		18-19	10	13,35			
		Toplam	25				
	Toplam	15-16	6	11,92	2	,32	,854
17		9	12,67				
18-19		10	13,95				
Toplam		25					
Son test	Mutluluk-doyum alt boyutu	15-16	6	10,25	2	1,27	,531
		17	9	14,50			
		18-19	10	13,30			
		Toplam	25				
	Kaygı alt boyutu	15-16	6	8,50	2	5,81	,055
		17	9	17,33			
		18-19	10	11,80			
		Toplam	25				
	Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	15-16	6	8,42	2	5,07	,079
		17	9	12,06			
		18-19	10	16,60			
		Toplam	25				
	Davranış ve uyma/konformite alt boyutu	15-16	6	11,75	2	,87	,648
		17	9	12,00			
		18-19	10	14,65			
		Toplam	25				
	Fiziksel görünüm alt boyutu	15-16	6	12,25	2	2,18	,337
		17	9	15,78			
		18-19	10	10,95			
		Toplam	25				
	Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	15-16	6	9,50	2	2,36	,307
		17	9	15,22			
		18-19	10	13,10			
		Toplam	25				
	Toplam	15-16	6	9,75	2	1,56	,459
17		9	14,22				
18-19		10	13,85				
Toplam		25					

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test alt boyutları ve toplam puanın yaşa göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Her bir kategorideki öğrenci sayısı yeterli olmadığından 15 yaş 16 yaş ile; 18 yaş 19 yaş ile bileştirilerek analize sokulmuştur. Analiz sonuçlarına göre mutluluk-doyum ($X^2=0,11$, $p>0,05$), kaygı ($X^2 = 0,62$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=3,42$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=0,79$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=0,91$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=0,18$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2 = 0,32$, $p>0,05$) yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı son test alt boyutları ve toplam puanın yaşa göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Her bir kategorideki öğrenci sayısı yeterli olmadığından 15 yaş 16 yaş ile; 18 yaş 19 yaş ile bileştirilerek analize sokulmuştur. Analiz sonuçlarına göre mutluluk-doyum ($X^2=1,27$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=5,81$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=5,07$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=0,87$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2 = 2,18$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=2,36$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=1,56$, $p>0,05$) yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.29. Araştırmaya Katılan Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı Ön test ve Son test Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sosyo ekonomik Düzey	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	
Ön test	Mutluluk-doyum alt boyutu	Düşük	9	14,17	2	,94	,626
		Orta	11	11,41			
		İyi	5	14,40			
		Toplam	25				
	Kaygı alt boyutu	Düşük	9	13,11	2	1,47	,480
		Orta	11	14,41			
		İyi	5	9,70			
		Toplam	25				
	Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	Düşük	9	15,78	2	2,11	,349
		Orta	11	11,68			
		İyi	5	10,90			
		Toplam	25				
	Davranış ve uyma/konformite alt boyutu	Düşük	9	14,17	2	,46	,795
		Orta	11	12,73			
		İyi	5	11,50			
		Toplam	25				
	Fiziksel görünüm alt boyutu	Düşük	9	13,94	2	,34	,843
		Orta	11	12,86			
		İyi	5	11,60			
		Toplam	25				
	Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	Düşük	9	15,33	2	1,73	,421
		Orta	11	12,32			
		İyi	5	10,30			
		Toplam	25				
	Toplam	Düşük	9	15,17	2	1,60	,449
Orta		11	12,55				
İyi		5	10,10				
Toplam		25					
Son test	Mutluluk-doyum alt boyutu	Düşük	9	13,56	2	1,69	,428
		Orta	11	11,14			
		İyi	5	16,10			
		Toplam	25				
	Kaygı alt boyutu	Düşük	9	12,33	2	,12	,941
		Orta	11	13,32			
		İyi	5	13,50			
		Toplam	25				
	Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	Düşük	9	15,67	2	3,36	,187
		Orta	11	12,95			
		İyi	5	8,30			
		Toplam	25				
	Davranış ve uyma/konformite alt boyutu	Düşük	9	14,61	2	1,71	,425
		Orta	11	10,86			
		İyi	5	14,80			
		Toplam	25				
	Fiziksel görünüm alt boyutu	Düşük	9	11,78	2	,89	,641
		Orta	11	14,55			
		İyi	5	11,80			
		Toplam	25				
	Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	Düşük	9	16,06	2	3,38	,184
		Orta	11	12,32			
		İyi	5	9,00			
		Toplam	25				
	Toplam	Düşük	9	14,94	2	1,15	,563
Orta		11	12,41				
İyi		5	10,80				
Toplam		25					

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test alt boyutları ve toplam puanın sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre mutluluk-doyum ($X^2=0,94$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=1,47$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=2,11$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2 = 0,46$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=0,34$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=1,73$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=1,60$, $p>0,05$) sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı son test alt boyutları ve toplam puanın sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre mutluluk-doyum ($X^2=1,69$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=0,12$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=3,36$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=1,71$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=0,89$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=3,38$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=1,15$, $p>0,05$) sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrencilere -normal gelişim gösteren akranları tarafından- yönelen sosyal kabul tutumunu ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısını geliştirmek amacıyla hazırlanan atölye programları ve bilgilendirme etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla atölye programına ve bilgilendirme etkinliğine katılan çalışma grubu öğrencileriyle herhangi bir müdahale grubuna dahil edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin, sosyal kabul tutumları ve benlik saygıları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, her bir grup kendi içinde sosyal kabul tutumları ve benlik saygısı puanları açısından ön test ile son test bağlamında karşılaştırılmışlardır. Bu karşılaştırmaların yanı sıra çalışma ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul tutumları ve benlik saygısı puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, ebeveyn eğitim durumu, ailede yetersizliği olan bireyin varlığı ve yetersizliği olan bireylerle ilgili deneyime sahip olma gibi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınan değer problemleridir.

Bu bölümün sonuçlar başlığı altında, araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar sıralanmış, tartışma başlığı altında amaçlar kısmında belirtilen problemler çerçevesinde sonuçlar tartışılmış, son olarak öneriler başlığında ise eğitimdeki uygulamalara ve gelecekte yapılacak araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Verilerin akışını kolaylaştırmak amacıyla önce normal gelişim gösteren öğrencilere sonra zihin yetersizliği olan öğrencilere dair sonuçlar sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

Araştırmada atölye programına katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; atölye grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($z = -$

3,44, $p < 0,01$). Buna göre atölye grubunda yapılan çalışmaların bu gruptaki normal gelişim gösteren bireylerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarında artışa sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada bilgilendirme etkinliğine katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde öntest - sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; bilgilendirme grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($z = -0,89$, $p > 0,05$).

Araştırmada kontrol grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin, zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; kontrol grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($z = -1,42$, $p > 0,05$).

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

Araştırmada yer alan atölye gruplarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları ön test - son test sonuçları arasında anlamlı olup olmadığına bakıldığında; atölye grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin mutluluk-doyum ($z = -0,27$, $p > 0,05$), kaygı ($z = -0,30$, $p > 0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($z = -0,54$, $P > 0,05$), davranış ve uyma/konformite ($z = -0,12$, $p > 0,05$), fiziksel görünüm ($z = -0,16$, $p > 0,05$), zihinsel ve okul durumu ($z = -0,12$, $p > 0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($-z = -0,11$, $p > 0,05$), aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin mutluluk-doyum ($z = -1,93$, $p > 0,05$), kaygı ($z = 0,00$, $p > 0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($z = -0,37$, $P > 0,05$), davranış ve uyma/konformite ($z = -0,85$, $p > 0,05$), fiziksel görünüm ($z = -0,58$, $p > 0,05$), zihinsel ve okul durumu ($z = -0,12$, $p > 0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($-z = -0,59$, $p > 0,05$), aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; hem sosyal kabul ön testine ($U = 838,50$, $p < 0,01$) hem de son testine ($U=435,50$, $p < 0,01$) göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre kız öğrencilerin sosyal kabul tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; sonuçlara göre hem sosyal kabul ön testi puanları ($U = 1181,50$, $p > 0,05$) hem de son test puanları ($U=569,00$, $p > 0,05$) yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında: hem sosyal kabul ön testine ($U = 887,00$, $p < 0,05$) hem de son testine ($U=458,00$, $p < 0,01$) göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olanların lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olanların öğrencilerin sosyal kabul tutumları iyi olmayanlara göre daha olumludur.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının kardeş olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; sonuçlara göre sosyal kabul ön testi ($U = 870,00$, $p > 0,05$) ve son testi ($U=548,50$, $p > 0,05$) kardeşin olup olmamasına göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; sonuçlarına göre sosyal kabul ön testi ($X^2=1,31$, $p > 0,05$) ve son testi ($X^2=0,28$, $p > 0,05$) annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına; analiz sonuçlarına göre sosyal kabul ön testi ($X^2=1,99$, $p > 0,05$) ve son testi ($X^2=0,85$, $p > 0,05$) babanın eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının ailede yetersizliği olan bireyin varlığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına; sonuçlara göre sosyal kabul ön testi ($U=437,00$, $p > 0,05$)

ve son testi ($U=358,50$, $p>0,05$) ailede yetersizliği olan bireyin varlığı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları ön test ve son test puanlarının yetersizliği olan bireylerle çalışma deneyimine sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığında; sonuçlara göre sosyal kabul ön testi ($U = 1132,00$, $p>0,05$) ve son testi ($U=729,00$, $p>0,01$) yetersizliği olan bireylerle deneyime sahip olma değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test alt boyutları ve toplam puanın cinsiyete göre farklılaşma durumuna bakıldığında; mutluluk-doyum ($U=71$, $p>0,05$), kaygı ($U=73,5$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($U=54,5$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($U=72$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($U=49,5$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($U=70,5$, $p>0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($U=74,5$, $p>0,05$) cinsiyete göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı son test alt boyutları ve toplam puanın cinsiyete göre farklılaşma durumuna bakıldığında; mutluluk-doyum ($U=69,5$, $p>0,05$), kaygı ($U=44,5$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($U=71,5$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($U=69$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($U=59$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($U=54,5$, $p>0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($U=58,5$, $p>0,05$) cinsiyete göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test alt boyutları ve toplam puanın yaşa göre farklılaşma durumuna bakıldığında mutluluk-doyum ($X^2=0,11$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=0,62$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=3,42$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=0,79$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=0,91$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=0,18$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=0,32$, $p>0,05$) yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı son test alt boyutları ve toplam puanın yaşa göre farklılaşma durumuna bakıldığında; mutluluk-doyum ($X^2=1,27$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=5,81$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=5,07$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=0,87$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=2,18$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=2,36$, $p>0,05$) alt

boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=1,56$, $p>0,05$) yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test alt boyutları ve toplam puanın sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma durumuna göre bakıldığında; mutluluk-doyum ($X^2=0,94$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=1,47$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=2,11$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=0,46$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=0,34$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=1,73$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=1,60$, $p>0,05$) sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı son test alt boyutları ve toplam puanın sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma durumuna bakıldığında; mutluluk-doyum ($X^2=1,69$, $p>0,05$), kaygı ($X^2=0,12$, $p>0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($X^2=3,36$, $P>0,05$), davranış ve uyma/konformite ($X^2=1,71$, $p>0,05$), fiziksel görünüm ($X^2=0,89$, $p>0,05$), zihinsel ve okul durumu ($X^2=3,38$, $p>0,05$) alt boyutlarının ve toplam puanın ($X^2=1,15$, $p>0,05$) sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine ilişkin analizler alt gruplardaki sayıların azlığı nedeniyle yapılmamıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, atölye programları ve bilgilendirme etkinliklerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabulüne ve benlik saygılarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümünde araştırmanın problemi çerçevesinde tartışma yürütülecektir.

Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelen sosyal kabul puanlarını belirlemek üzere uygulanan Sosyal Kabul Ölçeği'nden elde edilen puanlar, atölye grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre atölye grubunda yapılan çalışmaların bu gruptaki normal gelişim gösteren bireylerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin artırılmasını amaçlayan çalışmalarda etkileşimde bulunma (Uçar, 2008; Krahe ve Altwasser, 2006; Aktaş ve Küçükler, 2002; Civelek, 1990) tekniğinin kullanıldığı çalışmaların sosyal kabul üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada da doğrudan etkileşimde bulunma tekniği kullanılmıştır. Uygulanan atölye programının sonuçları, zihin yetersizliği olan bireylerle normal gelişim gösteren akranlarının doğrudan etkileşimde bulunmalarının zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeyini arttırdığı yönündeki farklı araştırmalara ait bulgularla paralellik göstermektedir (Uçar 2008; Khare, 2006; Aktaş ve Küçükler, 2002). Bu araştırmanın sonuçları yetersizliği olan bireylere yönelik etkileşim projesi içinde yer alanların (Melekoğlu, 2013, s.1065), yetersizliği olan bireylerle düzenli bir arada olma çalışma deneyimi olanların (Yazbeck, McVilly, Parmenter, 2004 s.97), yetersizliği olan bireylerle aktif etkileşim içinde olanların (Meyer, Gouiver, Duke & Advokat, 2001, s.51), yetersizliği olan bireyler hakkında bilgisi olan ve bu bireylerle çalışma deneyimi olanların (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 s.191) ve özel gereksinimli bireylerle ilişki kurmaya dayalı programlara katılan ilkokul öğrencilerinin (Cameron & Rutland, 2006, s.469) yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Donaldson (1980, s.50) özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün artırılmasında bu bireylerle doğrudan iletişim kurmanın önemini vurgulamıştır. Özyürek'e (2013, s.14) göre etkileşimde bulunmanın niteliğine bağlı olarak etkileşimde bulunulan kişiye yönelik tutumlar değişmektedir ve etkileşimde bulunmanın başarı sağlayabilmesinde, başarılı etkileşimde bulunma pratiklerinin yanı sıra statü önemlidir. Sucuoğlu ve Kargın (2014) etkileşimde bulunurken yetersizliği olan bireye sorumluluk vermenin önemine, çocuğun yüksek performans sergilemesinin sağlanmasına, işbirliğine dayalı çalışmaların gerekliliğine değinmiştir. Watts (1984) özel gereksinimli bireylerle kurulacak kişisel ilişkilerin etkili olabilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Bunlar; statüsü, ortamın uygunluğu, etkileşimin yakınlığı, etkileşimin hoşlanım yaratması, ortak bir amacı olması ve işbirliğidir (Akt. BÖDİ, 2014, s.39).

Bu çalışmada yukarıda belirtilen koşulların sağlanması üzerinde dikkatlice durulmuştur.

a) Zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları atölye etkinliklerinde bir araya

getirilirken zihin yetersizliği olan bireyin sorumluluk almasına ve statüsünün, -öğreten akran olarak- normal gelişim gösteren akranından yüksek olmamasına özen gösterilmiştir. Atölye etkinlikleri boyunca uygulama sorumluluğu zihin yetersizliği olan öğrencilere verilmiş ve bu bireylerin etkinlikler boyunca yüksek performans sergilemesini sağlanmıştır. Bu durumun zihin yetersizliği olan bireylerin etiketlenmesinde çokça rastlanılan bağımsız iş yapamayan, yardıma muhtaç birey algısını değiştirmede yarar sağladığı söylenebilir. b) Her iki grubun doğrudan ve yakın bir etkileşim içinde olması ve etkileşimin niteliği bu araştırma açısından göz önünde bulundurulacak bir diğer önemli noktadır. Atölye etkinliklerinin zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim ve mesleki eğitim merkezinde yapılmış olması, normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarını standart kaynaştırma ortamlarında ve ‘uzaktan tanıma pratiklerinin’ dışında farklı bir deneyime kazanmalarına yarar sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren ve yetersizliği bulunan akranların etkileşimlerinin başka kişiler veya yönlendiriciler (öğretmen, yardımcı personel vb.) olmaksızın gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu durumun akran gruplarının birbirlerinin araçlar olmaksızın tanımalarına ve bunun sonucunda tutum değişikliğine katkı yaptığı söylenebilir. c) Uygulamada etkileşim rekabete değil, işbirliğine dayalıdır. Rekabetin bireylerin birbirlerini tanımaksızın birbirlerine karşı mücadele etmelerine neden olacağı ve sonucunda anlama, kabul etme ve olumlu tutum geliştirmeye zarar vereceği söylenebilir. Atölye etkinliklerinin başarısının dayanışma, işbirliği ve kolektif işbirliğine dayalı olarak gerçekleşecek şekilde kurgulanmasının kabul etme duygusunun gelişmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. d) Hoşlanım yaratan başarılı bir etkileşim ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler sonucunda ortak üretimde bulunmalarının her iki grup için zevk alınan (hoşlanım yaratan) ve başarılı bir etkileşim pratiği ortaya çıkardığı söylenebilir.

Sonuç olarak; zihin yetersizliği olan bireylerin pasif, normal gelişim gösteren akranların aktif rol aldığı uygulamalar yerine, zihin yetersizliği olan bireylerin aktif oldukları ve normal gelişim gösteren akranların zihin yetersizliği olan bireyleri tanıma pratiklerinde doğrudan rol aldığı etkinliklerin, sosyal kabul tutumlarında olumlu yönde değişikliğe katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada bilgilendirme etkinliğine katılan öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; bilgilendirme grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada sosyal kabulün artırılması amacıyla kullanılan diğer yöntem bilgi vermedir. Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin artırılmasını amaçlayan bilgilendirme tekniği pek çok çalışmada kullanılmış (Civelek, 1990; Tekin, 1994; Şahbaz, 2007; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014) sosyal kabul üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada uygulanan bilgilendirme etkinliğinin sonuçları incelendiğinde normal gelişim gösteren akranlarının zihin yetersizliği olan öğrenciler hakkında sadece bilgilendirilmelerinin zihinsel yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul tutumlarını değiştirmede olumlu etkisi olmadığını göstermiştir. Bu sonuç bilgilendirme etkinliklerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul tutumlarını değiştirmede etkili olduğunu gösteren kimi araştırmalarla çelişirken (Tekin, 1994; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Holt, 2007; Ison ve ark., 2010; Boer ve ark., 2013) bilgilendirme etkinliklerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul tutumlarını değiştirmede etkili olmadığını gösteren kimi araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Aksütlüoğlu, 1997; Çıfci, 1997; Swaim ve Morgan, 2001; Krahe ve Altwasser, 2006)

Bilginin, yanlış anlamaları, önyargıları, kaygı ve korkuları azalttığı kabul edilmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireylere yönelen olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak ve sosyal kabullerini sağlamak için yapılan bilgilendirmelerde; bireysel farklılıklara dikkat çeken gerçekçi bilgilerin sunulması, görsel işitsel öğelerle desteklenmiş yeni bilgilendirmelerin sunulması ve yetersizliği olan yüksek statülü kişilerin tanıtılması önemlidir. Bilgi kaynağının yetersizlik alanında uzman olması, verilen bilginin çekici olması, son kararı bireye bırakması tutumların değişimini etkilemektedir (Sucuoğlu, 2006, s.60; Özyürek, 2013, s.15; Saygın, 2014, s.36).

Bu çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilere zihin yetersizliği olan bireyler hakkında bilgi verilirken; a) Bireysel farklılıklara dikkat çeken gerçekçi bilgilerin sunulması b) Görsel işitsel öğelerle desteklenmiş bilgilendirmelerde bulunulması c) Yetersizliği olan yüksek statülü kişilerin tanıtılması d) Bilgi kaynağının zihin yetersizliği olan bireyler alanında yeterli bilgiye sahip olması e) Son kararın bireye bırakılması gibi kriterlere uymaya özen gösterilmiştir. Diğer yandan bilgilendire etkinliğinin süresi aynı gün içerisinde yapılan iki oturumla sınırlanmıştır. Araştırma uygulanan bilgilendirme etkinliğinin süresi bilgilendirme etkinliği yapılan diğer araştırmalara göre farklılaşmaktadır (Tekin, 1994; Çifci, 1997; Aksütlüoğlu, 1997; Swaim ve Morgan, 2001; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Krahe ve Altwasser, 2006; Holt, 2007; Ison ve ark., 2010; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013). Bu çalışmada bilgilendirme etkinliğine ek olarak farklı etkinliklere yer verilmemiştir.

Uygulanan bilgilendirme programının normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabul tutumlarına etmemesinin nedenleri olarak şunlar söylenebilir. a) Zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren akran grupları ayrı ortamlarda bulunmuşlardır. Araştırmalar yetersizliği olan bireylerle etkileşim halinde olanların tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir (Meyer, ve ark., 2001, s.51; Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004 s.97; Melekoğlu, 2013, s.1065). Normal gelişim gösteren öğrenciler zihin yetersizliği bulunan akranlarını doğrudan tanıma fırsatı bulamamış, bunun yerine uygulamacıyla iki oturumluk bir bilgilendirme etkinliğine katılmışlardır. Bu koşullar altında normal gelişim gösteren öğrenciler ancak dolaylı bilgiler edinebilmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin yaşantılarında bir “fark yaratmadığı” ve sonuçta sosyal kabul puanlarında artış sağlamadığı söylenebilir. b) Tutumlar yaşantılar sonucu öğrenilerek gelişir ve değişir (Özyürek, 2013, s.13). Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarını oluşturan diğer etmenler üzerinde durulmamış, bilgilendirme etkinliği normal gelişim gösteren öğrencilere yetersizliği olan bireyler hakkında bilgi verme üzerine odaklanmıştır. Verilen bilginin sosyal kabulü olumlu yönde değiştireceği düşünülmüş olsa da tutumların küçük yaşlardan itibaren ve pek çok çevresel etkinin (aile, arkadaşlar veya olumlu-olumsuz deneyimler) sonucunda oluştuğu kabul edilebilir. Bu çalışmada tutumları oluşturan diğer etkenlere temas etmeksizin bilgi verme -bunun tek yönlü bir temas olduğu söylenebilir- üzerine odaklanılmıştır. Bunun sosyal kabul puanlarında artışa engel olduğu söylenebilir. c) İnsanlar tutum değişimine genellikle

direnç gösterme eğiliminde olmalarına rağmen, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe tutumlarını değiştirmektedir (Tavşancıl, 2002, s.81). Ancak bu araştırmada tutumların değişime direnci karşısında uygulama süresinin kısa olduğu söylenebilir. Tutumların zaman içerisinde oluştuğu ve değişmelerinin kısa süreli faaliyetlere bağlı olarak gerçekleşemeyeceği, nedenle zamana yayılmış ve kapsamlı çalışmaların istenen tutum değişikliklerini yaratabileceği söylenebilir. d) Bilgilendirmenin tek başına yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları değiştirmediğini ifade edilmektedir (Krahe ve Altwasser, 2006, s.59). Bilgilendirme etkinliği bir bilişsel faaliyet olarak yürütülmüş, yanı sıra simülasyon benzeri çalışmalarla normal gelişim gösteren öğrenciler için yetersizliği olan akranları hakkında deneyim fırsatları yaratılmamıştır. Bu durumun tutum değişikliğinin oluşmamasında etkili olduğu söylenebilir. e) Yetersizliği olan bireyler hakkında kısa süreli ve kapsamlı bilgi vermenin, normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği de belirtilmektedir (Bak ve Sperstein, 1987; akt. Çiftçi, 1997, s.63). Bilgilendirme programı yoğun ve kısa sürede kapsamlı bilgi verme şeklinde planlanmıştır. Bu durumun normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan akranları hakkındaki yeni bilgiyi kavrama ve özümseme sorununa, bunun sonucunda sosyal kabul puanlarında artış olmamasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada kontrol grubundaki normal gelişim öğrencilerin, farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabullerinde ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; kontrol grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerle sosyal kabulün arttırılmasına yönelik her hangi bir etkinliğin gerçekleştirilmemiş olmasının ön test-son test sonuçları arasında bir farklılığın oluşmamasını sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya atölye grubunda yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği puanları incelendiğinde normal gelişim gösteren akranlarına öğretici rolü üstlendikleri atölye etkinliklerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygılarını değiştirmede etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç benlik saygısı düzeyini ele alan kimi araştırmalarla çelişmekteyken (Kaya ve Saçkes,

2004; Ateş, 2013; Saday Duman, 2014) yapılan kimi araştırmalarla (Doğru ve Peker, 2004; Ünal, 2007) benzerlik göstermektedir.

Uygulanan atölye programının zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasının nedenleri olarak şunlar düşünülebilir: a) Benlik saygısı çocuğun çevresiyle etkileşimine ve çalışma deneyimlere bağlı olarak gelişir. Önce anne baba ve diğer aile bireyleri gibi çocuğun hemen yakınında bulunan kişilerin, daha sonra arkadaş ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarıyla şekillenir (Hechtman, 1980'den akt., Öztürk ve ark, 2000, s.139). Uygulanan atölye etkinliği zihin yetersizliği olan öğrencilerin sadece akranları ile olan etkileşimleri üzerine odaklanmış diğer değişkenlere üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Atölye etkinliğinin benlik saygısı puanları üzerinde etkisi olmamasının ilk nedeninin bu olduğu düşünülebilir. b) Benlik saygısı geliştirme programları incelendiğinde (Kaya ve Saçkes, 2004; Doğru ve Peker, 2004; Ünal, 2007; Ateş, 2013; Saday Duman, 2014) bu programlarda, benlik alanı üzerine odaklanan kapsamlı uygulamaların yapıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmada benlik saygısının tüm boyutlarına etki edecek sistematik bir programın yerine, akranlarından zihin yetersizliği olan bireye yönelen sosyal kabul tutumunun benlik saygısına etkileri üzerinde durulmuştur. Bu farklılık benlik saygısı puanlarında artış olmamasının ikinci nedeni olarak görülebilir. c) Benlik saygısı geliştirme programları süreleri göz önüne alındığında, farklı uygulama sürelerine sahip çalışmalar olduğu (Kaya ve Saçkes, 2004; Doğru ve Peker, 2004; Ünal, 2007; Ateş, 2013) ve bu çalışmada uygulanan atölye programının süresinin diğer çalışmalardan önemli ölçüde farklılaştığı gözlenmektedir. Uygulama süresinin kısa oluşu benlik saygısı puanlarında artış olmamasının bir diğer nedeni olabilir.

Araştırmada kontrol grubundaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin, benlik saygıları ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerle benlik saygılarının arttırılmasına yönelik her hangi bir etkinliğin gerçekleştirilmemiş olmasının ön test-son test sonuçları arasında bir farklılığın oluşmamasını sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan uygulama (atölye - bilgilendirme grubu öğrencilerinin) ve kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerinin sosyal kabul tutumları ön test-

son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, ailede yetersizliği olan bireyin varlığı ve yetersizliği olan bireylerle çalışma deneyimine sahip olma değişkenlerine göre ele alındığında, sadece cinsiyet ve ekonomik durum ön test-son test sonuçlarına göre bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları cinsiyete göre ele alındığında, hem ön test hem de son test sonuçlarına göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız öğrenciler zihin yetersizliği olan akranlarını kabul konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu farklı araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Ercan, 2001; Michael ve John, 2004; Findler, Vilchinsky ve Werner, 2007; Hergenrather & Rhodes, 2007; Ünal 2010; Göl, 2014). Ayrıca kız çocuklarının kimliğine yüklenen toplumsal roller ve bu rollere “uygun olarak” merhametli, kabul edici, uyum sağlayan kişiler olarak yetiştirilmeleri kız çocuklarının özel gereksinimli bireyi anlama ve empati kurmalarına katkı sağlamış olabilir. Bu durumun kız çocuklarının yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanları üzerinde olumlu etkisi olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul tutumları sosyo-ekonomik düzeye göre ele alındığında, son test sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi öğrencilerin, zihin yetersizliği olan akranlarını kabul konusunda daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguyla farklı araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Parasuram, 2006; Robinson, Martin ve Thompson, 2007). Bu sonuçların ortaya çıkmasında sosyo-ekonomik durumu iyi olan çocukların aileleri ve çevrelerindeki olanakların etkisiyle sorun çözme ve başa çıkma konularında dış dünyaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri düşünülebilir. Sosyal olanaklar açısından avantajlı olan akran grubunun sosyal farkındalık ve kabul anlamında daha duyarlı tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın çalışma ve kontrol grubunda yer alan zihin yetersizliği olan öğrencilerinin benlik saygısı ön test - son test puanları cinsiyet, yaş, ekonomik durum, kardeş sayısı, ebeveyn eğitimi değişkenlerine göre ele alındığında, herhangi bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Artan farklılığa rağmen özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulleriyle ilgili pek çok problemin henüz çözülemediği ve sonuç olarak yeterince tanınmayan, etiketlenen ve ötekileştirilen özel gereksinimli bireyin pek çok olumsuz tutumla karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin karşılaştıkları olumsuz tutumlar kayırma, aşırı koruyucu davranma, (Chandramuki, Shastry ve Vrandra, 2012, s.66) aşırı müsamahakar olma (Goswami, 2013, s.3), beklentilerde düşüklük (Turhan, 2007, s 2) gibi hümanist sayılabilecek tutumlarla ortaya çıkabileceği gibi, tercih edilmeme, reddedilme (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009, s.422), utanma ve hayal kırıklığı (Revathi, 2012, s.140), oyunlardan dışlanma (Girli ve Atasoy, 2012, s.23), olumsuz sıfatlar yakıştırma (Georgiadi ve ark., 2012), fiziksel şiddete maruz kalma, (Kabasakal ve ark., 2008, s.174-175), zorbalık (Laws & Kelly, 2005, s.94), gibi doğudan “linç kültürüne” işaret davranışlarla da ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda, uzun yıllardır “ötekileştirilenlerin” bir parçası olan özel gereksinimli bireylere yönelik “ayıklayıcı” tutumun bugün değişmiş gibi gözükse de kendini pek çok alanda farklı biçimlerde yeniden ürettiği söylenebilir. Söylenilenlerin desteklenmesi açısından yakın tarihten günümüze uzanan bir örneğin ele alınması yararlı olacaktır. 1930 ve 1940’lı yıllarda Nazi rejiminin “T4 programı” (yetersizliği bulunanların toplumdan ‘ayıklanmasını’ amaçlayan program) çerçevesinde sistematik katliamlara maruz bıraktığı 250 bin civarındaki Down sendromlu, Serebral palsili veya zihin yetersizliğine sahip birey, Nazi rejiminin yıkılışından on yıllar sonra ilk kez bu yıl (2017) anılmışlardır. Bu gecikmeli anma programı dahi yetersizliği olan bireylerin göz ardı edilmelerinin sürekliliğini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

Oysa ki bireyler ne tür bir yetersizlikten etkilenmiş olursa olsun, yurttaşlıktan kaynaklı haklara sahiptirler ve bu haklar vaz geçilmezdir. Tıpkı “normal kabul edilen” yurttaşlar gibi yetersizliği olan bireyin kişisel, sosyo-ekonomik veya siyasi hak ve sorumlulukları vardır. Bu nedenle yetersizlikten etkilenen bireyi toplum için bir maddi - manevi maliyet olarak görme, reddetmek, veya bu bireyler için bir takım ekonomik destekleri - yardıma muhtaç oldukları ön kabulüyle- yeterli görüp toplumdan izole olmalarına neden olacak uygulamalar inşa etmek başlı başına bir sosyal kabul problemidir. Bu problemlerin aşılabilmesi için eğitimden sağlığa, günlük yaşamdan iş hayatına, kişisel ve toplumsal ihtiyaçlara yetersizlikten etkilenen bireylerle diğerlerinin bir arada buldukları ortamların yaratılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu koşulların

sağlanması hem günümüzün demokratik standartları hem de yetersizliği olan bireylerin tüm alanlardaki gelişimleri açısından önemlidir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlki, başlangıçta planlanan takvimden sapmalar yaşanmış olmasıdır. Uygulama etkinlikleri başlangıçta planlanan süreden daha sıkışık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu sıkışmaya bağlı olarak bilgilendirme etkinliği ve atölye programının son test uygulaması etkinlilerin bitiminde ara verilmeksizin gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak, zihin yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmeye dönük kapsamlı bir programın hazırlanmamıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik aşağıda yer alan şu önerilerde bulunulabilir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Özel gereksinimli bireylerin karşılaştıkları olumsuz tutumların büyük oranda bilgi eksikliği, etiketlenme ve etkileşim kısıtlarından kaynaklandığı göz önüne alınarak eğitim öğretim süreçlerinin bu kısıtlılıkları ortadan kaldırıcı şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Bunun sağlanması için başta rehberlik dersleri olmak üzere bilgilendirme etkinlikleri, simülasyon çalışmaları ve buluşma projeleri organize edilebilir. Bu uygulamalar normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinimli akranı hakkında uzun süreli, akılda kalıcı ve yaşanmışlığa dayanmayan bilgilerin verilmesini sağlayabilir.
2. Özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden kaynaklı “iş yapamaz, yardıma muhtaç” kişiler olarak algılanmasının sıkça karşılaşılan problemlerden biri olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim süreçlerinin, bu bireyleri standart olana adapte etmek yerine -kaynaştırma esaslarına uygun olarak- esnek müfredat ve programlarla yeterliliklerinin ön plana çıkarıldığı, yetersiz oldukları becerilerin ise öğrencilerin güçlü oldukları alanlara dayanılarak geliştirildiği bir sistematige oturtulmasının gerekliliği üzerine düşünülebilir. Bunun için tüm kademelerde ders seçimleri veya esnek okul programı uygulamalarına gidilebilir.

3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca özel gereksinimli akranlarıyla sınırlı bir etkileşim içinde oldukları veya bir arada olmadıkları söylenebilir. Eğitim öğretim süreçlerinin normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli akranını tanımalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir.
4. Özel gereksinimli bireylerin benlik saygısı geliştirme programı çerçevesinde bireysel ve grup etkinlikleri şeklinde eğitimler verilebilir.
5. Öz saygı gelişimi açısından ailenin rolü göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine yönelik özel gereksinimli çocuklarının benlik saygısı eğitimleri verilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmalar sonrasında meydana gelen tutum değişikliğinin kalıcılığının izlenmesi amacıyla ek çalışmalar yapılabilir.
2. Zihin yetersizliği olan bireylere dönük olarak yapılacak ölçümlerde doğrudan bu bireyler için kullanılacak ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
3. Özel gereksinimli bireylere yönelik okul ortamları dışında tutumların nasıl olduğunu ölçmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ve davranışları arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla yarı yapılandırılmış formlar veya sosyometri tekniği kullanılabilir.
5. Özel gereksinimli bireylerin benlik saygısını inceleyen ve benlik saygısının geliştirilmesini sağlamak amacıyla zamana yayılmış ve kapsamlı eğitim programları içeren araştırmalar yapılabilir.
6. Özellikle çalışma alanlarının okullar olduğu araştırmalarda uygulama sürecinin sınavlar, okul gezileri gibi faaliyetlerden etkilenmemesi amacıyla çalışma takvimi oluşturulurken bu faaliyetlerin göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 64-74.
- Aksoy, V. (2016). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, 15-25.
- Alptekin, S. ve Özyürek, M. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 31-58.
- Aulagnier, M., Verger, P., Ravaud, J. F., Souville, M., Lussault, P. Y., Garnier, J.P. ve Paraponaris, A. (2005). General practitioners' attitudes towards patients with disabilities: The need for training and support. *Disability and Rehabilitation*, 27(22): 1343 - 1352.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın ve ark. (2013). Ait olma ihtiyacının ve haberdar olmanın psikolojik dışlanmaya gösterilen tepkiler üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (72), 21-31.
- Aydın, B. (1996). Benlik Kavramı ve Ben Semaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (8), 41-47.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 401-447.
- Bilgin, A. ve Kartal, H. (2002). İşitme engelli ve engelli olmayan ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1):43-52.
- Boer, A, Pijl, S. J., Minnaert, A. ve Post, W. (2014) Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44 (3) 572-583.
- BÖİB, (2014). *Toplum özürlülüğü nasıl anlıyor*. T.C. Başbakanlık Özürsüzlükler Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Bray, N.W., Fletcher, K.L., & Turner, L.A. (1997). Cognitive competencies and strategy use on individuals with mental retardation. In W.E. Maclean Jr (Ed.). *Ellis' handbook of mental deficiency, Psychological theory and research* (197-217). New Jersey: Erlbaum.
- Burcu, E. (2011), Türkiye'de engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Haziran, 28(1):37-54.
- Calhoon, M.B. ve Fuchs, L. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial & Special Education*, 24 (4), 235-245.
- Cambra, K. ve Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2) 197-208.
- Cameron, L. ve Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing students' prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.
- Campbell, J., Gilmore, L. ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt 13(1), 1-16.

- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 69-79.
- Chandramuki, Shastry, I. V. K. ve Vranda, M. N. (2012). Attitudes of parents towards children with Specific Learning Disabilities. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 23(1), 63-69.
- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir zihinsel özürli çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Copeland, S.R., McCall, J., Williams, C. R., Guth, C., Carter, E. W., Fowler, S.E., et al. (2002). High school peer buddies: A winwin situation. *Teaching Exceptional Children*, 35(1) 16-21.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çayır, A. (2010). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5, (4), 1764-1776.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2) 33-49.
- Çuhaloğlu İmrak, H. Ç. (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çulhaoğlu-İrmak H. ve Sığırtmaç, A. (2011) Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- APA (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM 5). Washington, DC, *American Psychiatric Association*.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3) 25-39.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7) 504-514.

- Elemek, M. A. (2008). Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Engin, A., Tösten R., Kaya, M.D. ve Köselimoğlu, Y. S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi.(Kars il örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 27-44.
- Eratay, E. ve Sazak-Pınar, E. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13) 24-47.
- Ercan, Z. G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Eripek, S. (2012). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Eriş, Y. ve İkiz, E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerine etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6) 179-193.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Findler, L., Vilchinsky, N. ve Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabil Couns Bull*, 50 (3), 166-176.
- Fisher, M. ve Mayer, L., H. (2002). Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 27(3):165-174.
- Flower, A., Burns, M. K. ve Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education*, 28(2) 72-79.
- Freeman, S. F. N. ve Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1) 3-26.
- Fuchs, D. ve Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted. learning strategies: promoting world recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 34-43.

- Georgiadi, M., Kalyva, E. Kourkoutas, E. ve Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Georgiadi, M., Kalyva, E. Kourkoutas, E. ve Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Gerling, K. M., Mandryk, R. L., Birk, M. W., Miller, M. ve Orji, R., (2014) The effects of embodied persuasive games on player attitudes toward people using wheelchairs. <http://ai2s2pdfs.s3.amazonaws.com/375a/5d01253c87907152515df00de091102f4707.pdf>. adresinden 11.01.2017 tarihinde edinilmiştir.
- 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.
- Girli, A., Yurdakul, A., Sarısoy, M. ve Özekes, M. (1998). Zihinsel engelli ve otistik çocukların ebeveynlerine yönelik grup danışmanlığının depresyon, benlik saygısı ve tutumları üzerine etkisi. 10. Yıl Ulusal Psikoloji Kongresi.
- Goswami, S. (2013). The parental attitude of mentally retarded children. *Global Journal of Human Science Arts & Humanities*, 13(6), 1-11.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A., (2004) Öğretmen Adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2004, 5(2) 65-77.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J. ve Kamps, D. (1990). 'Teacher-mediated versus peer-mediated instruction: a review of educational advantages and disadvantages', in Foot, H.C., Morgan, M.J. and Shute, R.H. (ed.), *Children Helping Children*.177-205. London and New York: John Wiley.
- Grubbs, N. ve Boes, S.B., (2009). An action research study of the effectiveness of the peer tutoring program at one suburban middle school. *GSCA Journal*, 16(1) 21-31.
- Gül, S. O. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*. 40 (180) 169-195.
- Güllüoğlu, B. ve Aydın, G. (2001) Factor analysis of the coopersmith self-esteem inventory. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 26(122) 66-71.
- Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2003) *Exceptional learners*. Introduction to special education (Tenth Edition) Boston New York.
- Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1) 84-108.

- Hergenrather, K. ve Rhodes, S. (2007). Exploring undergraduate student attitudes toward persons with disabilities: *Application of the disability social relationship scale. Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(2), 66-75.
- Heward, W. L. (2006). *Excerpt from Exceptional Children An Introduction to Special Education*, p. 145-148.
- Holtz, D. K. (2007). Evaluation of a Peer-Focused Intervention to Increase Knowledge and Foster Positive Attitudes toward Children with Tourette Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 19(6), 531-54.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. ve Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar* (10. Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalkowski, P. (1995). *Peer and cross-age tutoring*. School Improvement Research Series, 18, 1-27. Web site: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/peer-and-cross-age-tutoring.pdf>. adresinden 15.02.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kanay, A. ve Girli, A. (2008). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarılarını arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 184-191
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191-215.
- Karra, A. (2013). Social Skills of Children with Intellectual Disability attending home based program and Children attending regular special schools- A Comparative Study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. Volume 2(8) 59-63.
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(21) 49-56.
- Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards person with physical disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kurth, J. ve Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*. 44(3) 146-160.
- Kuzgun, Y. (2014). Özsaygıyı geliştirme eğitimi (Edt. Yıldız Kuzgun), *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüker, S. ve Tekin Arslan, S. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms educational sciences: *Theory & Practice December*. 15(6)1-16.
- Küçüker, S., Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Çürük, Ç. (2014) Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 163-177.
- Laws, G. ve Kelly, E., (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 52(2), 79-99.
- Lombano. J. H. (1980). Fostering positive attitudes towards handicapped students: A guidance challenge. *School Counsellor*, 27(3). 176-183.
- Marans S. ve Cohen D. J. (2002). Child psychoanalytic theories of development. Chapter 13. In: Melvin Lewis. *Child and Adolescent Psychiatry. A Comprehensive Textbook*. Third Edition. Lippincott Williams & Wilkins.
- McGowan, J. P. (1999). The effects of disability simulations on attitudes toward persons with disabilities. *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. Paper 1557.
- MEB (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. İ. Aygül Ofset, Ankara.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13.(2)1053-1077.
- Metin. N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 483-490.
- Meyer, L., Gouiver, Wm. D., Duke, M. ve Advokat, C. (2001). Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 45(1)50-52.

- Moreba, Alan ve Litrownik, (1974). Self concept in educable mentally retarded and emotionally handicapped children. *Journal Of Abnormal Child Psychology*. 2(4), 281-292.
- Nagata, K. K. (2007). The measurement of the Hong Kong-based 'baseline survey of students' attitudes toward people with a disability': cross-cultural validation in Lebanon. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(3), 239-241.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. ve 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.
- Öcal, D. (1999). Zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimi ve kaynaştırılması üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, N. (1996). *Piers-Harris'in çocuklar için öz kavram ölçeği el kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Özaydın, L., Tekin-İftar E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9 (1) 15-32.
- Özer Sevimay, D. (2001). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel.
- Özkubat, U., Özdemir, S. (2012) Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi*. 13(1) 1-14
- Özokçu, O., (2008). Birlikte eğitim ortamındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk Özgönel, S. (2012). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Öztürk, M., Sayar, K., Tüzün, Ü. ve Tanrıöver Kandil, S. (2000). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda metilfenidat ve benlik saygısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*. 10(3),139-143.
- Özyürek, M. (2013). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Papaioannou, C., Evaggelinou, C., ve Block, M. (2014). The effect of a disability camp program on attitudes on towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*. 29 (1), 121-129.
- Parashar, D., Chan, F. ve Leierer, S. (2008). Factor influencing assian indian graduate students' attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51(4), 229-239.
- Parasuram, K. (2006). Variables That effect teachers' attitudes toward disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3), 232-242.
- Prakash, J., Sudarsanan, S. ve Prabhu, H. R. A. (2007) Study of behavioural problems in mentally retarded children. *Delhi Psychiatry Journal*. Vol. 10(1), 40-45.
- Revathi, (2012) Parents and teacher's attitude towards parental involment of mentally challenged children. *International Journal of Behavioral Social And Movement Vol. 1(2)*,135-141.
- Robinson, C., Martin, J. ve Thompson, K. (2007). Attitudes towards and perceptions of disabled people - findings from a module included in the 2005 British Social Attitudes Survey. *Disability Rights Commission*.
- Rosenberg, D. L. ve Westling, J. McLeskey, (2008). *Excerpt from Special Education for Today's Teachers: An Introduction*, 207-210.
- Saday Duman, N. (2014). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Sadioğlu, E. Ö., Batu, S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (2), 399-432.
- Sahni, J. (2012). Peer tutoring. Council for learnin disabilities brittany George Mason University Marymount University. Web site:..<http://www.council-for-learning-disabilities.org/peer-tutoring-flexible-peer-mediated-strategy-that-involves-students-serving-as-academic-tutors> 14.08.16 tarihinde erişildi.
- San Şentürk, S. (2010). Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi. yüksek lisans tezi. İstanbul Maltepe üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji, İnsani Bilimler ve Felsefe Bilim Dalı.
- Sarıkaya, A. (2015). 14-18 Yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sazak Pınar, E. ve Çiftçi Tekinarslan İ (2003). Zihin engelli çocuklar için hazırlanan akran aracılı öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-30.
- Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15-22.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Stachura, K. ve Garven, F. (2007). A national survey of occupational therapy students' and physiotherapy students' attitudes to disabled persons. *Clinical Rehabilitation*, 21(5), 442-449.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Susan ve Szivos - Bach, (1993). Social comparisons, stigma and mainstreaming: the self esteem of young adults with a mild mental handicap, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 6(3), 217-236.
- Swaim, K. F. ve Morgan, S.B., 2001 Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Özel Eğitimden Yansımalar*, (s.82), Eskişehir.
- 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.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul, MEB.
- Tekin, E. (1999) yanlışsız Öğretim Yöntemleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 87-102.
- Tekinarslan Çiftçi, İ. (2015). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. H.İ Diken (Ed.) *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. (ss.134-164) Ankara: Pegem Akademi.

- Topping K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* Vol. 25, No. 6, December 2005, 631-645.
- Townsend, M., ve Hassall, J. (2004). Mainstream students' attitudes to playing unified sports with students who have an intellectual disability. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25. Web site: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003736.htm> 01.03.2017 tarihinde ulaşıldı.
- Turhan, C. (2007). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uçar, C. (2008). Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının değişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Uno ve Leonaadson, (1980) Creativity and self-concept of mentally retarded adolescents, *Publication of the Creative Education Foundation*, 14(3), 219-222.
- Ünsal, F. Ö ve Şahan B. (2015) Okul öncesi dönem çocuklarının “engelli” kavramına ilişkin görüşleri, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(12), 409- 416.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of student with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (sen) be included in mainstream education provision? *A Critical Analysis. International Education Studies*. 2.(4), 154-161.
- Wolman, C., McCrink, C., Rodriguez, S., & Harris-Looby, J. (2004). The accommodation of university students with disabilities inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican faculty attitudes towards students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3, 284-295.
- Wong, D., W., Chan, F., Cardoso, Elizabeth Da Silva, Lam, C., S., ve Miller, S., M., (2004) Rehabilitation counseling students' attitudes toward people with disabilities in three social contexts: A conjoint analysis. *RCB*, 47(4), 194-204.

- Yaşaran, Ö. 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, 167-180.
- Yaşaran, Ö., Ö (2009) Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2003). *Anne, baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazbeck, M., McVilly, K., Parmenter, T., R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Journal Of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.
- Yıldırım Doğru, S., Kayılı, G., Alabay, E., Kuşçu, Ö. ve Sarıkaya, A., (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 219-236.
- Yumşak, Ş. (2004). Görme ve ortopedik engelli ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Sosyal Kabul Ölçeği

Okulunuzdaki özel özel gereksinimli çocuklardan biri veya birkaçının sizin sınıfa gelerek, sizinle birlikte okuyacaklarını düşünün. Onlarla ne tür ilişkilere girersiniz veya onlara nasıl davranırsınız? Aşağıdaki listede birtakım davranış örnekleri verilmiştir. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu listede:

- A. Size en uygun olan ifade "Evet" in,
- B. Size biraz uygun olan ifade "Sanırım Evet" in,
- C. Karar veremediğiniz zaman "Ne Evet Ne Hayır" in,
- D. Size pek uygun olmayan ifade "Sanırım Hayır" in,
- E. Size hiç uygun olmayan ifade ise "Hayır" in **altını (X) işareti koyunuz.**

Teşekkürler...

	Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
1. Derste bulunmadığı günlerde ona ev ödevini söyledim.					
2. Sıra olduğumuz zaman, onun yanında dururdum.					
3. Okuldan sonra da onunla oynardım.					
4. Ona kurşun veya tükenmez kalemimi ödünç verirdim.					
5. Ona matematik problemlerini çözmeye yardım ederdim.					
6. Diğer çocukların alay etmeleri halinde onu korurdum.					
7. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurdum.					
8. Onu evime davet ederdim.					
9. Sınıfta, onun yanında otururdum.					
10. Okulda boş zamanlarda, onunla oynardım.					

	Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
11. Sınıfta, sadece birkaç çocuğun bildiği bir sırrı onunla paylaştım.					
12. Yanına yaklaşır ve ona merhaba derdim.					
13. Yemeğimin bir kısmını onunla paylaştım.					
14. Okul gezilerinde, otobüste onun yanında oturdum.					
15. Onu bazen evinden telefonla arardım.					
16. Yanlış bir şeyler yaptığında bile onun tarafını tutardım					
17. Ona kendimi anlatırdım. (Kendimden söz ederdim)					
18. Ortak sınıf çalışmalarında ona yardım ederdim.					
19. Başarılı olduğu konularda onu överdim.					
20. Onu, kendi arkadaşlarımla tanıştırdım.					
21. Eşli oyunlar oynadığımızda, onu eş olarak seçerdim.					
22. Daha önce kimseye söylemediğim, kendi hakkımda bazı şeyleri ona söylerdim.					

Ek 2: Kendim Hakkında Düşüncelerim

Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları **EVET**, tamamlamayanları ise **HAYIR** ile cevaplandırın. **Bunun için uygun cümlelerin karşısındaki kutucuğa “X” işareti koyun.**

Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. **Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin.** Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz.

Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın

	EVET	HAYIR
1 İyi resim çizerim.		
2 Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.		
3 Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.		
4 Okulda başarılı bir öğrenciyim.		
5 Aile içinde önemli bir yerim vardır.		
6 Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.		
7 Mutluyum.		
8 Çoğunlukla neşesizim.		
9 Akıllıyım.		
10 Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım		
11 Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor		
12 Genellikle çekingenim.		
13 Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.		
14 Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.		
15 Aileme sorun yaratırım.		
16 Kuvvetli sayılırım.		
17 Sınavlardan önce heyecanlanırım.		
18 Okulda terbiyeli ve uyumlu davranırım.		
19 Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.		
20 Parlak, güzel fikirlerim vardır.		
21 Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.		
22 İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim		
23 Müzikte iyiyim		
24 Hep kötü şeyler yaparım		
25 Evde çoğu zaman huysuzluk ederim		
26 Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar		
27 Sinirli biriyim		
28 Gözlerim güzeldir		
29 Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım		
30 Derslerde şık şık hayal kurarım		
31 (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım		
32 Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir		
33 Başım sık sık belaya girer		
34 Evde büyüklerimin sözünü dinlerim		

	EVET	HAYIR
35 Sık sık üzülür, meraklanırım.		
36 Ailem benden çok şey bekliyor		
37 Halimden memnunum.		
38 Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılıyorum.		
39 Saçlarım güzeldir		
40 Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım		
41 Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim		
42 Geceleri rahat uyurum.		
43 Okuldan hiç hoşlanmıyorum.		
44 Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.		
45 Sık sık hasta olurum.		
46 Başkalarına karşı iyi davranırım.		
47 Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söyler.		
48 Mutsuzum.		
49 Çok arkadaşım var		
50 Neşeliyim.		
51 Pek çok şeye aklım ermez.		
52 Yakışıklıyım / güzelim.		
53 Hayat dolu bir inşanım.		
54 Sık sık kavgaya karışıyorum.		
55 Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.		
56 Arkadaşlarım bana sık sık sataşırılar		
57 Ailemi düş kırıklığına uğrattırım.		
58 Hoş bir yüzüm var		
59 Evde hep benle uğraşırlar.		
60 Oyunlarda ve sporda başı ben çekerim.		
61 Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.		
62 Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.		
63 Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyredirim.		
64 Öğrendiklerimi çabuk unuturum.		
65 Herkesle iyi geçinirim.		
66 Çabuk kızarım.		
67 Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.		
68 Çok okurum.		
69 Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.		
70 (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.		
71 Vücutça güzel sayılırım.		
72 Sık sık korkuya kapılıyorum.		
73 Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.		
74 Güvenilir bir kimseyim.		
75 Başkalarından farklıyım.		
76 Kötü şeyler düşünürüm.		
77 Kolay ağlarım.		
78 İyi bir inşanım.		
79 İşler hep benim yüzümden ters gider.		
80 Şanslı bir kimseyim.		


Ek 3: Kişisel Bilgi Formu 1

1. Öğrencinin yaşı:
2. Öğrencinin cinsiyeti: Kız Erkek
3. Öğrencinin devam ettiği okul:
4. Öğrencinin devam ettiği Sınıf:
5. Annenin eğitim düzeyi
Okur/Yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
6. Babanın eğitim düzeyi
Okur/Yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
7. Ailenizin aylık gelir düzeyi: Düşük Orta İyi
8. Kardeş sayısı:
9. Ailenizde yetersizliği olan (engelli) biri var mı? Evet Hayır
10. Yetersizliği (engeli) olan bireylerle iletişim fırsatınız oldu mu?
Evet Hayır
11. Eğer yetersizliği (engelli) bireylerle iletişim fırsatınız olduysa nerede oldu?
12. Yetersizliği (engelli) olan bireyler hakkında düşünceleriniz nedir?

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu 2

1. Öğrencinin yaşı:
2. Öğrencinin cinsiyeti: Kız Erkek
3. Öğrencinin devam ettiği okul:
4. Öğrencinin devam ettiği Sınıf:
5. Annenin eğitim düzeyi
Okur/Yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
6. Babanın eğitim düzeyi
Okur/Yazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
7. Ailenizin aylık gelir düzeyi: Düşük Orta İyi
8. Kardeş sayısı:

Ek 5: Resmi İzin



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-44-E.5291105 11.05.2016
Konu: Anket Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

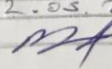
İlgi: a) 26.04.2016 tarih ve 1600109627 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 10.05.2016 tarih ve 5215367 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü tezli yüksel lisans öğrencisi Halil SELİMOĞLU'nun "*Normal Gelişim Gösteren Akranlarına Öğretici Rolü Üstlenmelerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabulüne Etkisinin İncelenmesi*" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aali Sistemimizde Mavuttur	
Adı Soyadı:	Halil İsmail ÇELEBİ
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	12.05.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d28-e01e-367a-812d-56a2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Veli İzin Formu 1

Sayın Velimiz,

Okulumuzda özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu bir özel eğitim sınıfı bulunmakta ve bunun yanı sıra diğer öğrencilerimizin devam ettiği sınıflarda da kaynaştırma öğrencisi olarak adlandırdığımız bedensel, zihinsel ya da işitme engelli olan özel gereksinimli öğrenciler bulunmaktadır.

Genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerimiz tarafından çoğunlukla kabul edilmediği ya da bu öğrencilere yaklaşımın yaklaşımın daha çok yardıma muhtaç görme, acıma gibi duygularla şekillendiği bilinmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesini sağlamak amacıyla okulumuz öğrencileri ve Şöhret Kurşunoğlu Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri ile ortak atölye etkinlikleri gerçekleştirilecektir.

Bu çalışmalar öğrencilere zarar verici nitelikte olmayıp, tersine onların kişilik gelişimlerine yararlı olacak empati kurma, anlama, düşünme, kabul etme, farklılıkları tanıma gibi kişilik alanlarına katkı yapmayı planlayan ortak etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrencilerimiz öğretmenlerinin gözetiminde birlikte kurabiye yapacak, ahşap yakma etkinliği gerçekleştirecek ve seramik atölyesinde desenlerden oluşan bir resim yapacaklardır.

Etkinlikler boyunca öğrencilerin isimleri, fotoğraf ya da video kayıtları **kesinlikle alınmayacaktır.**

Öğrencinizin bu çalışmaya katılmasında bir sakınca görmemeniz halinde bu **formu imzalayarak göndermenizi rica ederim.**

Etkinlik Tarihleri

6 Haziran 2016

10 Haziran 2016

13 Haziran 2016

Halil SELİMOĞLU
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni

Yrd. Doç. Dr. Aydan AYDIN

Veli İzin NO:

İmzası:

Ek 7: Veli İzin Formu 2

Sayın Velimiz,

Okulumuzda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı bir iş okuludur. Okulumuzda 100'ü aşkın öğrencimiz eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmaktadır. Her ne kadar öğrencilerimizin eğitim öğretim faaliyetleri kamu kurum ve kuruluşlarınca desteklense de toplumsal yaşamda genel olarak özel gereksinimli bireylerin akranları ve ya diğer kişilerce yeterince kabul görmediği bilinmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli işlevlerinden biri bireyin toplumsal yaşama katılımı ve kendini toplum içinde var etmesinin sağlanmasıdır. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin normal akranları ve toplum tarafından kabul edilmesi oldukça önemlidir. Sosyal kabule katkı sağlayacağını düşünerek okulumuzda öğrencilerimiz ve Kazım Karabekir Ortaokulu öğrencileri ile ortak atölye etkinlikleri gerçekleştirilecektir.

Bu çalışmalar öğrencilere zarar verici nitelikte olmayıp, tersine onların kişilik gelişimlerine yararlı olacak empati kurma, anlama, düşünme, kabul etme, farklılıkları tanıma, benlik saygısı geliştirme gibi kişilik alanlarına katkı yapmayı planlayan ortak etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrencilerimiz öğretmenlerinin gözetiminde birlikte kurabiye yapacak, ahşap yakma etkinliği gerçekleştirecek ve seramik atölyesinde desenlerden oluşan bir resim yapacaklardır.

Etkinlikler boyunca öğrencilerin isimleri, fotoğraf ya da video kayıtları **kesinlikle alınmayacaktır.**

Öğrencinizin bu çalışmaya katılmasında bir sakınca görmemeniz halinde bu **formu imzalayarak göndermenizi rica ederim.**

Etkinlik Tarihleri

6 Haziran 2016

10 Haziran 2016

13 Haziran 2016

Halil SELİMOĞLU

Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni

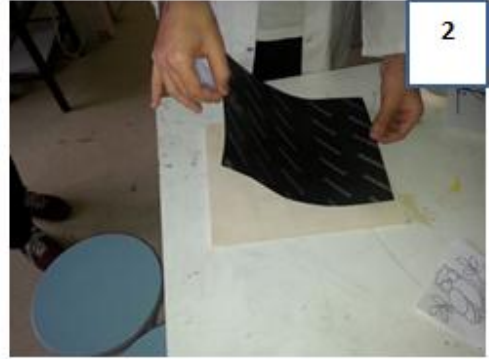
Velinin İzin NO:

İmzası

Ek 8: Ahşap Yakma İşlem Basamakları



Ahşap plakayı zımpara ile düzeltiyoruz.



Karbon kağıdını yazılı kısmı üstte olacak şekilde plakanın üzerine yerleştiriyoruz



Çizeceğimiz deseni karbon kağıdının üzerine koyuyoruz



Bant yardımıyla kağıtları plakaya yapıştırıyoruz.



Bant yardımıyla kağıtları plakaya yapıştırıyoruz.



Kurşun kalem kullanarak şekli plakaya kopyalıyoruz.



Bantı sökerek kağıdı plakadan ayırıyoruz.



Makinenin fişini takıyoruz.



Sıcaklığı 600 dereceye ayarlıyoruz.



Makinenin yakma ucunu kalem gibi kullanıp resmin üzerinden geçiyoruz.

Ek 9: Seramik Çalışma İşlem Basamakları

1



Poşeti masaya sereriz.
Çerçeve çamuru poşetin üzerine yerleştiririz.

2



Çerçeveyi çamurla doldurmaya başlıyoruz.

3



Çerçeveyi çamurla dolduruyoruz

4



Çerçeveyi boşluk bırakmadan dolduruyoruz

5



Merdaneyle çamuru düzeltiyoruz.

6



Boşluk varsa çamur ekliyoruz.

7



Çamurun fazlasını alıyoruz

8



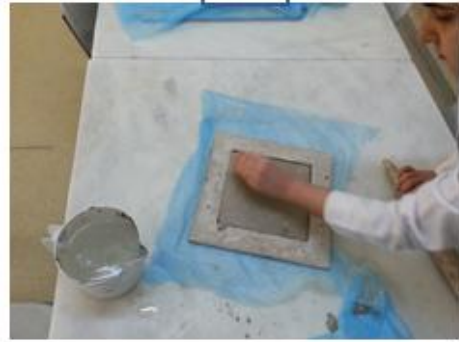
Süngerini suyla ıslatarak düzeltiriz

9



Çerçeveyi ters çeviririz.

10



Çamuru ıslatarak düzeltiriz

11



Kalıp kullanarak çamurdan şekiller keseriz.

12



Kesilen şekillerle resim oluştururuz.

13



Ek 10: Waffle Hazırlama İşlem Basamakları

Malzemeler

2 yumurta

1 yemek kaşığı toz şeker

1 paket kabartma tozu

1 paket vanilya

1 çay kaşığı tuz

Yaklaşık 1,5 su bardağı un

1 su bardağından biraz fazla süt

Çeyrek su bardağı sıvı yağ

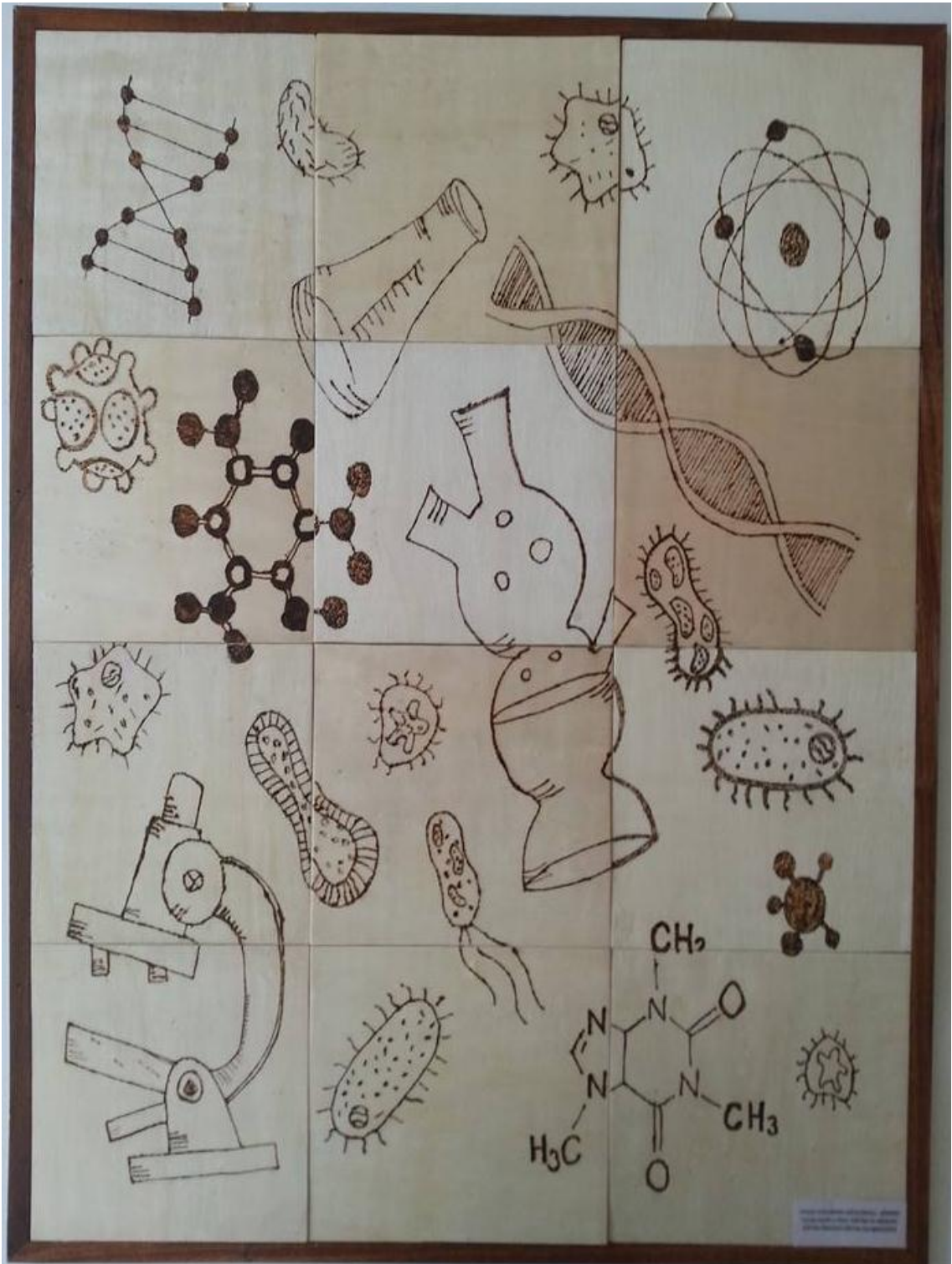
Kakaolu fındık kreması (kahvaltıda yediklerimizden)

Çilek, muz, kivi, damla çikolata,

İşlem Basamakları

1. Kabın içine yumurta aklarını koyar.
2. Yumurta akını vanilya ile birlikte köpük olana kadar çırpar
3. Başka bir kabın içinde yumurta sarısı ve toz şeker ile çırpın.
4. Köpürtülen yumurta aklarının içine sıvıyağ, süt, kabartma tozu ve kalan vanilyayı ekler.
5. Karışıma yavaş yavaş un ilave ederek çırpar.
6. Çırpılan yumurta sarısını bu karışımın içine yavaş bir şekilde döker.
7. Karışımı buzdolabında 15 dakika beklemeye bırakır.
8. Karışımı kepece yardımıyla teflon tavaya dökerek pişirir.
9. Pişen Waffle'a krem çikolata sürer.
10. Meyve parçaları kullanarak Waffle'ı süsler.

Ek 11: Ahşap Ürün



Ek 12: Ahşap Ürün



Ek 13: Seramik Ürün

Ek 14: : Waffle Görsele



Ek 15: Ustalık Belgesi

*ŞÖHRET KURŞUNOĞLU ÖZEL EĞİTİM VE
MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ*

USTALIK BELGESİ

AD :

SOYAD :

TARİH :

ATÖLYE :

*Şöhret Kurşunoğlu Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezi
..... Atölyesi'nde gösterdiği üstün başarı sonucunda bu
belgeyi alıta. Tebrik ederiz.*