



Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uyarlama Çalışması

A Study on The Adaptation of the Scale on Determining the Impact of Inclusion on Children with Disabilities

Ümit ŞAHBAZ^a, Hakan ATILGAN^b, Dilek AYDEMİR^c

^aEge Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.

^bEge Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.

^cMehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Impact of Inclusion on Children with Disabilities isimli ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve ilkokullarda çalışan 170 öğretmen oluşturmaktadır. Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğinin, BF ve BR olmak üzere orijinalindeki iki faktörlü örtük yapısının, Türkçe'ye uyarlanan ölçekte de aynı şekilde sağlandığı DFA sonucunda doğrulanmıştır. Çalışmada ölçeğin BF (7) alt boyutu için $\alpha=.885$ ve $\omega=.886$; BR (6) alt boyutu için $\alpha=.679$ ve $\omega=.692$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ışığında, Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

bütünleştirme, özel gereksinimli çocuklar, ölçek

Keywords

inclusion, children with disabilities, scale

Abstract

The aim of the present study is to adapt the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale developed by Rafferty and Griffin (2005) into Turkish. The study group consists of 170 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 Children with Disabilities Scale as BI and RB was maintained in the same way in its Turkish adaptation. The study found $\alpha=.885$ and $\omega=.886$ for the BI (7) subscale and $\alpha=.679$ and $\omega=.692$ for the RB (6) subscale. In the light of these findings, it can be stated that the Turkish adaptation of the scale is valid and reliable.

Extended Summary

The aim of the present study was to adapt the scale developed by Rafferty and Griffin (2005) to determine the im-pact of inclu-sion on children with disabilities into Turkish. In this scale, teachers' opinions were asked in order to meas-ure the benefits offered and the risks posed by inclusion for children with disabilities. The data of the study were col-lected using the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale developed by Rafferty and Griffin (2005) and adapted into Turkish by the researchers and the Personal Information Form.

The study group of the study consists of 264 preschool and elementary teachers working at kindergartens and pri-mary schools under the Ministry of National Education in Gebze, Kocaeli in the 2015-2016 academic year. While the data collected from 264 teachers in the study group were transferred onto electronic environment, the data obtained from 94 of the teachers were excluded from the evaluation as they were filled out incompletely or incorrectly.

In the adaptation study, construct validity was examined in order to decide whether the items on the scale were grouped under the subscales as they are in the original form. In construct validity studies, when the variables (items) in question are modeled related to the concerning latent variable (sub test), Confirmatory Factor Analysis (CFA) is used in order to test the model statistically (Thompson, 2005; Jöreskog, 2007; Kline, 2011). Therefore, CFA was employed in the factorial construct validity study in order for the adapted Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale to confirm the structure of the original scale. CFA was carried out with the data collected from 170 individuals for the Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale using the Mplus 7.4 program (Muthén and Muthén, 1998-2015). As a result of the CFA, an χ^2 value was obtained together with the SRMR (Standardized Square Root Mean Residual), RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation), TLI (Tucker Lewis Index) and CFI (Compa-rative Fit Index), the indices recommended to be reported dichotomously by Hu and Bentler'in (1999). As for the reliability study of the scale, Cronbah alfa and McDonalds omega coefficients were calculated for each subscale.

For the fit indices CFI and TLI, values over .90 show acceptable fit, while those of .95 and over show good fit (Hu and Bentler, 1999). As for RMSEA and SRMR, values under .05 are good for the model fit and those up to .08 indicate acceptable fit (Browne and Cudeck, 1993). Also, an χ^2 degree of freedom rate of lower than three is an indicator of good model fitting. The Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale consists of a total of 13 items 7 of which fall under the Benefits of Inclusion (BI) and 6 under the Risks of Inclusion subscales. The measurement model designed for the scale was tested with the data collected from 170 individuals. The smallest of the standardized factor loadings between the visible variables and latent variables of the model was found as .278 and the greatest as .855. When the standard errors of the cutoffs between visible variables and latent variables were evaluated, it was found that the smallest standard error was .028, the largest standard error was .089 and the error variances ranged between .269 and .923. In the measurement model designed, the factor loading of item number 11 in the RI dimension was relatively low while all cutoffs between the visible and latent variables were found to be significant at .001 level. In conclusion, the measurement model was found to be valid with the items that are the variables observed for the latent structure designed for the subscales of the BI and RI of the scale. In other words, it could be asserted that the two factor meas-urement model built v-for the scale has factorial construct validity.

The reliability calculated for the BI subscale ($\alpha=.885$ ve $\omega=.886$) was found to be close to the reliability obtained for its original form ($\alpha=.87$). For the RI subscale, on the other hand, a lower level of reliability was calculated ($\alpha=.679$, $\omega=.692$) in the Turkish adap-tation study in comparison to the reliability of the original form ($\alpha=.84$). However, it could be said that reliability is at an acceptable degree. Since the items composing the RI and BI subscales of the adapted scale do not measure these subscales at the same size and sensitivity, in other words, as it has a congeneric structure, their Cronbach Alfa reliabilities may be lower than the real reliability (Yurdugül, 2005). For this reason, McDonald omega coefficients were calculated for subscales. McDonald omega coefficients were found to be .886 for BI subscale and .692 for the RI. As a result of the study, it has been concluded that the scare adapted to Turkish is valid and relia-ble.

The lowest possible score on the BI dimension is 7, and the highest score is 35. High scores (approaching 35) show that the be-nefits of inclusion are high; whereas low scores (approaching 7) are the indicators of low benefits of inclu-sion. The lowest possible score on the RI dimension is 6 and the highest score is 30. High scores (approaching 30) refer to low risks of inclusion while low scores (approaching 6) can be interpreted as high risks of inclusion.

It has been concluded that the adapted scale is a valid and reliable measurement tool to be used on preschool and elementary teachers working at kindergartens and primary schools in Turkey. With its current form, the scale is an ap-plicable one that could be given to preschool and elementary teachers working at kindergartens and primary schools. The scale has two subscales and each subscale gives separate total scores. Increases in the total score on the BI sub-scale consisting of 7 items show an increased benefit of inclusion for children with disabilities. On the other hand, in-creases in the total score obtained with the sum of the scores of RI subscale consisting of 6 items indicate that the risk of inclusion decreases for children with disabilities.

1. Giriş

Okul öncesi dönem, doğum öncesi dönemden sonra çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal gelişiminin en hızlı olduğu yılları kapsa-maktadır. İki yaşındaki çocuğun beyin ağırlığı, yetişkin beyin ağırlığının yaklaşık %75'i iken; beş yaşında bu oran %90'a ulaşmak-

tadır (Senemoğlu, 2009). Locke, çocuğu “boş bir levha” olarak görmektedir ve yaşanan deneyimler sonucunda çocuğun hayatının biçimlendiği fikrini ortaya koymuştur. Bu deneyimlerin artması ve çocuğun en üst sınıra kadar gelişebilmesi, erkenden sağlanacak imkânlarla mümkün olacaktır (Senemoğlu, 2009; Berk, 2013). Dolayısıyla çocuğun okul öncesi dönemde iyi bir eğitim gereksinimi vardır.

Okul öncesi eğitim, doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önüne alan bir süreçtir. Bu eğitim, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve dilsel yönden gelişmelerini sağlayan bir sistemdir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar ilköğretime hazırlanırken; paylaşmayı, dayanışmayı, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrenmektedirler. Ne yazık ki, her yıl eğitim-öğretim hayatına giren yüz binlerce öğrencinin bir kısmı özel eğitime gereksinim duyarak başlamaktadır (Atıcı, 2014). Dünya Sağlık Örgütü'nün “Dünya Engellilik Raporu”na göre, dünyadaki nüfusun (2010 dünya nüfus tahminlerine göre) % 15'inin bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilmektedir. 15 yaş ve üstündeki kişiler arasında engellilik ile yaşamak zorunda olan kişi sayısı Dünya Sağlık Araştırması'nda (World Health Survey) 785 milyon (% 15.6) olarak belirtilirken, Küresel Hastalık Yüğü (Global Burden of Disease) çalışması bu sayıyı yaklaşık 975 milyon (% 19.2) olarak belirtmektedir. 190 milyon (% 3.8) kişi “şiddetli engellilik” yaşamaktadır. 1-18 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların oranı ortalama %12 civarındadır. Bu oranın büyük bir çoğunluğunu 1-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2011).

Özel gereksinimli çocuklar için en temel sorun, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortama uyum sağlamak ve üretken duruma geçmektir. Bütünleştirme kavramı “normalleştirme” ilkesine dayanmaktadır. Normalleştirme, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ve yetişkinlerin toplumda olduğu şekilde iletişim kurmalarını ve yaşantılarını paylaşmalarını amaçlamaktadır (Akçamete, 2009). Bu amacın gerçekleşebilmesi için özel gereksinimli çocukların, toplumsal hayata uyumlarını destekleyici sosyal beceriler kazanabilmesi açısından, küçük yaşlardan itibaren desteklenmeleri önemlidir (Özkubat ve Özdemir, 2012).

Bütünleştirme, özel gereksinimli çocuk, öğretmen ve okul ile sınırlandırılmış bir kavram değildir (Akçamete, 2009; Colagan,2013). Bütünleştirme, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukları, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren ve birlikte çalışmalarını sağlayan, çok boyutlu ele alınması gereken aktif ve kesintisiz olarak ilerleyen dinamik bir kavramdır. Hem insancıl, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli çocukların yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların toplumla daha kolay bütünleşmeleri, bütün eğitim imkânlarından yararlanmalarına bağlıdır (Ayrıl, Özcan, Ünlü, Şengül, Demirhan, Çağlar, 2013).

Özel gereksinimli çocuklar için planlanan bütünleştirme, tüm çocukların gereksinimlerinin daha iyi karşılanabilmesi yönünde eğitim sistemini düzeltmek için tasarlanmıştır. Bütünleştirmeyle ders programları bireyselleşir ve öğrenci odaklı bir program ortaya çıkar. Tüm çocuklar, öğrenci odaklı ve bireysel hazırlanan bir program ile en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında, en üst düzey başarı elde etmelerini sağlayacak bir eğitim sisteminin içerisinde aktif olurlar (Akçamete, 2009; Hammeken, 2000/2016). Bütünleştirme, toplumun göstermiş olduğu olumsuz tutumların değişmesini sağlamakta, bu sayede daha fazla sosyal bütünleşme imkânını da beraberinde getirmektedir (Hammeken, 2000/2016).

Bütünleştirme kavramı, kaynaştırma kavramından türediği ve iki kavramın birçok ortak amacı olduğu için bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir. Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitildiği programlar olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırmanın tanımı ve kapsamı, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların etkileşiminin hiç olmamasından, genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli çocukların, sosyal ve eğitsel etkinliklere katılmasına kadar geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir (Akçamete, 2009). Kaynaştırma eğitimi, bir örgün eğitim okulunda, okulun eğitsel uygulamaları değiştirilmeksizin özel gereksinimli çocukların eğitim alabildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli çocuğun bireysel ve eğitsel gereksinimlerine bakılmaksızın herhangi bir esnekliği olmayan bir öğretim programına uyum sağlamanın beklenmesi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Çulhaoğlu,2009). Engel seviyesi hafif olarak tanımlanmış olan çocukların okula devam edebilmeleri, okuldaki eğitsel uygulamalarda yalnızca çok küçük değişiklikler gerektirdiğinden, bu öğrenciler kaynaştırma eğitimine alınabilmektedir. Eğitimde bütünleştirme kavramı ise, okul uygulamalarının, orta ve ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocukların da örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde uyarlanmasını ve düzenlenmesini ifade etmektedir. Bütünleştirme, herkese uyan standart bir kalıbın olmadığı bir anlayışla yaratılmıştır (Hammeken, 2000/2016).

Özel eğitim ve bütünleştirme programının başarılı olması; programa mümkün olduğunca erken başlanması, öğretmenin konuya yaklaşımı ve yeterliliği, normal ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaklaşımı, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara yaklaşımı ve ortamın uygun şekilde hazırlanması gibi etkenlere bağlıdır (Çulhaoğlu, 2009). Batı Avustralya'da 74 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sadece %42'si özel gereksinimli çocukları sınıflarına dahil etmeye yönelik tutum göstermişlerdir. Yapılan çalışma, bütünleştirme alanına katkı sağlamakta ve kavramı pozitif yönde etkileyecek faktörlerin ortaya çıkmasını desteklemektedir (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier ve Falkmer, 2015).

Okul öncesi dönemde bütünleştirme, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların etkileşimlerini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklara sosyal ilişkiler açısından birçok fırsat sağlamakta ve sosyal becerilerini geliştirmektedir (Baydık, 1997; Cologan, 2013). Normal gelişim gösteren çocuklarla bütünleştirilen, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kabul görmeleri ve böylece sınıfın bir üyesi olduklarını düşünmeleri, çeşitli aktivitelerin içinde bulunmaları, kendilerini daha iyi hissettirmelerine yardımcı olmakta ve olumlu benlik gelişimini

desteklemektedir (Rafferty ve Griffin, 2005; Kılıç, 2011).

Türkiye ve Türkiye dışındaki alan yazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklarla ilgili çok sayıda araştırmaya ve bu araştırmalarda kullanılan ölçeklere rastlanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde, bunların daha çok kaynaştırma uygulamalarına yönelik ölçekler olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar irdelendiğinde ise; araştırmaların bir kısmında Türkiye dışında geliştirilen ölçeklerin Türkçe’ye 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 düşüncelerin belirlenmesinde kullanılan ölçekler [Stoiber, Gettinger ve Goetz, (1998), Şahbaz ve Dalğar (2011); Antonak ve Larrivee, (1995), Kırcaali-İftar (1997); Avramidis, Bayliss ve Burden, (2000); Osgood, Suci ve Tannenbaum, (1957); Van Reusen, Shoho, Barker, (2001); Baker, Kapperman ve Montemurro, (1981); Şahin ve Güldenoğlu, (2013); Berryman ve Neal, (1980), Atay, (1995); Özyürek (1988)]; kaynaştırmanın etkisi ölçeği [Hastings ve Oakford, (2010)]; bütünleştirmenin etkisi ölçeği [Rafferty ve Griffin, (2005)], sosyal kabul ölçeği [Siperstein, (1988), Civelek, (1990); Şahbaz ve Arslan, (2010)]; sosyal beceri ölçeği [Gresham ve Elliot, (1990), Sucuoğlu ve Özokçu, (2005)]; empati [(Bryant, (1982), Yılmaz, (2003)]; öğretmen yeterliliği [(Tschannen-Moran ve Woolfolk, (2001)]; akran ilişkileri [Kochenderfer ve Ladd, (1996); Gülay, (2008)]; gibi konular üzerine yoğunlaştığı görülmekte, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik Türkçe bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu nedenle bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bu ölçme aracının Türkçe ’ye uyarlanmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlenmeye yönelik, Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi (Impact of Inclusion on Children with Disabilities) isimli ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasıdır.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve ilkokullarda görev yapan 264 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 264 öğretmenden toplanan veri, elektronik ortama aktarılırken eksik ve hatalı doldurulduğu tespit edilen 94 öğretmene ait veri değerlendirme dışı tutulmuş, 170 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

Bölüm	/Şube	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Okul Öncesi Öğretmeni		88	51.76
Sınıf Öğretmeni		82	48.24
Toplam		170	100

Araştırmaya katılan okul öncesi ve sınıf öğretmeni sayılarını gösteren Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya toplam 170 öğretmenin katıldığı; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayısının 88 (%51,76), sınıf öğretmeni sayısının ise 82 (%48.24) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verisi, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından Türkçe’ye uyarlanan, Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin Özellikleri

Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeği, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bir ölçektir. Bu ölçekte, bütünleştirmenin özel gereksinimli 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, 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Puanın yüksek olması (35’e yaklaşması) bütünleştirmenin faydasının yüksek olduğunu, düşük olması ise (7’ye yaklaşması) bütünleştirmenin faydasının düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı, orijinal çalışmada .87 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan BR, 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Puanın yüksek olması (30’a yaklaşması) bütünleştirmenin riskinin düşük olduğunu, düşük olması ise (6’ya yaklaşması) bütünleştirmenin riskinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı, orijinal çalışmada .84 olarak belirtilmiştir.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’ne ait bazı maddeler Tablo 2’de örnek olarak verilmiştir.

Tablo 2. Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğine ait örnek maddeler

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1- Bütünleştirme, özel gereksinimli çocukları, gerçek dünyada etkili bir şekilde faaliyet göstermeye hazırlar.	1	2	3	4	5
5- Bütünleştirme, özel gereksinimli çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
10- Bütünleştirme uygulamasında özel gereksinimli çocukların özel hizmet (konuşma terapisi vb.) almaları daha az muhtemeldir.	1	2	3	4	5

3. Bulgular ve Yorumlar

Verilerin Analizi

Yapılan uyarlama 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 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılır (Thompson, 2005; Jöreskog, 2007; Kline, 2011). Bu nedenle, uyarlanan Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği'nin orijinal ölçeğin yapısını doğrulaması için faktöriyel yapı geçerliği çalışmasında DFA kullanılmıştır. Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için 170 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 χ^2 değeri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ise her bir alt boyut için Cronbach alfa ve McDonalds omega katsayıları hesaplanmıştır.

İşlem Yolu

Ölçeğin Türkçe'ye Çeviri Çalışması

Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğinde yer alan maddeleri, alanında uzman 3 özel eğitim öğretmeni ve 3 İngilizce öğretmeninden oluşan toplam 6 uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri yapılırken maddelerin orijinaline ve aynı zamanda Türk kültürüne de uygun, anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

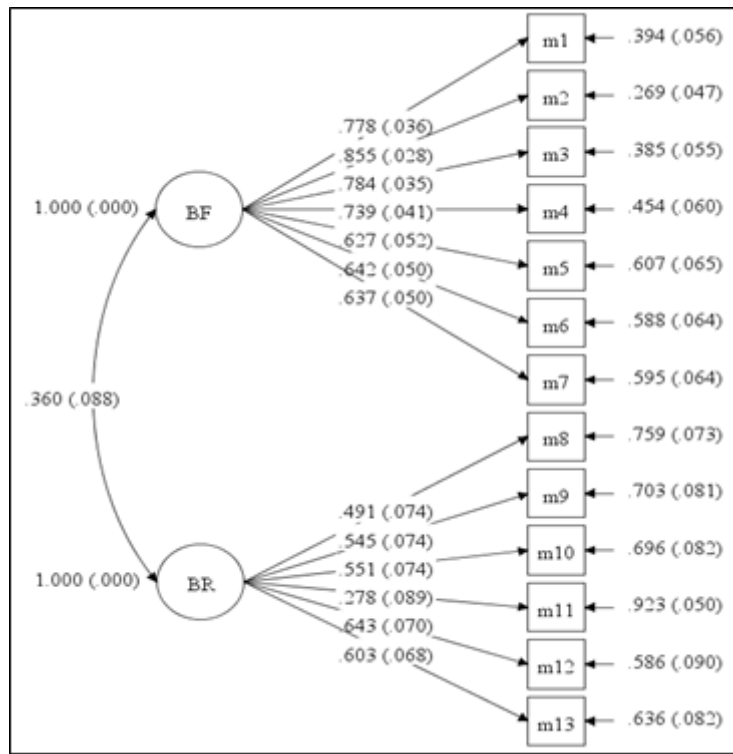
Verinin Toplanması

Araştırma çerçevesinde çalışma grubundaki okullara gidilerek, 264 öğretmenden çevirisi yapılan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçeği dolduran öğretmenlere, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, yönergesi 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 94 öğretmenin verisi çıkartılmış ve 170 öğretmenden elde edilen veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Yapı Geçerliği ile İlgili Çalışmalar

Toplam 13 maddeden oluşan ve 7 maddesi BF, 6 maddesi BR alt boyutları olan Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için kurulan ölçme modeli 170 kişiden toplanan veriyle test edilmiştir. Kurulan örtük model Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1'de Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerine 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 .278, en büyüğü ise .855 olarak elde edilmiştir. Modelde gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki kestirmelerin standart hataları incelendiğinde ise en küçük standart hatanın .028, en büyük standart hatanın ise .089 olduğu, hata varyanslarının sırasıyla .269 ile .923 arasında olduğu saptanmıştır. Kurulan ölçme modelinde BR boyutunda bulunan 11 numaralı maddenin faktör yükü nispeten düşük olmakla birlikte gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki tüm kestirmeler .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.



Şekil 1. Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerinde etkisinin belirlenmesine yönelik ölçek için DFA ile test edilen iki faktörlü ölçme modeli

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği için kurulan ve Şekil 1’de gösterilen modelin, yapılan DFA sonucunda elde edilen kay kare ve uyum indeksleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğinin iki faktörlü modeli için yapılan DFA ile elde edilen kay kare ve uyum indeksleri

N	χ^2	Sd	χ^2/ Sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
170	115.859*	64	1.810	.930	.914	.069	.064

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’den küçük olması model uyumu için iyi, .08 kadar ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Aynı zamanda χ^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 geçerliliği bulunmaktadır.

Cronbach alfa; iç tutarlılık anlamında güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılır (Crocker ve Algina, 1986; Nunnally ve Bernstein, 1994). İç tutarlılık anlamında güvenilirliğin belirlenmesi için Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin BF ve BR alt boyutlarının ayrı ayrı Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin 7 maddeden oluşan BF ve 6 maddeden oluşan BR alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .885 ve .679 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 .886, BR alt boyutu için ise .692 olarak hesaplanmıştır.

4. Sonuç

Bu çalışma, Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmasında Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği’nin BF ve BR olmak üzere orijinalindeki iki faktörlü örtük yapısının aynen sağlandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda uyarlaması yapılan ve toplam 13 maddeden oluşan ölçeğin 7 maddeden oluşan BF ve 6 maddeden oluşan BR alt boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmasında ölçeğin BF alt boyutu için hesaplanan güvenilirliği ($\alpha=.885$ ve $\omega=.886$) orijinalinde elde edilen güvenilirliğine ($\alpha=.87$) yakın bulunmuştur. Ancak BR alt boyutu için orijinalinde elde edilen güvenilirliğe ($\alpha=.84$) kıyasla Türkçe’ye uyarlama çalışmasında ($\alpha=.679$, $\omega=.692$) daha düşük bir güvenilirlik bulunmuştur. Bununla birlikte güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada Türkçe’ye 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. Ölçeğin 7 maddeden oluşan BF alt boyutundan alınan toplam puanın artması bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki faydasının arttığını göstermektedir. Diğer yandan, ölçeğin 6 maddeden oluşan BR alt boyutunun puanlarının toplamı ile elde edilen toplam puanın artması ise bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki riskin azaldığını göstermektedir.

5. Kaynakça

- Akçamete, G. (Ed.) (2009). *Geleneksel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Arslan, E., 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.
- Atay, M. (1995). *Özel gereksinimli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 279-291.
- 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.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013, Ekim- Kasım). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baker, C., Kapperman, G., Montemurro, T. (1981). *Mainstreaming Inventory*. Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Baydık, B. (1997). Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Okul Öncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.
- Berk, L. E. (2012). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (çev. ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- 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.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136-162.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 413-425
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürli çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Çulhaoğlu İ. H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2011). *Dünya Engellilik Raporu*. Cenevre: WHO Press.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hammeken, P. A. (2000). *Özel Eğitimde Bütünleştirme Başarı için 450 Strateji*. (çev. ed. Ümit Şahbaz) 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.
- 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.
- Jöreskog K. G. (2007). *Factor Analysis and Its Extensions*. R. Cudeck, & MacCallum R. C. *Factor Analysis at 100 Historical Developments and Future Directions* (s. 47-78). Mahwah, New Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin değişimindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kırcaali, İ., G. (1997). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği' nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kline R., B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelig* (3rd Edt.). New York: The Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J., Ladd, G. W. (1996). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Adjustment. *Child Development*, 67, 1305-1317.

- 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.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957). Percy H. Tannenbaum. *The Measurement of Meaning*. Urbana Ill.: University of Illinois Press.
- Özkubat, U., Özdemir, S. (2012). Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-14
- Özyürek, M. (1988). *Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- 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.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Şahin, F., Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Thompson, B. (2005). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*. Washington, DC.: Amerikan Psychological Association.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teachers' Sense of Efficacy Scale. Retrieved, 1, 12.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker, KS. (2001). High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cornier, R., Falkmer, T. (2015). Factors associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10(8): e0137002.
- Yılmaz, Y. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). Konjenerik Test Kuramı ve Konjenerik Madde Analizi: Tekboyutlu Çoktan Seçmeli Testler Üzerine Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2) 21-48.