

## ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### DEVELOPMENT OF THE TEACHER SOCIAL ACCEPTANCE SCALE FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Osman AKTAN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört ayrı grup olmak üzere toplam 930 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada ölçeğin, kapsam ve yapı geçerliği için pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, 31 maddeli ve iki alt boyutlu bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği ile alt boyutlarının güvenilirliği; Cronbach Alfa, test tekrar test ve bileşik güvenilirlik değerleri ile test edilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırtma güçleri, alt ve üst grupların t-testi değerlerinin karşılaştırmaları yoluyla elde edilmiştir. Madde analizi sonuçlarına göre, ölçek formunda yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'ni oluşturan 31 madde ve iki faktörlü model doğrulanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ve özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen, özel gereksinimli birey, sosyal kabul, öğretmen sosyal kabul ölçeği

**ABSTRACT-** In this study, it is aimed to develop a measurement tool to measure the social acceptance levels of teachers for individuals with special needs. The research was carried out in the academic year 2018-2019. The study group of the research consisted of 930 teachers in total, four separate groups. In the research, a pilot application was made for the scope and construct validity of the scale and expert opinions were taken. As a result of exploratory and confirmatory factor analyzes, a scale structure with 31 items and two sub-dimensions was reached. Reliability of Teacher Social Acceptance Scale and its sub-dimensions; Cronbach Alfa was tested with test-retest and compound reliability values. In accordance with to determine the discriminatory power of the items in the scale, t-test comparisons of the upper and lower groups were performed. In accordance with to the item analysis results, it was determined that all items in the scale form are distinctive. As a result of Confirmatory Factor Analysis, 31 items and two-factor models that make up the Teacher Social Acceptance Scale were confirmed. Based on the research findings, Teacher Social Acceptance Scale gives valid and reliable results and it can be said that teachers for individuals with special needs can be used to measure social acceptance levels.

**Keywords:** Teacher, individual with special needs, social acceptance, teacher social acceptance scale

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332.

#### **Cite this article as:**

Aktan, O. (2021). Development of the teacher social acceptance scale for individuals with special needs, validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 315-332.

### EXTENDED ABSTRACT

#### **Introduction**

Special education; cognitive, behavioral, social-affective, physical and sensory areas can be defined as the provision of teaching and support services in specially prepared programs to students with disabilities or superiorities (Bryant, Smith and Bryant, 2008; Salend, 2008). There are different education models for individuals with special needs according to their types and degrees of disability. Inclusive education model, in Turkey and is the model most widely adopted and being developed in the world. Inclusive education aims to provide social acceptance with the education of all students with special needs (Holmes, 2011; Nowicki, 2003). The teacher plays an important role in the success of inclusive education practices (Allen and Cowdery, 2015; Forlin, Loreman, Sharma and Earle, 2009; McLeskey, Waldron, Redd and 2014; Sabrina Sansrisna, 2017).

<sup>1</sup> Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, karakteregitimi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6583-376

Social acceptance can be expressed as the adoption of students with special needs, both in the school environment and in social life, by their peers and other individuals, communicating with them, the willingness of peers and other individuals to participate in social activities with them, and ensuring positive continuity in social relations (Aktan, 2018). Teacher behaviors such as the positive approach of the teacher to the student with special needs in classroom teaching, appreciation of the student, and accepting it in his classroom without distinguishing it from other students can also affect the social acceptance of the students with special needs in the classroom. However, in the literature, it can be said that the lack of a scale development study for determining the social acceptance of teachers for individuals with special needs is an important deficiency. Considering the role of the teacher in providing social acceptance for individuals with special needs, it is thought that the Teacher Social Acceptance Scale for individuals with special needs whose validity and reliability characteristics have been determined and whose factor structure has been revealed will contribute to studies on teacher education, training of individuals with special needs and social acceptance. In this study, it was aimed to determine the technical characteristics related to the validity and reliability of the Teacher Social Acceptance Scale, which is prepared to be applied to the teachers involved in the education of individuals with special needs.

## Method

The research is a descriptive research. The scale was developed by following the scale development steps specified in the literature. (Carpenter, 2018; Cohen, Swerdlik and Sturman, 2013; DeVellis, 2014; Seer, 2013). These steps are; (i) determining the purpose and target audience of the scale, (ii) item writing, (iii) expert review, (vi) pilot implementation, (v) scoring of items and determining the method of data analysis. The research was conducted in 2018-2019 academic year. The study group of the research consisted of 930 teachers in total, four separate groups. In the research, pilot application was made for the scope and construct validity of the scale and expert opinion was consulted. The construct validity of the scale was provided by exploratory and confirmatory factor analysis. In order to ensure the reliability of the Teacher Social Acceptance Scale and its sub-dimensions; Cronbach Alfa, test retest and compound reliability values were calculated. In order to determine the discriminatory power of the items in the scale, t-test comparisons of the upper and lower groups were performed. According to the item analysis results, it was determined that all items in the scale form were discriminatory.

## Findings

In accordance with to determine the construct validity of the scale, EFA and CFA were used. As a result of the EFA, a structure with 31 items and two factors explaining 55.08 % of the total variance was obtained. It was determined that the variance calculated for the whole scale in EFA was 55.08%, and this variance value was an acceptable value in the analysis in social sciences (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014; Tavşancıl and Keser, 2001). In addition, 31 items that make up the two-factor structure were found to have EFA input load values and item total correlations above 0.30 and items were eligible. (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). Regarding the verification of the 2-factor structure obtained, CFA were implemented. According to the findings reached in CFA, ( $\chi^2/sd=2.57$ , RMSEA= .053, SRMR= .07, NFI= .92, NNFI= .96, CFI = .95, GFI= .91, AGFI = .87, IFI = .92) it can be stated that the fit indexes of the two-factor structure of the scale are acceptable and the structure validity of the TSAS is provided according to the fit indices obtained.

Cronbach Alpha reliability values of the scale, for the Teacher Social Acceptance Behaviors (TSAB) sub-dimension. 94; for the Improving Social Acceptance Competencies (ISAC) sub-dimension. 92, for the scale in general, it was calculated as .94. Composite reliability coefficients of the scale, for the TSAB sub-dimension. 92; 0.89 for ISAC sub-dimension, it was calculated as .91 for the overall scale. The test-retest reliability values of the scale, or the TSAB sub-dimension .93; for ISAC sub-dimension .92, for the scale in general, it was calculated as 0.91. For scales, .80 and above reliability values indicate that the scale structure has a high level of reliability (Büyüköztürk, 2017; DeVellis, 2014; Özdamar, 2016). Accordingly, it can be said that the scale and its sub-dimensions have a high level of reliability. Correlation values between the whole scale and its sub-dimensions; It has been determined that it varies between .46 and .87 and there are positive ( $p < 0.01$ ) positive relationships

between scale and sub-dimensions. In this case, it can be said that when the professional competence of teachers towards social acceptance increases, teacher behavior towards social acceptance will increase. According to the item analysis results, it was determined that the corrected item total correlations took values between .40 and .69, and t values related to the differences between 27% lower and upper groups were significant for all items. Accordingly, it can be said that the items in the scale are distinctive.

## Result and Discussion

According to the results of the research, it was determined that TSAS is a valid and reliable measurement tool to determine the social acceptance levels of teachers for individuals with special needs. The increase in the scores obtained from the Teacher Social Acceptance Scale means that the social acceptance of teachers towards students with special needs is high.

## GİRİŞ

Günümüzde insan hakları ve demokrasi kavramlarının gelişmesiyle birlikte bireysel farklılıklar, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim politikalarının geliştirilmesinden bireysel eğitim programlarının geliştirilmesine kadar, eğitim alanında gözetilen ve önem kazanan bir kavram olmaya başlamıştır (Aktan, 2018). Bireysel farklılıkların gözetildiği eğitimde, bireylerin eğitsel, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına uygun koşulların sağlanması gerekmektedir (Ataman, 2011). Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri de bireysel farklılıklar üzerinde yapılandırılan bir eğitimidir.

Özel eğitim; zihinsel, sosyal-duyuşsal, fiziksel, davranışsal ve duyuşsal alanlarda eksiklikleri ya da üstünlükleri olan öğrencilere yönelik öğretim ve destek hizmetlerinin araştırma temelli verilerine dayalı özel olarak hazırlanmış programlar halinde sunulması olarak tanımlanabilir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Salend, 2008). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçlarına uygun eğitim ve hizmetlerin sunulması, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamalarını sürdürmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Şahbaz ve Kalay, 2010). Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini en üst düzeyde tamamlamaları amacıyla uygun eğitim ortamlarından yararlanmaları gerekmektedir (Aron ve Loprest, 2012; Wang, 2009).

Özel gereksinimli bireyler, işitme, görme ve bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, otizm, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile üstün yetenekli olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2014). Özel gereksinimli çocukların yaşadıklarının yetersizliğin türü ve derecelerine göre, değişik eğitim ortamları sözkonusudur. Eğitim ortamları, akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarından başlayarak, yatılı ayrı özel eğitim kurumlarına kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayılmaktadır (Ataman, 2011; Crockett ve Kauffman, 2013). Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde, öncelikle normal akranlarının devam ettiği sınıflarda kaynaştırma eğitimi olmak üzere, en az sınırlandırılmış eğitim ortamından en çok sınırlandırılan eğitim ortamına doğru bir sıra izlenmektedir (Salend, 2008). Türkiye’de ve dünyada en yaygın olan ve geliştirilen uygulama, özel gereksinimli öğrenciyi çevresinden ve normal gelişim gösteren yaşlılarından en az soyutlayan kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel gereksinimli öğrencinin akranları ile birlikte normal sınıflarda eğitim görmesi temeline dayanması nedeniyle son yıllarda çok yaygındır (Armstrong, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Melekoglu, Çakiroğlu ve Malmgren, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı 398.815’tir. Bu oran örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısının yaklaşık olarak % 2,2’sini oluşturmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin %14’ü özel eğitim sınıflarında, %12’si özel eğitim okullarında, %74’ü ise kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler (MEB, 2019, s.40). Örgün eğitim içerisinde yer alan özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yaralandığı söylenebilir.

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli bireylerin akranları arasında eğitim alma haklarını koruyarak, onları yetenekleri doğrultusunda eğitmek, bağımsız hareket edebilen, sorumluluk

sahibi bireyler olarak sosyalleşmelerini ve hayata hazırlanmalarını sağlamaktır (Batu ve Kırçali-İftar, 2011; Florian, 2008). Kaynaştırma eğitimi, tüm özel gereksinimli öğrencilerin eğitilmesi ile birlikte sosyal kabullerinin sağlanması amacıyla da taşır. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminde tüm özel gereksinimli bireylerin kendini iyi hissettikleri ve kabul gördükleri eğitim ortamlarının oluşturulması amaçlanır (Holmes, 2011; Nowicki, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak ve onların kendileri için yeterli hale gelmelerini sağlamak için tam kaynaştırma ve kısmi (belirli zamanlarda) kaynaştırma gibi en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarını içeren seçenekler sunulmaktadır (Garcia ve Tyler, 2010; Smith, 2004). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasında, eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde sorumluluk sahibi olan öğretmenin kilit bir rolü vardır (Allen ve Cowdery, 2015; Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009; McLeskey, Waldron ve Redd, 2014; Sabrina Sansrisna, 2017).

Kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin; kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olması, plan geliştirme, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olması, kaynaştırma ile özel eğitim konusunda yeterli alan bilgisine sahip olması, alan bilgisini uygulamalar ile etkili bir şekilde kullanması, sürecin uygulanmasında görev ve sorumluluğu olan diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışması, tüm öğrencilerin eşit şekilde eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlaması, öğretimde uyarlamalar yapması, tüm öğrencilerin değer gördüğü olumlu öğrenme ve hoşgörü ortamının oluşturulması gibi yeterliliklere sahip olması gereklidir (Ainscow ve Sandill, 2010; Florian ve Rouse, 2009). Eğitim ortamlarında öğretmenler, tutum ve davranışları ile etkili birer model olabilirler (Blazar ve Kraft, 2017). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olan tutumu, onlara karşı olumlu davranışlar sergilemesi, sınıftaki diğer öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerden öğrenciye doğru olan bu olumlu tutum ve davranış zinciri, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini hızlandırmada etkili olabilir.

Sosyal kabul, normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyleri diğer insanlar gibi görmeleri ve onlara yönelik olumlu tutum sahibi olmalarıdır (Özyürek, 2016, s. 21-22). Başka bir ifadeyle sosyal kabul, özel gereksinimli bireyin, bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesidir (Hourlock 1978; Akt. Civelek, 1990). Genel olarak sosyal kabul kavramı, özel gereksinimli öğrencilerin gerek okul ortamında gerekse sosyal hayatta, akranları ile diğer bireyler tarafından benimsenmesi, kendileriyle iletişim kurulması, akranları ve diğer bireylerin onlarla birlikte sosyal etkinlikler içinde bulunmaya istekli olması, sosyal ilişkilerde pozitif devamlılığın sağlanması olarak ifade edilebilir (Aktan, 2018).

Normal gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve onlarla etkileşimde bulunmaları, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanmasına ve bu kabul düzeyinin artmasına katkı sağlar (Özyürek, 2016, s. 98). Özel gereksinimli bireylerin özellikleri hakkında normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin bilgilendirilmeleri, özel gereksinimli bireye akran desteği sağlanması, sınıfta olumlu ve eğlenceli öğrenme ortamının oluşturulması ile özellikle öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumu, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü sağlamada etkili olmaktadır (Chan vd., 2009; Garrote, 2017). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sayesinde, akranları ile kurdukları etkileşimler sonucu sosyal, duygusal ve akademik alanlarda gelişme yaşadıkları ve bağımsız olarak yaşama dönük pek çok bilgi ve beceriyi kazandıkları araştırmalarla ortaya konulmuştur (DiGennaro Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011; Friend ve Bursuck, 2014; Solish, Perry ve Minnes, 2010). Öğretmenler, derslerde akademik yönden başarılı öğrencilerle daha fazla çalışmak ve ilgilenme eğiliminde olup, akademik yönden başarısız ve sosyal kabulü düşük öğrencilere ise daha az ilgilenme eğilimindedirler (Garrote, 2017). Öğretmenlerin bu eğilimi ve sosyal kabul konusundaki olumsuz rol model davranışları ile özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerini güçleştirmektedir (Aktan, Budak ve Botabekovna, 2019). Ayrıca öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul görmelerini sağlayabilmek konusunda kendini yeterli görmemekte ve farkında olmadan kendileri de özel gereksinimli öğrencilerini reddedebilmektedirler (Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013; Echeita, 2013).

Öğretmeni ve akranlarından kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal beceri ve etkileşimlerindeki yetersizliklere bağlı olarak etkinliklere katılımlarında güçlükler yaşadığı, problem davranışlar sergiledikleri, akranlarıyla iletişim kuramama gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumlarla karşılaşan, özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla daha az sosyal etkileşimlere girmekte, daha az sosyal kabul görmekte ve akranlarına göre daha sık reddedilebilmektedirler (Avramidis, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Pijl ve Frostad, 2010). Bu durumdan öğrenciler akademik ve sosyal gelişim açısından olumsuz etkilenmektedirler (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002; Baydik ve Bakkaloğlu, 2009). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi, öğrencilerin akranlarından kabul görmelerine, dolayısıyla akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde yansır.

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerin sosyal kabullerini belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; sosyal kabul sağlamada kaynaştırma etkinliklerinin etkisi (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016); çeşitli deneysel uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerine etkisi (Aktan, 2018; Aktaş ve Küçükler 2002; Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Özgönenel ve Girli, 2016; Uçar, 2008); kaynaştırma öğrencileri hakkında yapılan akranlarına yapılan bilgilendirme etkinliklerinin sosyal kabule etkisi (Civelek, 1990; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Şahbaz, 2007); zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabul (Aydoğan, 2017) ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak deneysel ağırlıklı olduğu ve araştırmalarda genellikle kaynaştırma eğitiminin sosyal kabul boyutunun ele alındığı söylenebilir.

Öğretmenin akademik yeterliği, mesleki hazırlığı ve deneyimi, öğrencilerin başarısını önemli oranda etkilemektedir (Darling-Hammond, 2010). Bununla birlikte, öğrencinin eğitim hayatında öğretmen-öğrenci ilişkisi ve bu ilişkinin niteliği, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli faktörlerdir (Knoell ve Crow, 2013; McGrath ve Bergen, 2015). Öğretmenin sınıf içi öğretimde özel gereksinimli öğrenciye olumlu yaklaşımı, öğrenciye değer vermesi, onu diğer akranlarından ayırtmeksizin sınıfta kabul etmesi, onun akademik ve sosyal gelişimini desteklemesi gibi öğretmen davranışları, sınıfta bulunan diğer normal gelişim gösteren akranlarının da özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabullerini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterliği ve bu konuda mesleki gelişimini devam ettirmesi de sosyal kabulü sağlamaya yönelik öğretmen davranışlarına sahip olmasına katkı sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerin sosyal kabullerini belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasının olmamasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamadaki rolü dikkate alınarak, geçerlik ve güvenilirlik özellikleri belirlenen özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin öğretmen yetiştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin (ÖSKÖ) geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin teknik özelliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye yönelik ÖSKÖ'ni geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları betimlenmiştir.

### Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek, alanyazınında belirtilen ölçek geliştirme adımları izlenerek tamamlanmıştır (Carpenter, 2018; Cohen, Swerdlik ve Sturman, 2013; DeVellis, 2014; Seçer, 2013). Bu süreç aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

*Ölçeğin amaç ve hedef kitlesinin belirlenmesi:* Öncelikli olarak ölçeğin ölçmek istediği özellik (sosyal kabul) açıklanmıştır. Geliştirilecek ölçek ile öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci (kaynaştırma öğrencileri) bulunan ve ilkokul, ortaokul ile lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır.

*Madde yazımı:* İlgili alanyazını incellenerek özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul konusunda yapılan araştırmalar (Avramidis, 2013; Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013; Echeita, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Knoell ve Crow, 2013; McGrath ve Bergen, 2015; Pijl ve Frostad, 2010) incelenerek sosyal kabul kavramı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve kaynaştırma eğitiminde deneyim sahibi her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) üç öğretmen olmak üzere, dokuz öğretmenle görüşme yapılarak özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul konusu ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler içerik analizi ile analiz edilerek maddelerin kapsamı ve sınırı belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazını ve öğretmen görüşmeleri doğrultusunda taslak 56 madde yazılmıştır.

*Uzman İncelemesi:* Yazılan maddeler üçü özel eğitim, ikisi ölçme, biri de dil uzmanı olmak üzere alanında uzman altı kişinin incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda üç maddenin başka maddelerce ifade edildiği, iki madde de kapsam dışı olarak değerlendirildiği için ölçeğin taslak formundan çıkarılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler taslağa yansıtılarak ölçeğin 51 maddelik taslak hali oluşturulmuştur. Taslak form beşli likert tipinde düzenlenmiş, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman”, “nadiren”, “oldukça”, “çoğunlukla” ve “her zaman” biçiminde tasarlanmıştır.

*Pilot uygulama:* Taslak formunda yer alan 51 maddenin anlaşılabilirliği ve maddelerin kapsamını test etmek amacıyla her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) 15 olmak üzere, 45 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada taslak ölçek formunun altına boş bir bölüm bırakılarak anlaşılmayan maddelerin yazılması, ayrıca varsa ilave madde önerisi istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda katılımcılardan 3 maddenin ölçekten çıkarılmasına yönelik dönüt alınmıştır. Üç maddenin taslak formundan çıkarılması üçü özel eğitim, ikisi ölçme olmak üzere ilgili alan uzmanları tarafından da onaylanmıştır.

*Madde puanlaması ve verilerin analiz yöntemlerinin seçilmesi:* Maddelerin analiz edilebilmesi için “hiçbir zaman” seçeneği bir puan, “her zaman” seçeneği beş puan olacak şekilde derecelendirilerek puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamaya yönelik olarak açıklayıcı faktör analizi, elde edilen yapının doğruluğu ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak ise Cronbach Alfa, bileşik (yapısal/composite) güvenilirlik ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda ölçek verileri üzerinden yapılan analizler sonucu nihai ölçek formu elde edilmiştir.

## **Çalışma Grubu**

Araştırma süreci dört farklı çalışma grubu ile sürdürülmüştür. Ölçek maddelerinin yazımı öncesi sosyal kabul kavramının kapsamını belirlemeye yönelik olarak sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve kaynaştırma eğitiminde deneyim sahibi her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) üç öğretmen olmak üzere dokuz öğretmenle görüşme yapılmıştır. Alanyazını ve öğretmen görüşmeleri doğrultusunda oluşturulan 56 maddelik taslak formunda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve maddelerin kapsamını test etmek amacıyla her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) 15 olmak üzere 45 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizleri (AFA) farklı kademelerde görev yapan 391 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ise farklı kademelerde görev yapan 485 öğretmenin katıldığı bir gruptan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Dört grupta da yer alan öğretmenler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde farklı eğitim kademelerinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu teknikte araştırmacı, kendisi açısından kolay ulaşılabilir olan örnekleme durumlarını seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubu, araştırmaya gönüllü katılan ve kolay ulaşılabilir öğretmenlerden

oluşturmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında çalışma grubu büyüklüğü, madde sayısının beş katı veya on katı olacak şekilde oluşturulabilir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014). Araştırmanın AFA çalışma grubu ölçme aracındaki madde sayısının yaklaşık dokuz katı, DFA çalışma grubu da on katı olacak şekilde oluşturulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına ve ölçek geliştirme adımlarına uygun olarak ölçek geliştirme analizlerinin yapılarak ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin ortaya konulması gerekir. Bu amaca yönelik olarak ilk önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test ve Bartlett Sphericity test aracılığıyla ölçeğin faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir. KMO değerleri .50 ile .60 arası, “kötü”, .60 ile .70 arası “zayıf”, .70 ile .80 arası “orta”, .80 ile .90 arası “iyi” ve .90 üzeri değerler ise “mükemmel” şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2014). Bartlett Sphericity test sonucunun anlamlı çıkması, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2016). Faktör belirleme yöntemi olarak temel eksen faktörleşme (principal axis factoring [PAF]) yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem özellikle ilk defa geliştirilen ve kuramsal olarak belirgin olmayan ölçeklerde temel bileşenler analizine göre öncelikli tercih edilmektedir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Warner, 2008). Verilerin analizinde döndürme yöntemi olarak varimax eksen döndürmesi (rotation) seçilmiştir. Döndürme yöntemleri ile faktör yapılarının belirgin olarak ortaya çıkması sağlanır (Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2016). DFA için uyum indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 1’de verilen alanyazını uyum indeks değerleri, referans değerler olarak alınmıştır.

**Tablo 1.**

*Uyum indeksi değerlendirme ölçütleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .10$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$

Kaynaklar: (Carvalho ve Chima, 2014; Chan, Lee, Lee, Kubota ve Allen, 2007; Heubeck ve Neill, 2000; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Ullman, 2006; Vieira, 2011).

Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliğini sağlamaya yönelik; Cronbach Alfa, test tekrar test yöntemi ve bileşik güvenilirlik değerleri belirlenmiştir. Uyum geçerliği kapsamında, ölçek geneli ve alt boyutlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekteki maddelerin ayırt edicilik güçlerini ortaya koymak amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile alt ve üst grupların t-testi karşılaştırmaları hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde ÖSKÖ’nin geliştirilmesine yönelik yapı geçerliği, güvenilirlik analizleri, uyum geçerliği, ölçek madde indeksi ve ÖSKÖ’den alınan puanların değerlendirilmesine yönelik sonuçlar başlıklar halinde sunulmuştur.

### Yapı Geçerliği

ÖSKÖ’nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı Faktör Analizi ölçek formunda yer alan maddeler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmayı sağlar (Büyüköztürk, 2017). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test ve Bartlett Sphericity testi ile veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Bu yapıya ait KMO,

Bartlett's Test of Sphericity değerleri literatüre uygun değerlerde belirlenmiştir. İlk AFA uygulaması sonucunda 10 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. 10 faktörlü ölçeğin yamaç grafiği (Scree Plot) incelendiğinde ölçeğin bariz bir şekilde 2 faktör gösterdiği, öz değerlerin (Eigenvalues) bu 2 faktörde çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Grafikte dik eğim veren noktalar anlamlı faktörler olarak kabul edilir ve düz eğim veren noktalar dikkate alınmaz (Büyüköztürk, 2017; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Özdamar, 2016). Yamaç grafiği, faktör sayısını öz değerlere göre daha başarılı bir şekilde azaltmaya yardımcı olur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Thompson, 2004). Ölçek yamaç birikinti grafiğinde belirgin iki kırılmanın olması durumu göz önüne alınarak AFA'nın tekrarlanmasına ve yapının 2 faktörlü olarak incelenmesine karar verilmiştir. AFA değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi ve bu ilişkilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla daha az sayıda faktör elde edilmesini sağlar (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bakımdan ölçeğin iki faktör olarak incelenmesinin alanyazını açısından uygun olduğu söylenebilir.

Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması, very setinin faktör analize uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2016). Tekrarlanan yeni AFA sonucunda elde edilen KMO, Bartlett's Test of Sphericity değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*KMO ve Bartlett değerleri*

KMO (Kaiser Meyer Olkin)	Bartlett's Test of Sphericity		
	X <sup>2</sup>	sd	p
.836	11252.442	496	.000

Ölçek maddelerine ait KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi .000 çıkmıştır. Bu değerler alanyazını için uygun değerlerdir (Büyüköztürk, 2017; Field, 2018; Özdamar, 2016; Şencan, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2014). AFA sonucunda, farklı boyutlarda tek olarak yer alan 5 madde, madde yükleri .30'un altında olan 6 madde, maddeler arasında .10'dan az yük değeri olan 6 madde olmak üzere toplam 17 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). Tablo 3'te ölçekte kalan 31 maddenin madde toplam korelasyonları ile faktör analizi giriş yük değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.**

*Giriş yük değerleri ve madde toplam korelasyonları*

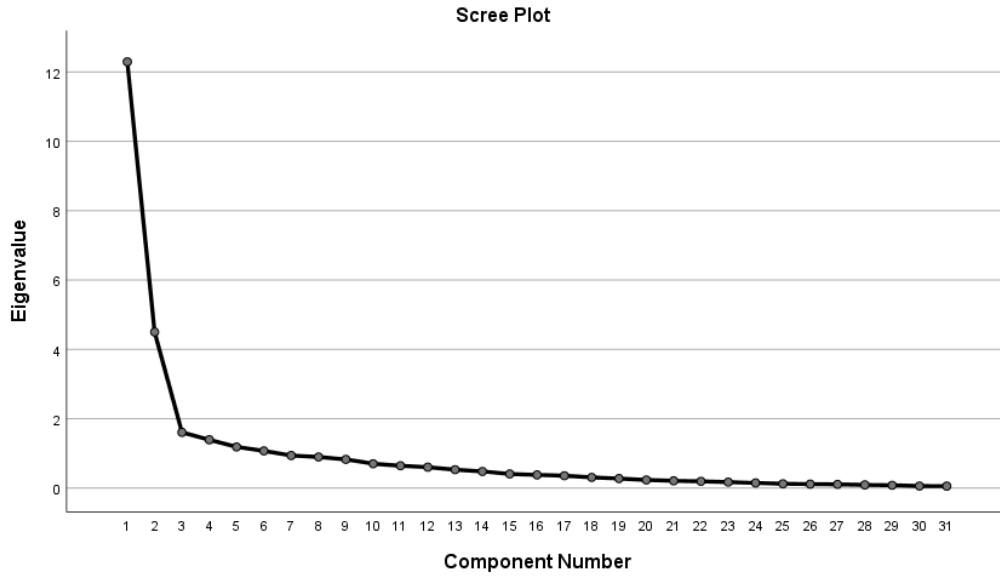
Madde No	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M1	.739	.507	M 30	.736	.535
M 2	.845	.663	M31	.757	.455
M 4	.626	.388	M32	.802	.593
M 5	.763	.521	M33	.829	.593
M 6	.820	.663	M34	.765	.570
M 7	.768	.557	M35	.825	.555
M 8	.827	.752	M36	.823	.492
M 9	.525	.326	M37	.843	.603
M10	.560	.332	M38	.715	.387
M18	.812	.395	M40	.745	.650
M22	.600	.360	M42	.590	.440
M23	.787	.579	M43	.691	.395
M25	.727	.410	M44	.809	.485
M26	.870	.622	M45	.831	.555
M27	.820	.561	M48	.772	.592
M28	.780	.526			

M: Madde

Tablo 3'te görüldüğü gibi 31 maddenin AFA giriş yük değerleri ile madde toplam korelasyonları .30 ve üzerindedir. Bu durumda kalan maddelerin ölçek için uygun olduğuna karar



verilmiştir (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). AFA sonucunda kalan 31 madde ve iki faktör için oluşan yamaç birikinti grafiği şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. AFA sonucunda ÖSKÖ’nün maddelerine ilişkin yamaç birikinti grafiği (scree plot)

ÖSKÖ’deki 2 faktörün daha ayrılmış ve belirgin biçimde sunulabilmesi için “Varimax” dik eksen döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucu oluşan alt boyutlar (faktörler), her boyutun açıkladığı faktör öz değeri, varyans ve yığılımlı varyans değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.**

*ÖSKÖ faktör öz değerleri, varyans ve yığılımlı varyans değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılımlı Varyans
1	12.111	40.371	40.371
2	4.413	14.710	55.081

Tablo 4 incelendiğinde ölçek yapısının 2 faktörden oluştuğu ve faktörlerin özdeğerlerinin 4.413 ile 12.111 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin tamamı varyansın % 55,081’ini açıklamaktadır. Bu varyansın % 40,371’i birinci faktör, % 14,710’u ise ikinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktör analizi sonucunda ulaşılan varyans oranlarının yüksek olması, ölçek faktör yapısının kuvvetli olduğunu ve ölçülmek istene özelliğinin iyi derece ölçeğe yansıtıldığını gösterir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014). Sosyal bilimlerde faktör yapısını açıklamak için % 30 ile % 60 arasındaki varyans oranları yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2014; Tavşancıl ve Keser, 2001). Ölçeğin tamamı için hesaplanan varyansın (% 55,081) alanyazını için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 5’te edilen faktörlere ait maddeler ve faktör yükleri verilmiştir.

**Tablo 5.***ÖSKÖ döndürülmüş faktör bileşen matrisi*

Maddeler	Faktör 1*	Faktör 2**
33. Sınıfımda bulunan öğrencileri, bireysel farklılıklara saygılı olma konusunda bilinçlenmeleri için bilgilendiririm.	.778	
37. Sınıfımda bulunan öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri anlamalarına yönelik olarak öğretimde empati çalışmalarına yer veririm.	.777	
35. Sınıfımda bulunan öğrencilere, özel gereksinimli bireylere yönelik hoşgörülü olmalarını söylerim.	.762	
48. Derslerde öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren etkinliklere yer veririm	.758	
32. Sınıfımda bulunan öğrencileri, öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri konusunda desteklerim.	.757	
26. Özel gereksinimli öğrencinin sınıftaki sosyal ve akademik etkinliklere aktif olarak katılması için öğrenciyi desteklerim.	.755	
30. Sınıfta öğrenciler arasında olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlarım.	.741	
28. Sınıfta öğretim çalışmalarında öğrenciler arası etkin bir paylaşım ve işbirliği atmosferi oluştururum.	.738	
36. Sınıfımda bulunan öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu dil kullanmalarını teşvik ederim.	.733	
45. Tüm öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden etkin yararlanmaları için, tüm öğrencilere yönelik öğretim uyarlamaları yaparım.	.730	
34. Sınıfımda bulunan öğrencilerde, "hepimizin özel gereksinimli birey adayı" olduğu konusunda farkındalık oluştururum.	.723	
27.Özel gereksinimli öğrencime seviyesine uygun başaracağı etkinlikler vererek başarı duygusunu tatmasını sağlarım.	.712	
31. Öğretimi sınıfta bulunan tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oyunlaştırır ve eğlenceli hale getiririm.	.681	
43. Sınıfımdaki tüm öğrencilere, sınıfta bulunan her bireyin çok önemli bireyler olduğu hissini yaşatırım.	.654	
25. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin yaptığı doğru şeyleri arkadaşlarının yanında takdir ederim.	.603	
44. Sınıfta öğretimden arta kalan zamanlarda özel gereksinimli öğrencime vakit ayırırım.	.603	
38. Özel gereksinimli öğrencilere zaman zaman öğretimde akran desteği sağlarım.	.593	
18. Öğretim aşamasında zaman zaman sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyle göz teması kurarım.	.581	
42. Sınıf içinde tüm öğrencilerimi ayırt etmeksizin, hepsine karşı adaletli davranırım.	.521	
8. Öğretim yılı başında özel gereksinimli öğrencime okulu ve bölümlerini tanıtırım.		.866
2. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yetersizlik alanına göre uzman kişilerden bilgi alırım.		.829
6. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin ailesi ve okuldaki diğer paydaşlar ile işbirliği içinde çalışırım.		.808
40. Özel eğitim konusunda yapılan hizmetiçi eğitim, seminer ve bilgilendirme çalışmalarına gönüllü katılırım.		.785
7. Problem davranışların çözümüne yönelik strateji ve yöntemler konusunda bilgi edinirim.	.776	
5. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin öncelikli eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kısa ve uzun dönemli planlama yaparım.	.764	
1. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yakın çevresinden bilgi alırım.	.713	
4. Öncelikli olarak sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını belirlerim.	.664	
23. Sene başında öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yönelik eğlenceli grup etkinlikleri planlarım.	.659	
10.Öğretim yılı başında sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilere, yetersizlik türleri hakkında bilgi veririm.	.625	
9. Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilere, sınıfımda yer alan özel gereksinimli öğrencinin durumu hakkında bilgi veririm.	.591	

\* Öğretmen sosyal kabul davranışları \*\*Sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme

Tablo 5'te görüldüğü gibi faktörlerde yer alan madde yükleri .51 ve .86 arasında değişmektedir. Birinci faktör 19 maddeden, ikinci faktör ise 12 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde toplanan maddelerin sınıf içinde sosyal kabulü sağlamaya yönelik öğretmen davranışları ile ilgili olduğu, ikinci faktörde toplanan maddelerin ise öğretmenin sosyal kabule yönelik mesleki yeterliliklerini geliştirilmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapısında oluşan iki faktörün isimlendirilmesi için, ölçek geliştirme konusunda deneyimli iki ölçme değerlendirme uzmanı, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bu öğrencilerin eğitiminde deneyimli üç öğretmen ile özel eğitim alanında iki bilim uzmanına ölçek formu gönderilerek faktörlere isim vermeleri istenmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanlarından gelen isimlendirme raporları ile faktörlerden yer alan maddelerin özellikleri dikkate alınarak ölçek alt boyutlarına isim verilmiştir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

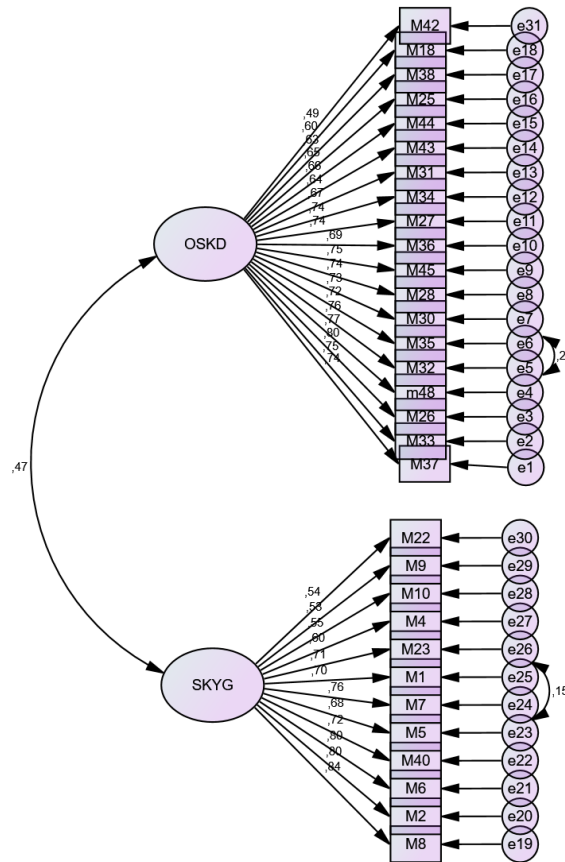
Elde edilen 2 faktörlü yapının doğrulanmasına ilişkin DFA uygulanmıştır. DFA sonucu ulaşılan uyum indeks değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6.**

DFA uyum indeksleri

$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	IFI
2.57	.053	.75	.92	.96	.95	.91	.87	.92

Aşağıda Şekil 2'de ÖSKÖ doğrulayıcı faktör analizi diyagramı verilmiştir.



Şekil 2. ÖSKÖ doğrulayıcı faktör analizi diyagramı (standartlaştırılmış değerler).

OSKD: Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları, SKYG: Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme

ÖSKÖ'nin uyum indeks değerleri genel olarak “kabul edilebilir uyum” değerlerini göstermektedir (Carvalho ve Chima, 2014; Chan, Lee, Lee, Kubota ve Allen, 2007; Heubeck ve Neill, 2000; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Ullman, 2006; Vieira, 2011). Bu doğrultuda, ÖSKÖ DFA uyum indeksi değerleri incelendiğinde, ÖSKÖ'nin iki boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

### **Güvenirlilik**

ÖSKÖ ve alt boyutlarının güvenirlilik değerleri; Cronbach Alfa, test tekrar test yöntemi ve bileşik güvenirlilik yöntemleri ile tespit edilmiştir. Güvenirlilik analizine ilişkin sonuçlar aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 7.

*ÖSKÖ güvenirlilik katsayıları*

	<b>Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı</b>	<b>Bileşik Güvenirlilik</b>	<b>Test Tekrar Test</b>
ÖSKD	.946	.920	.936
SKYG	.923	.891	.923
Tüm ölçek	.962	.914	.912

Ölçeğin ÖSKD alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlilik düzeyi .94; SKYG alt boyutu için güvenirlilik düzeyi .92, ölçek geneli için ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bileşik (yapısal) güvenirlilik, iç tutarlılığını ortaya koyan bir güvenirlilik katsayısı olup doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yükleri ve hata varyansları ile hesaplanmaktadır (Yang ve Green, 2011). Ölçeğin bileşik güvenirlilik katsayıları ÖSKD alt boyutu için .92; SKYG alt boyutu için .89, ölçek geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar yöntemi ölçme aracının, aynı koşullarda ve aynı çalışma grubuna, belirli zaman aralıkları ile iki kez uygulanmasıdır. Böylece iki uygulama arasındaki korelasyon ya da puanlar arasındaki fark değerlendirilerek, ölçeğin test tekrar test güvenirliliği belirlenir (Seçer, 2013; Weir, 2005). Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla 96 öğretmene ilk uygulamadan üç hafta sonra tekrar ölçek uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla, iki uygulama puanları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik katsayıları, ÖSKD alt boyutu için .93; SKYG alt boyutu için .92, ölçek geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekler için .80 ve üstü güvenirlilik değerleri yüksek olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017; DeVellis, 2014; Özdamar, 2016). Buna göre ölçek yüksek güvenirlilik düzeyine sahiptir.

### **Uyum Geçerliliği**

Uyum geçerliliği, ölçek ve alt boyutları arasındaki ölçme uyumlarını belirlemek amacıyla korelasyonun değerlerinin hesaplanmasıdır (Messick, 1995; Taherdoost, 2016). Korelasyon analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

*ÖSKÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları*

	<b>ÖSKÖ</b>	<b>ÖSKD</b>	<b>SKYG</b>
<b>ÖSKÖ</b>	1	.87 (**)	.84 (**)
<b>ÖSKD</b>		1	.46 (**)
<b>SKYG</b>			1

*\*\*p<.01*

Tablo 8'e göre, ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyonlar; .46 - .87 arasında değiştiği, ölçek geneli ve alt boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ( $p = < 0.01$ ) ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal kabule yönelik mesleki yeterlilikleri arttığında sosyal kabule yönelik öğretmen davranışlarının da artacağı söylenebilir. Ölçek geneli ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine göre ölçeğin uyum geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

### Ölçek Madde indeksi

ÖSKÖ’de yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu belirlenmiş ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları incelenmiştir. Madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

*ÖSKÖ madde-toplam korelasyonları ile %27’lik alt ve üst grup karşılaştırmaları*

Madde No	Alt %27 Grup n= 130		Üst %27 Grup n= 130		t	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		
ÖSKD 1	4.65	.56	4.41	.57	-3.365*	.59
ÖSKD 2	4.73	.44	4.39	.47	-6.021*	.60
ÖSKD 3	4.20	.61	4.63	.48	6.316*	.69
ÖSKD 4	4.55	.62	4.34	.59	-2.798*	.64
ÖSKD 5	4.33	.44	4.63	.49	5.194*	.64
ÖSKD 6	4.73	.44	4.29	.46	-7.881*	.56
ÖSKD 7	4.79	.49	4.15	.52	-10.213*	.61
ÖSKD 8	4.20	.57	4.53	.57	4.668*	.59
ÖSKD 9	4.46	.61	4.11	.57	-4.999*	.64
ÖSKD 10	4.75	.43	4.51	.45	-4.396*	.54
ÖSKD 11	4.27	.64	4.61	.51	4.737*	.64
ÖSKD 12	4.58	.60	4.27	.55	-4.343*	.64
ÖSKD 13	4.53	.54	4.75	.61	3.079*	.54
ÖSKD 14	4.67	.53	4.33	.58	-4.934*	.53
ÖSKD 15	4.21	.53	4.53	.66	-4.310*	.67
ÖSKD 16	4.33	.49	4.69	.47	5.299*	.58
ÖSKD 17	4.24	.78	4.76	.60	6.025*	.58
ÖSKD 18	4.75	.56	4.40	.50	-5.316*	.56
ÖSKD 19	4.73	.44	4.41	.45	-5.797*	.44
SKYG1	4.31	.75	4.75	.73	4.793*	.63
SKYG2	4.25	.79	4.63	.57	4.424*	.56
SKYG3	4.53	.78	4.15	.58	-4.457*	.64
SKYG4	4.65	.76	4.25	.74	-4.299*	.62
SKYG5	4.20	.84	4.64	.77	4.403*	.46
SKYG6	4.61	.89	4.18	.80	-4.097*	.53
SKYG7	4.28	.59	4.65	.75	-4.421*	.58
SKYG8	4.74	.78	4.21	.67	-5.877*	.67
SKYG9	4.20	.84	4.55	.86	3.320*	.47
SKYG10	4.57	.77	4.14	.92	-4.087*	.40
SKYG11	4.69	.85	4.21	.94	-4.318*	.44
SKYG12	4.32	.69	4.71	.90	3.921*	.55

ÖSKD: Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları SKYG: Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme

Yapılan madde analizi sonucunda, % 27’lik alt ve üst gruplar arasındaki farkın her bir madde için anlamlı ( $p < .01$ ) olduğu belirlenmiştir. Madde analizleri sonucunda anlamlı farkın elde edilmesi, ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Erkuş, 2012). Madde analizleri sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .40 ile .69 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonunu değerlerinin .30 ve üzerinde olması, maddelerin ölçülecek özellik açısından ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014). Madde analizi sonuçları doğrultusunda, ölçeği oluşturan tüm maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

### **ÖSKÖ'nin Künyesi ve Puanlanması**

ÖSKÖ'de 31 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiş, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “oldukça (3)”, “çoğunlukla (4)” ve “her zaman (5)” olarak belirtilmiştir. Ölçek, ÖSKD ve SKYG olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin ÖSKD alt boyutunda 19 madde, SKYG alt boyutunda ise 12 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar, 31 ile 155 arasında değişmektedir. ÖSKÖ'nden alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabullerinin yüksek olduğunu gösterir.

### **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ilgili alanyazını dikkate alınarak, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ortaya koyan toplam 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “oldukça (3)”, “çoğunlukla (4)” ve “her zaman (5)” biçimde hazırlanmıştır.

ÖSKÖ'nin yapı geçerliğini oratay koymak amacıyla AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 55.08'ini açıklayan, 31 maddeli ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerde toplanan maddelerin ölçtükleri özellikler ile sosyal kabule ilişkin alanyazını göz önüne alınarak birinci faktör ÖSKD ve ikinci faktör SKYG olarak isimlendirilmiştir. AFA'da ölçeğin tamamı için hesaplanan varyansın % 55.08 olduğu, bu varyans değerinin sosyal bilimlerde yapılan analizlerde kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2014; Tavşancıl ve Keser, 2001). Ayrıca iki faktörlü yapıyı oluşturan 31 maddenin AFA giriş yük değerleri ile madde toplam korelasyonları 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin uygun olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). Elde edilen 2 faktörlü yapının doğrulanmasına ilişkin DFA uygulanmıştır. DFA'da ulaşılan bulgulara göre ( $X^2/sd=2.57$ , RMSEA=.053, SRMR=.07, NFI=.92, NNFI=.96, CFI=.95, GFI=.91, AGFI=.87, IFI=.92) ÖSKÖ'nin iki faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, elde edilen uyum indekslerine göre ÖSKÖ'nin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

ÖSKÖ ve alt boyutlarının güvenilirliğini sağlamaya yönelik; Cronbach Alfa, test tekrar test yöntemi ve bileşik güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için. 94; SKYG alt boyutu için. 92, ölçek geneli için ise. 94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bileşik güvenilirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için. 92; SKYG alt boyutu için 0,89, ölçek geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik değerleri ise, ÖSKD alt boyutu için. 93; SKYG alt boyutu için. 92, ölçek geneli için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekler için. 80 ve üstü güvenilirlik değerleri, ölçek yapısının yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu gösterir (DeVellis, 2014; Özdamar, 2016; Büyüköztürk, 2017). Buna göre ölçek ve alt boyutlarının yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin uyum geçerliğine yönelik olarak, ölçek ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin; .46 - .87 arasında değiştiği, ölçek geneli ve alt boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ( $p<0,01$ ) ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal kabule yönelik mesleki yeterlilikleri arttığında sosyal kabule yönelik öğretmen davranışlarının da artacağı söylenebilir. Ölçek geneli ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine göre ölçeğin uyum geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

ÖSKÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları incelenmiştir. Madde analizi sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .40 ile .69 arasında değiştiği, %

%27'lik alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin değerlerin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre ÖSKÖ'de yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, ÖSKÖ'nin öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

## KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagogica*, 13, 13-30. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>.
- Ainscow, M., & A. Sandill. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14, 401–16. Doi: 10.1080/13603110802504903.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarıları derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, O., Budak, Y. & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18 (4), 1520–1538. Doi:10.17051/ilkonline.2019.632374
- Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 15 - 25.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabule etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 22 (1), 97–122. Doi: 10.1353/foc.2012.0007.
- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants. Working in diverse and inclusive classrooms*. London and New York: Routledge.
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataman, A. (2011). Özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 19-74). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421-442. Doi: 10.1080/02671522.2012.673006.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (6), 433-444. Doi: 10.1352/0895-8017.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socio economic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 435-445.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (1), 146-170. Doi: 10.3102/0162373716670260.

- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communication Methods and Measures*, 12 (1), 25-44 .Doi: 10.1080/19312458.2017.1396583.
- Carvalho, J., & Chima, F. O. (2014). Applications of structural equation modeling in social sciences research. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (1), 6-11.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J. & Cole, H. (2009). Use of peermediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (4), 876-889. Doi: 10.1016/j.rasd.2016.03.010.
- Chan, F., Lee, G. K., Lee, E. J., Kubota, C., & Allen, C. A. (2007). Structural equation modeling in rehabilitation counseling research. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51 (1), 53- 66. Doi: 10.1177/00343552070510010701.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2013). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (2013). *The least restrictive environment: Its origins and interpretations in special education*. New York: Routledge.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. T. Totan (Ed.), Ankara: Nobel.
- DiGennaro Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23 (6), 477-489.
- Echeita, G. (2013). Inclusion y exclusion educativa de nuevo. Voz y quebranto. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 11 (2), 100-118. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661466>.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82 (2), 192–208. Doi: 10.1177/0014402915585481.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. The USA: Sage
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202–208. Doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195–209. Doi: 10.1080/13603110701365356.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. New Jersey: Pearson.
- Garcia, S. B., & Tyler, B. J. (2010). Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. *Theory into Practice*, 49 (2), 113 – 120. Doi:10.1080/00405841003626585.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5 (1), 1-15. Doi: 10.14786/flr.v5i1.266.



- Heubeck, B., & Neill, J. T. (2000). Confirmatory factor analysis and reliability of the mental health inventory for Australian adolescents. *Psychological Reports*, 87, 431-440. Doi: 10.2466/pr0.2000.87.2.431.
- Holmes, S. B. (2011). Improving the social interactions between students with disabilities and their peers: a comparison of interventions. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://shareok.org/bitstream/handle>. (Erişim Tarihi: 16/01/2020)
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.
- Knoell, C. M., & Crow, S. R. (2013). Exploring teacher influence on the lives of students from diverse elementary schools in a rural midwestern community. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 13, 31-48. Doi:10.7220/1941-7233.13.2
- McGrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. Doi: 10.1016/j.edurev.2014.12.001
- McLeskey, J., Waldron, N., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48 (1), 59-70.
- MEB. (2014). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı strateji geliştirme başkanlığı istatistikleri örgün eğitim*. <https://sgb.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Melekoglu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 287-298. Doi: 10.1080/13603110701747769.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14 (4), 5-8. Doi: 10.1111/j.17453992.1995.tb00881.x.
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3) 171-188. Doi: 10.2307/1593650.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özgenel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmliliğe kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15, 286-298. Doi: 10.17051/ieo.2016.35667.
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 167-180.
- Özkubat, U., Sanır, U., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 211-232.
- Özyürek, M. (2016). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pett, M.A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis: The Use of Factor Analysis for Instrument Development in Health Care Research*. Sage, Thousand Oaks. Doi:10.4135/9781412984898.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93-105. Doi:10.1080/08856250903450947.
- Raubenheimer, J. E. (2004). An item selection procedure to maximise scalar reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30 (4), 59-64.
- Sabrina Sansrisna, N. (2017). *Teachers beliefs in practicing inclusive education case study of elementary schools in Banda Aceh* (Master's thesis). Retrieved from <https://tampub.uta.fi/handle/10024/101758>. (Erişim Tarihi: 23/01/2020)
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Smith, D. D. (2004). *Introduction introduction to special education: making a difference*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (3), 226-236.
- 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.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 116-135.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. The USA: Pearson Education.
- Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5 (3) 28-36. Doi: 10.2139/ssrn.3205040.
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2001). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 46-60.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Uçar, C. (2008). *Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: reworking the basics and moving forward. *Journal of personality assessment*, 87 (1), 35- 50. Doi: 10.1207/s15327752jpa8701\_03.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice, getting started with a SIMPLIS Approach*. London: Springer. Doi: 10.1007/978-3-642-18044-6.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs be included in mainstream education provision? A critical analysis. *International Education Studies*, 2 (4), 154-161.
- Warner, R. M. (2008). *Applied statistics, from bivariate through Multivariate Techniques*. The USA: SAGE Publications, Inc.
- Weir, J. P. (2005). Quantifying test-retest reliability using the intraclass correlation coefficient and the SEM. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 19 (1), 231-240. Doi: 10.1519/15184.1.
- Yang, Y., & Green, S.B. (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4) 377-392. Doi: 10.1177/0734282911406668.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.