

## BÜTÜNLEŞTİRMENİN NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE FORMUNUN UYARLAMA ÇALIŞMASI

### THE TURKISH ADAPTATION OF THE IMPACT OF INCLUSION ON TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN SCALE

<sup>1</sup>Ümit ŞAHBAZ      <sup>2</sup>Hakan ATILGAN      <sup>3</sup>Dilek AŞIKOĞLU AYDEMİR

Başvuru Tarihi: 27.06.2019      Yayına Kabul Tarihi: 06.10.2019      DOI: 10.21764/maeuefd.583509  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Impact of Inclusion on Typically Developing Children isimli ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ilkokullarda çalışan 196 öğretmen oluşturmaktadır. Bütünleştirilen Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin, BF ve BR olmak üzere orijinalindeki iki faktörlü örtük yapısının, Türk kültürüne uyarlanan ölçekte de aynı şekilde sağlandığı DFA sonucunda doğrulanmıştır. Çalışmada ölçeğin BF (4) alt boyutu için  $\alpha=.867$  ve  $\omega=.868$ ; BR (8) alt boyutu için  $\alpha=.832$  ve  $\omega=.836$  olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ışığında, Türk kültürüne uyarlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** *Bütünleştirme, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, ölçek*

**Abstract:** The aim of the presented study is adapting the Impact of Inclusion on Typically Developing Children Scale developed by Rafferty and Griffin (2005) into Turkish culture. The study group consists of 196 teachers working at kindergartens and primary schools under the Ministry of National Education in Gebze, Kocaeli. It was confirmed as a result of the CFA that the two-factor latent structure of the original form of the Impact of Inclusion on Typically Developing Children Scale as BI and RB was maintained in the same way in its adaptation to Turkish culture. The study found for the BI (4) subscale  $\alpha=.867$  and  $\omega=.868$ ; for the RB (6) subscale  $\alpha=.832$  and  $\omega=.836$ . In the light of these findings, it can be stated that the adaptation to Turkish culture of the scale is valid and reliable.

**Keywords:** *Inclusion, children with disabilities, typically developing children, scale.*

### Giriş

Özel gereksinimli çocukların, topluma uyum sağlayabilmeleri, toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak hayatlarını devam ettirebilmeleri günlük yaşam becerilerini yerine getirebilmelerine bağlıdır. Ancak özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlayabilmesi için

<sup>1</sup>Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [sahbazumut@hotmail.com](mailto:sahbazumut@hotmail.com), ORCID NO:0000-0002-1775-8884

<sup>2</sup>Doç. Dr. Hakan ATILGAN Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [hakan.atilgan@ege.edu.tr](mailto:hakan.atilgan@ege.edu.tr), ORCID NO: 0000-0002-5562-3446

<sup>3</sup>Dilek AŞIKOĞLU AYDEMİR Milli Eğitim Bakanlığı, [dilek\\_asikoglu@hotmail.com](mailto:dilek_asikoglu@hotmail.com), ORCID NO:0000-0001-6463-5441

toplumun da özel gereksinimli çocukları kabul etmesi ve onlara yönelik olumlu tutum sergilemesi gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitim görmeleri ne kadar zor ise; aynı şekilde normal gelişim gösteren çocukların da, özel gereksinimli çocuklarla birlikte eğitim almaları ve bu duruma uyum sağlamaları o kadar zordur (Batu & Kırcaali İftar, 2005; Cavkaytar, 2011; Civelek, 1991; Gözün & Yıkmış, 2004). Özel gereksinimli çocukların toplumsal rolleri yerine getirebilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri; aynı zamanda normal gelişim gösteren çocukların da özel gereksinimli çocukları tanımaları, anlamaları ve kabullenmeleri için iyi düzenlenmiş kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına gereksinim vardır. Kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak özel gereksinimli çocuklarla birlikte normal gelişim gösteren çocukları da kapsayan, bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitimidir. Standart bir kalıbın olmadığı, ihtiyaç duyulan hizmetlerin ve fiziksel ortamın sağlandığı, yaşantıların paylaşıldığı, kesintisiz ve gelişerek ilerleyen bir süreçtir (Akçamete, 2009; Ayrıl vd, 2015). Bütünleştirme süreci ortak çalışmaya açık, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukları, aileyi, öğretmeni, okul idaresini, okul personelini ve toplumun tüm üyelerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Bloom, Perlmutter & Burrell, 1999; Bryan & Bryan, 1982; Cologan, 2013; Hammeken, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

İyi düzenlenmiş bütünleştirme ortamlarının özel gereksinimli çocuklar kadar normal gelişim gösteren çocuklara da faydaları bulunmaktadır. Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda eğitim alan normal gelişim gösteren çocuklar, hem kendilerindeki hem de özel gereksinimli çocuklardaki bireysel farklılıklara karşı farkındalıkları artar. Bütünleştirme ortamlarında kurulan akran ilişkileri, duygusal ve sosyal açıdan olumlu ilişkilerin artmasını destekler. Özel gereksinimli çocuklarla erken yaşta tanışan çocuklar, özel gereksinimli bireylere karşı daha hoşgörülü, saygılı ve anlayışlıdırlar (Eripek, 1986; Hestenes & Carroll, 2000; Kırcaali İftar, 1998; Metin, 1992; Peck, Carlson & Helmstetter, 1992; Staub & Hunt 1993). Tüm

çocukların birlikte sosyalleşmeleri ve arkadaşlık kurmaları çocukların birbirlerini yakından tanımaları öğrenme ortamını da olumlu etkiler; normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuklar hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı oluşturmalarına katkı sağlar. Normal gelişim gösteren çocuklar hem kendilerinin hem de özel gereksinimli çocukların yeteneklerini ve olumlu özelliklerini fark eder; empati yetenekleri gelişir; özel gereksinimli çocukları dışlama davranışları azalır; demokrasi ve ahlak anlayışları gelişir (Cologan, 2013; Diamond, 2001; Diamond & Tu, 2009; MEB, 2013; Meyers & Lester, 2016). Gerekli durumlarda özel gereksinimli akranlarına liderlik yapar ve onlara model olurlar (Artan & Uyanık Balat, 2003; Kırcaali İftar, 1998; MEB, 2010; MEB, 2013; Metin, 1992; Odom, Buysee & Soukakou, 2011; Sasso & Rude, 1988). Bu durum onlarda yardımlaşma, sorumluluk alma, paylaşma, işbirliği yapma, problem çözme becerilerinin gelişmesine ve kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı sağlar (Fryxell & Kennedy, 1995; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Türkiye ve Türkiye dışındaki alan yazın incelendiğinde, bütünleştirme eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmaların daha çok özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; çalışmaların bir kısmında Türkiye dışında geliştirilen ölçeklerin Türk kültürüne uyarlandığı, bir kısmında da araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Bu alanda kullanılan ölçekler ve konuları aşağıda özetle sıralanmıştır:

Kaynaştırma uygulamalarına katılan çocuklara ilişkin görüş, tutum ve düşünce ölçekleri, [Siperstein, 1980; Stoiber, Gettinger & Goetz, (1998), Dalğar & Şahbaz (2011); Antonak & Larrivee, (1995), Kırcaali İftar (1996); Avramidis, Bayliss & Burden, (2000); Osgood, Suci & Tannenbaum, (1957); Van Reusen, Shoho & Barker, (2001); Baker, Kapperman & Montemurro, (1981); Şahin & Güldenoğlu, (2013); Berryman & Neal, (1980), Atay, (1995); Yuker, Block & Young, 1970, Özyürek (1988); Ergin, 2014; Forlin, Earle, Loreman & Sharma (2011); Kösterelioğlu, 2013]; kaynaştırmanın etkisi ölçeği, [Hastings & Oakford, (2003)]; bütünleştirmenin etkisi ölçeği, [Rafferty & Griffin, (2005), Şahbaz, Atılgan & Aydemir, 2018], sosyal kabul ölçekleri, [Siperstein, (1988), Civelek, (1990); Arslan & Şahbaz, (2012)]; sosyal beceri ölçekleri, [Gresham & Elliot, (1990), Sucuoğlu & Özokçu, (2005)]; empati ölçekleri, [Mehrabian & Epstein (1972); Bryant, (1982), Yılmaz Yüksel, (2004); Baron, Cohen & Wheelwright (2004), Bora ve Baysan (2009)]; öğretmen yeterliliği ölçekleri, [(Tschannen Moran

& Hoy, (2001); Sharma, Loreman & Forlin (2012), Bayar, 2015; Friedman & Kass (2002), Kaner, Şekercioğlu & Tellice Yüksel, 2008]; akran ilişkileri ölçekleri, [Ladd & Profilet, (1996), Ladd & Kochenderfer Ladd (2002), Gülay, (2008)]; yalnızlık ölçekleri, [Asher, Hymel & Renshaw (1984); Asher & Wheeler (1985), Kaya (2005)]; kaygı ölçeği, [Holroyd, 1987, Akkök, 1989]; kaynaştırmayı etkileyen etmenler ölçeği [Ahmetoğlu Ünal & Ergin, 2016] gibi konular üzerine yoğunlaştığı görülmekte, bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında çok önemli bir yere ve öneme sahip olan normal gelişim gösteren çocuklar üzerine bütünleştirme uygulamalarının etkisini belirlemeye yönelik bir ölçeğe rastlanılmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, bütünleştirme uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen “Impact of Inclusion on Typically Developing Children” Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi isimli ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasıdır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan, MEB’e bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları ve ilkokullarda görev yapan tüm öğretmenleri kapsamaktadır. Gönüllük esasına göre belirlenen 264 okul öncesi ve sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 264 öğretmenden toplanan veri, elektronik ortama aktarılırken eksik ve hatalı doldurulduğu tespit edilen 68 öğretmene ait veri değerlendirme dışı tutulmuş, 196 öğretmenin verisi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sayısal verileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Sayıları Yüzdeleri*

Bölüm	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Okul Öncesi Öğretmeni	108	55,10
Sınıf Öğretmeni	88	44,89
Toplam	196	100

Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmeni sayılarını gösteren Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya toplam 196 öğretmenin katıldığı; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayısının 108 (%55,10), sınıf öğretmeni sayısının ise 88 (% 44,86) olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımı*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	163	83,16
	Erkek	33	16,84
	Toplam	196	100
Yaş	21-26 yaş	26	13,27
	27-32 yaş	124	63,27
	33-38 yaş	26	13,27
	39 yaş ve üstü	20	10,2
	Toplam	196	100
Medeni Durum	Evli	126	64,29
	Bekâr	70	35,71
	Toplam	196	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	69	35,20
	6-10 yıl	69	35,20
	11-15 yıl	33	16,84
	16-20 yıl	5	2,55
	21 yıl ve üstü	20	10,20
	Toplam	196	100
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	96	48,98
	Hayır	100	51,02
	Toplam	196	100
Mesleğin İstemli/ İstemsiz Seçimi	Evet	180	91,84
	Hayır	16	8,16
	Toplam	196	100
Özel Gereksinimli Çocukla Çalışma	Evet	118	60,20
	Hayır	78	39,80
	Toplam	196	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini gösteren Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %83,16'sının kadın, %16,84'ünün erkek olduğu; %13,27'sinin 21-26 yaş aralığında, %63,27'sinin 27-32 yaş aralığında, %13,27'sinin 33-38 yaş aralığında, %10,2'sinin

39 yaş ve üstünde olduğu; %35,20'sinin 5 yıl ve altında, %35,20'sinin 6- 10 yıl arasında, %16,84'ünün 11-15 yıl arasında, %2,55'inin 16-20 yıl arasında, %10,20'sinin 21 yıl ve üstünde olduğu; %48,98'inin çocuk sahibi olduğu, %51,02'sinin çocuk sahibi olmadığı görülmektedir, Ayrıca öğretmenlerin 91,84'ünün mesleği isteyerek seçtiklerini, %8,16'sının ise mesleklerini isteyerek seçmediklerini; %60,20'sinin özel gereksinimli çocukla çalıştıklarını %39,80'nin ise özel gereksinimli çocukla çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verisi, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından Türk kültürüne uyarlanan, Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

### **Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin özellikleri.**

Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bir ölçektir. Bu ölçekte, bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde sağladığı fayda ve oluşturduğu riski ölçmek için öğretmen görüşleri alınmıştır. Ölçek Bütünleştirmenin Faydaları (BF) ve Bütünleştirmenin Riskleri (BR) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan BF, 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Puanın yüksek olması (20'ye yaklaşması) BF'nin yüksek olduğunu, düşük olması ise (4'e yaklaşması) BF'nin düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı, orijinal çalışmada .83 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan BR, 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tır. Puanın yüksek olması (40'a yaklaşması) BR'nin düşük olduğunu, düşük olması ise (8'e yaklaşması) BR'nin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı, orijinal çalışmada .86 olarak belirtilmiştir.

Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'ne ait bazı maddeler Tablo 3'te örnek olarak verilmiştir.

Tablo 3

*Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'ne Ait Bazı Maddeler*

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bütünleştirme, normal gelişim gösteren çocuklara insanlardaki farklılıkları kabul etmeleri konusunda yardımcı olur.	1	2	3	4	5
4. Bütünleştirme ile normal gelişim gösteren çocuklar güçlü/zayıf yönlerinin farkına varırlar.	1	2	3	4	5
8. Bütünleştirme nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenden yeterli ilgiyi göremeyebilirler.	1	2	3	4	5

**Bulgular ve Yorumlar****Verilerin Analizi**

Yapılan uyarılama çalışmasında, orijinal çalışmadaki gibi ölçeğin maddelerinin, ölçeğin alt boyutlarında olup olmadığının belirlenmesi için, yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışmalarında, söz konusu gözlenen değişkenlerin (maddeler) ilgili örtük değişkene (alt test) ilişkin olarak modellenmesi durumunda, bu modelin istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılır (Jöreskog, 2007; Kline, 2011; Thompson, 2005). Bu nedenle, uyarılan Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin, orijinal ölçeğin yapısını doğrulaması için faktöriyel yapı geçerliği çalışmasında DFA kullanılmıştır. Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için 196 kişiden toplanan verilerle DFA Mplus 7.4 programı ile yapılmıştır (Muthén ve Muthén, 1998-2015). Yapılan DFA sonucunda Hu ve Bentler'in (1999) ikili olarak rapor edilmesini önerdiği indeksler olan SRMR (Standardized Square Root Mean Residual), RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation), TLI (Tucker Lewis Index) ve CFI (Comparative Fit Index) ile  $\chi^2$  değeri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ise her bir alt boyut için Cronbach alfa ve McDonalds omega katsayıları hesaplanmıştır.

## **İşlem Yolu**

### **Ölçeğin Türkçeye çeviri çalışması.**

Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nde yer alan maddeleri, 3 özel eğitim ve 3 İngilizce'den oluşan toplam 6 uzman tarafından bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri yapılırken maddelerin orijinaline uygun olarak çevrilmesine; aynı zamanda Türk kültürüne de uygun ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Türkçeye çevrilen her bir madde, uzmanlar tarafından tek tek Türkçe karşılıklarıyla karşılaştırılmıştır. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra ölçeğin Türkçe maddeleri hem özel eğitim hem İngilizce'ye hakim uzmanlara verilmiş ve uzmanlardan Türkçe maddelerin tekrar İngilizce'ye çevrilmesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından Türkçe'den İngilizce'ye çevrilen ölçek maddeleri "Impact of Inclusion on Typically Developing Children" ölçeğinin maddeleriyle tek tek karşılaştırılmış ve maddelerin birbiriyle tutarlı ve uygun olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin görünüş geçerliği sağlanarak, Türkçe formu hazır hale gelmiştir.

### **Verinin Toplanması**

Araştırma için çalışma grubundaki okullara gidilerek, 264 öğretmenden çevirisi yapılan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçeği doldurmayı kabul eden öğretmenlere, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, yönerge okunmuş ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Doldurulan ölçeklere ilişkin veriler, analizlerin yapılması için elektronik ortama aktarılmıştır. Elektronik ortama aktarılırken eksik ve hatalı doldurulduğu tespit edilen 68 öğretmenin verisi çıkartılmış ve 196 öğretmenden elde edilen veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

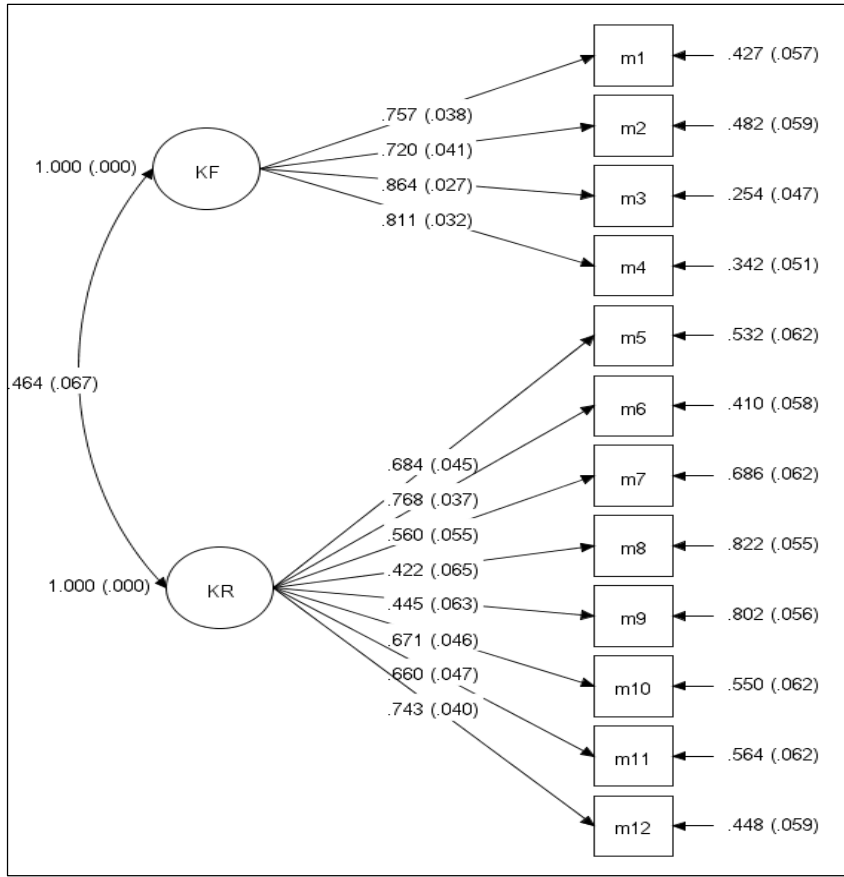
### **Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili çalışmalar.**

Toplam 12 maddeden oluşan ve 4 maddesi BF, 8 maddesi BR alt boyutları olan Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için kurulan ölçme modeli 196 kişiden toplanan veriyle test edilmiştir. Kurulan örtük model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1’de Bütünleştiririnin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin BF ve BR olmak üzere iki faktörlü örtük yapısının gözlenen değişkenlerle kurulan ölçme modeli verilmiştir. Bu modelin gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin en küçüğü .422, en büyüğü ise .864 olarak elde edilmiştir.

Modelde gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki kestirmelerin standart hataları incelendiğinde ise en küçük standart hatanın .027, en büyük standart hatanın ise .065 arasında olduğu saptanmıştır. Kurulan ölçme modelinde gözlenen değişkenlerle örtük değişkenler arasında tüm kestirmeler .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.



Şekil 1. Bütünleştiririnin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde etkisinin belirlenmesine yönelik ölçek için DFA ile test edilen iki faktörlü ölçme modeli

Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için kurulan ve Şekil 1’de gösterilen modelin, yapılan DFA sonucunda elde edilen kay kare ve uyum indeksleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin İki Faktörlü Modeli için Yapılan DFA ile Elde Edilen Kay Kare ve Uyum İndeksler*

p<.001

N	$\chi^2$	Sd	$\chi^2/Sd$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
196	106,458*	53	2,009	0,941	0,927	0,072	0,054

Uyum indeksleri olan CFI ve TLI için .90’ın üzerindeki değerler kabul edilebilir uyumu, .95 ve üzeri olan değerler ise iyi uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05’ten küçük olması model uyumu için iyi, .08 kadar ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Aynı zamanda  $\chi^2$  serbestlik derecesi oranının da 3’ten küçük olması iyi model uyumunun bir göstergesidir. Tablo 3’te verilen kay kare ve uyum indeksleri incelendiğinde, ölçek için kurulan iki faktörlü ölçme modeli kabul edilebilir uyuma sahiptir. Sonuç olarak ölçeğin, BF ve BR alt boyutları için kurulan örtük yapılarının gözlenen değişkenleri olan maddeler ile kurulan ölçme modellerinin geçerli olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile ölçek için kurulan iki faktörlü ölçme modelinin faktöriyel yapı geçerliği bulunmaktadır. Cronbach alfa; iç tutarlılık anlamında güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılır (Crocker ve Algina, 1986; Nunnally ve Bernstein, 1994). İç tutarlılık anlamında güvenilirliğin belirlenmesi için Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin BF ve BR alt boyutlarının ayrı ayrı Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin 4 maddeden oluşan BF ve 8 maddeden oluşan BR alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .867 ve .832 olarak elde edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin BF ve BR alt boyutlarını oluşturan maddelerin, bu alt boyutları aynı büyüklükte ve duyarlılıkta ölçmediğinden, yani konjenerik bir yapıya sahip olması nedeniyle, yukarıda verilen Cronbach alfa güvenilirliklerinin gerçek güvenilirliğin altında olması söz konusudur (Yurdugül, 2005). Bu nedenle alt boyutlar için McDonald omega katsayıları hesaplanmıştır. McDonald omega katsayıları BF alt boyutu için .868; BR alt boyutu için ise .836 olarak hesaplanmıştır.

## Sonuç

Bu çalışma, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Yapılan Türk kültürüne uyarlama çalışmasında Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin BF ve BR olmak üzere orijinalindeki iki faktörlü örtük yapısının sağlandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda uyarlaması yapılan ve toplam 12 maddeden oluşan ölçeğin 4 maddeden oluşan BF ve 8 maddeden oluşan BR alt boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yapılan Türk kültürüne uyarlama çalışmasında ölçeğin BF alt boyutu için hesaplanan güvenirliği ( $\alpha=.867$  ve  $\omega=.868$ ) orijinalinde elde edilen güvenirliğine ( $\alpha=.86$ ) yakın bulunmuştur. Ancak BR alt boyutu için orijinalinde elde edilen güvenirliğe ( $\alpha=.79$ ) kıyasla Türk kültürüne uyarlama çalışmasında ( $\alpha=.832$ ,  $\omega=.836$ ) daha yüksek bir güvenirlik bulunmuştur.

Yapılan çalışmada Türk kültürüne uyarlanmış olan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Uyarlanan ölçek, Türkiye'de anaokulu ve ilkokullarda çalışan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek, bu hali ile anaokulu ve ilkokullarda çalışan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine uygulanabilir bir ölçektir. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır ve her alt boyut ayrı ayrı toplam puan vermektedir. Ölçek genel bir toplam puan vermemektedir. Ölçeğin 4 maddeden oluşan BF alt boyutundan alınan toplam puanın artması bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki faydasının arttığını göstermektedir. Diğer yandan, ölçeğin 8 maddeden oluşan BR alt boyutunun puanlarının toplamı ile elde edilen toplam puanın artması ise bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki riskin azaldığını göstermektedir.

## Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M. ve Ergin, D.Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/222652> sayfasından erişilmiştir.
- Akçamete, G. (Ed.). (2009). *Geleneksel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Akkök, F. (1989) Özürlü bir çocuğa sahip anne babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 26-38. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ozurlu-veya-surekli-hastaligi-olan-bir-cocuga-sahip-anne-babalarin-kaygi-ve-endise-duzeyi-olcegi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, 62(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Arslan, E. ve Şahbaz, Ü. (2012). A study to develop a scale for determining the social acceptance levels of special-needs students, participating in inclusion practices. *Educational Research and Reviews*, 7(29), 651. <https://doi.org/10.5897/ERR11.262>
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80. [https://www.researchgate.net/profile/Mehmet\\_Bahar/publication/251808996\\_A\\_STUDY\\_OF\\_PUPILS'\\_IDEAS\\_ABOUT\\_THE\\_CONCEPT\\_OF\\_LIFE/links/00b495358ce7653dd600000.pdf#page=67](https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_Bahar/publication/251808996_A_STUDY_OF_PUPILS'_IDEAS_ABOUT_THE_CONCEPT_OF_LIFE/links/00b495358ce7653dd600000.pdf#page=67)
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464. [https://www.jstor.org/stable/1130015?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1130015?seq=1#page_scan_tab_contents) sayfasından erişilmiştir
- Asher, S. R. & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>
- Atay, M. (1995). *Özel gereksinimli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avramidis, E., Bayliss, P., 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. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler [Özel Sayı] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 218-230. <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128653>
- Baker, C., Kapperman, G., Montemurro, T. (1981). *Mainstreaming Inventory*. Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Baron Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00> sayfasından erişilmiştir.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 3, 71-85. [https://www.researchgate.net/profile/Adem\\_Bayar/publication/292078707\\_Kaynastirma\\_Uygulamalarinda\\_Ogretmen\\_Yeterligi\\_Olcegi'nin\\_Turkceye\\_Uyarlama\\_Gecerlik\\_Ve\\_Guvenirlik\\_Calismasi/links/56a8c6f908ae0fd8b40017e3/Kaynastirma-Uygulamalarinda-Ogretmen-Yeterligi-Oelceginin-Tuerkceye-Uyarlama-Gecerlik-Ve-Guevenirlik-Calismasi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Adem_Bayar/publication/292078707_Kaynastirma_Uygulamalarinda_Ogretmen_Yeterligi_Olcegi'nin_Turkceye_Uyarlama_Gecerlik_Ve_Guvenirlik_Calismasi/links/56a8c6f908ae0fd8b40017e3/Kaynastirma-Uygulamalarinda-Ogretmen-Yeterligi-Oelceginin-Tuerkceye-Uyarlama-Gecerlik-Ve-Guevenirlik-Calismasi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Berryman, J. D., Neal, W. R. (1980). The cross validation of the attitudes toward mainstreaming scale. *Atms. Educational and Psychological Measurement*, 40(2), 469-474. <https://doi.org/10.1177/001316448004000227>
- Bloom, L. A., Perlmutter, J. & Burrell, L. (1999). The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 132-136. <https://doi.org/10.1177/105345129903400302>
- Bora, E. ve Baysan, L. (2009). Empati ölçeği Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(1), 39-47. [http://www.psikofarmakoloji.org/pdf/TR/19\\_1\\_6.pdf](http://www.psikofarmakoloji.org/pdf/TR/19_1_6.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bryan, H. J., & Bryan, H. T. (1982). *Exceptional children*. mayfield publishing company. California: Palo Alto.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. <https://doi.org/10.2307/1128984>
- Cavkaytar, A. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (4. Baskı) (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Civelek, A. H. (1991). Zihinsel özürlü çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi (amacı, türleri, gerektirdiği koşullar). *Eğitim ve Bilim*, 15 (82), 47- 53. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6066/2239>
- Cologan, K. (2013). *Inclusion in education towards equality for students with disability*. Australia: Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood Macquarie University.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Dalğar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından ulaşılmıştır.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/027112140102100204> sayfasından erişilmiştir.
- Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.008>
- Ergin, D. Y. (2014). *Kaynaştırma tutumları ölçeğinin geliştirilmesi*. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 40-45.
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269. <https://doi.org/10.1177/154079699602000403>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei> sayfasından erişilmiştir.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02), 65-77. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159204> sayfasından erişilmiştir.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Hammeken, P. A. (2016). *Özel eğitimde bütünleştirme başarı için 450 strateji* (Ümit Şahbaz, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>



- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 229-246. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1)
- Holroyd. J. (1987). *Manual for the questionnaire on resources and stress for families with chronically III or handicapped members*. Brandon VT: Clinical Psychology Publishing Co.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog K. G. (2007). Factor analysis and its extensions. R. Cudeck, & R. C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100 historical developments and future directions* (s. 47-78). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kaner, S., Şekercioğlu, G. ve Yellice Yüksel, B. (2008). *Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği geliştirme çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 19, 220-237. [https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuklar-icin-yalnizlik-olcegi-toad\\_0.pdf](https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuklar-icin-yalnizlik-olcegi-toad_0.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Kırcaali İftar, G. (1996). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. VI. Özel Eğitim Günleri'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 3-11). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelig* (3rd Edt.). New York: The Guilford Press. Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 211-226. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/engelli-bireylerin-egitilmesine-yonelik-tutum-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: a teacher-report measure of young children' s aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008>
- Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle mchildhood: Analysis of cross-prevalance of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96. [10.1037/0012-1649.32.6.1008](http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008)
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy . *Journal of personality*, 40(4), 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02). 34-36. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159289> sayfasından erişilmiştir.

- Meyers, S., & Lester, D. (2016). An attempt to change college students' attitudes toward individuals with disabilities. *Comprehensive Psychology*, 5, 2165222816648076. <https://doi.org/10.1177/2165222816648076>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *“Birlikte başarırız” bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı, bütünleştirme 1-2*. [https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme\\_Kapsaminda\\_Egitim\\_Uygulamalari\\_Ogretmen\\_Kilavuz\\_Kitabi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus user's guide (7th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén&Muthén.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd Ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: Illinois Press.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30471, 07 Temmuz 2018. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek. M. (1988). *Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Peck, C. A., Carlson, P. & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perception of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63. <https://doi.org/10.1177/105381519201600105>
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173-192. <https://doi.org/10.1177/105381510502700305>
- Sasso, G., & Rude, H. A. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in Mental Retardation*, 18-23. [https://www.jstor.org/stable/23878418?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23878418?seq=1#page_scan_tab_contents) sayfasından erişilmiştir.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x> sayfasından erişilmiştir.



- Siperstein, G.N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Boston: Center for Human Services University of Massachussettes, <http://www.csde.umb.edu/pni/publications.s.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Siperstein, G. N. (1988). Students with learning disabilities in college the need for a programmatic approach to critical transitions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 431-436. <https://doi.org/10.1177/002221948802100708> sayfasından erişilmiştir.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/54/506.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57. <https://doi.org/10.1177/001440299306000105>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Şahbaz, Ü., Atılğan, H. ve Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 26(6), 1843. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2202>
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/19608> sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, B. (2005). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington, DC.: Amerikan Psychological Association.
- Tschannen Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, KS. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20. [https://www.jstor.org/stable/40364402?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40364402?seq=1#page_scan_tab_contents) sayfasından erişilmiştir.
- Yurdugül, H. (2005). Konjenerik test kuramı ve konjenerik madde analizi: Tek boyutlu çoktan seçmeli testler üzerine bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2) 21-48. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/146/1047.pdf>
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. New York: Human Resources Foundation.
- Yılmaz Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153251>

## Extended Abstract

### Purpose

The present study aimed at the Turkish adaptation of the “Impact of Inclusion on Typically Developing Children” scale which was developed by Rafferty and Griffin (2005) in order to determine the effect of inclusion practices on typically developing children.

### Result and Interpretations

The study group consisted of 264 pre-school and elementary school teachers working at nursery schools and elementary schools affiliated to the MoNE which located within the town of Gebze Kocaeli province in the 2015-2016 academic year. While the data collected from 264 teachers was transferred onto electronic environment, data pertaining to 68 of the teachers was excluded due to deficits and errors, which left a total of 196 teachers for data evaluation.

Similar to the original scale development process, construct validity was examined in the adaptation study so as to determine whether the scale items fall under the subscales. In construct validity studies, when the observed variables (items) are modeled in relation with the concerning the latent variable (subtest), Confirmatory Factor Analysis (CFA) is performed to test the model statistically. Therefore, CFA was employed in the factorial construct validity study so that the adapted Impact of Inclusion on Typically Developing Children scale could confirm the construct of the original scale. CFA for the Impact of Inclusion on Typically Developing Children scale was conducted using Mplus 7.4 program with the data collected from 196 individuals. The results of the CFA produced the values of SRMR (Standardized Square Root Mean Residual), RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation), TLI (Tucker Lewis Index) and  $\chi^2$  with CFI (Comparative Fit Index). To test the reliability of the scale, Cronbach’s Alpha and McDonalds omega coefficients were calculated for each subscale.

For the fit indices CFI and TLI, values larger than .90 show acceptable fit and those of .95 and over indicate good fit. A RMSEA and SRMR value smaller than .05 is good for the model fit while values up to .08 indicate acceptable fit (Browne and Cudeck, 1993). In addition, a  $\chi^2$  degree

of freedom value smaller than 3 is an indicator of a good model fit. The double factor measurement model built for the scale has an acceptable fit. In conclusion, it could be stated that the measurement models built with the items which are the observed variables of the latent constructs built for BF and BR subscales are valid. In other words, the double factor measurement model established for the scale holds factorial construct validity.

The measurement model established with the observed variables of the double factor latent construct as BF and BR of the Impact of Inclusion on Typically Developing Children scale is presented. The smallest of the standardized factor loadings between the observed variables and latent variables of the model is .422 while the largest is .864.

When the standard errors of cutoffs between the observed variables and latent variables of the model were examined, the smallest standard error was found as .027 and the largest standard error as .065. All cutoffs between the observed variables and latent variables of the measurement model established were found significant at .001 level.

## **Conclusion**

The present study was conducted to adapt the Impact of Inclusion on Typically Developing Children scale developed by Rafferty and Griffin (2005) into Turkish. It was concluded that the double factor (BF and BR) latent construct of the original Impact of Inclusion on Typically Developing Children scale was exactly obtained in the Turkish adaptation study. In this respect, it can be asserted that the adapted scale consists of 12 items and has the subscales of BF consisting of 4 items and BR of 8 items.

The reliability calculated for the BF subscale ( $\alpha=.867$  and  $\omega=.868$ ) in the Turkish adaptation study was found to be close to that obtained in the original scale ( $\alpha=.86$ ). However, the reliability of the BR subscale was found to be higher in the Turkish adaptation study ( $\alpha=.832$ ,  $\omega=.836$ ) compared with the reliability obtained in the original scale ( $\alpha=.79$ ). The study conducted revealed that the scale adapted to Turkish is valid and reliable.

The adapted scale is a valid and reliable measurement instrument for pre-school and elementary teachers working at nursery and elementary schools in Turkey. With its present form, the scale is applicable to pre-school and elementary teachers working at nursery and elementary schools. The scale has two subscales and each subscale produces total scores separately. A high total score on the BF subscale consisting of 4 items shows that the benefit of inclusion for typically developing children is increased. On the other hand, an increased total score obtained from sum of the 8-item BR subscale scores indicates that the risk of inclusion on typically developing children decreases.