

УДК: 376

Ayşe ÜRÜN
SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
ayse.urun.1995@gmail.com
Prof.Dr. Rüşti YEŞİL
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, e-posta: ryesil@sakarya.edu.tr

SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Bu araştırmanın amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırma nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Uşak İl Merkez'indeki devlet okullarında çalışan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 374 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Sosyal Kabul Taslak Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda 4 faktör altında toplanmış 38 maddeyi içeren beşli likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğe "Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) adı verilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,952; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=9658,671$; $sd=496$; $p<0,001$ 'dir Ölçeğin geçerlik özelliği açımlayıcı faktör analizi ve ayırt edicilik analizi ile incelenmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,45 ve üzerindedir. Açıklanan toplam varyans miktarı ise %66,124'tür. Madde toplam korelasyonu katsayıları $p<0,001$ düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin güvenilirlik incelemesi kapsamında ise tutarlık ve kararlılık özelliği incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,808 olarak belirlenmiştir. Buna göre Sosyal Kabul Ölçeği'nin, ilkökul öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerini belirlemede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, sosyal kabul, kaynaştırma öğrencisi, ölçek geliştirme.

Aйше Үрүн, ayse.urun.1995@gmail.com
Рүштү Йешил, PhD Профессор, ryesil@sakarya.edu.tr
Сакаръя университети, Түркия

СОЦИАЛДЫК КАБЫЛ АЛУУ ШКАЛАСЫ: ЖАРАКТУУЛУК ЖАНА ИШЕНИМДҮҮЛҮКТҮ ИЗИЛДӨӨ

Бул изилдөөнүн максаты болуп класста инклюзивдик окуучулары бар мугалимдердин социалдык кабыл алуу деңгээлин аныктоо үчүн колдонула турган жарактуу жана ишенимдүү шкаланы иштеп чыгуу саналат. Изилдөө сандык изилдөөнүн өзгөчөлүктөрүнө ээ. Изилдөөнүн үлгүсүн 2021-2022-окуу жылында Ушак шаарынын борборундагы мамлекеттик мектептерде иштеген жана класстарында инклюзивдик окуучулары бар 374 класс мугалими түзөт. Маалыматтар Коомдук кабыл алуу долбоору шкаласы менен чогултулган. Изилдөөнүн аягында 4 фактордун астында чогултулган 38 пунктту камтыган беш баллдык Лайкерт тибиндеги шкала иштелип чыкты. Шкала "Социалдык кабыл алуу шкаласы (SSS)" деп аталды. Шкаланын КМО мааниси 0,952 болгон; Бартлетт тестинин маанилери $\chi^2=9658,671$; $sd=496$; $p<0,001$. Шкаланын негиздүүлүгү изилдөөчү фактордук анализ жана айырмалоочу анализ аркылуу текшерилген. Шкаланын пункттарынын фактордук жүктөрү 0,45 жана андан жогору. Түшүндүрүлгөн дисперсиянын жалпы суммасы 66,124% түзөт. Объектинин жалпы корреляция коэффициенттери $p<0,001$ деңгээлинде маанилүү. Шкаланын ишенимдүүлүгүн текшерүүнүн алкагында ырааттуулук жана туруктуулук өзгөчөлүктөрү каралды. Шкаланын Cronbach alpha ишенимдүүлүк коэффициенти 0,808 деп аныкталган. Демек, Социалдык кабыл алуу шкаласы баиталгыч класстын мугалимдеринин социалдык кабыл алуу деңгээлин аныктоо үчүн колдонула турган жарактуу жана ишенимдүү шкала деп айтууга болот.

¹ Бу чакырма, Айше Үрүн'үн, Prof.Dr. Rüşti Yeşil данышманлыгында SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Өзөктүү сөздөр: класс мугалими, социалдык кабыл алуу, инклюзивдик студент, масштабды өнүктүрүү.

Айше Урюн, ayse.urun.1995@gmail.com
Университет Сакарья, отдел классного образования института
социальных наук,
Рушту Йешил, PhD профессор, ryesil@sakarya.edu.tr
Факультет педагогики,
Университет Сакарья, Турция

ШКАЛА СОЦИАЛЬНОГО ПРИНЯТИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ

Целью данного исследования является разработка валидной и надежной шкалы, которую можно использовать для определения уровней социального признания классных учителей, в классе которых есть инклюзивные учащиеся. Исследование имеет характер количественного исследования. Выборка исследования состоит из 374 классных учителей, работающих в государственных школах в центре города Ушак в 2021-2022 учебном году и имеющих в своих классах инклюзивных учащихся. Данные были собраны с помощью проектной шкалы социального принятия. В конце исследования была разработана пятибалльная шкала типа Лайкерта, содержащая 38 пунктов, собранных по 4 факторам. Шкала получила название «Шкала социального принятия» (SSS). Значение КМО по шкале составило 0,952; Значения теста Бартлетта $\chi^2=9658,671$; стандартное отклонение = 496; $p < 0,001$. Достоверность шкалы проверяли с помощью исследовательского факторного анализа и анализа отличительности. Факторные нагрузки пунктов шкалы составляют 0,45 и выше. Общая сумма объясненной дисперсии составляет 66 124%. Коэффициенты корреляции по пунктам значимы на уровне $p < 0,001$. В рамках проверки надежности шкалы были исследованы характеристики согласованности и стабильности. Коэффициент надежности шкалы Кронбаха альфа был определен как 0,808. Соответственно, можно сказать, что шкала социальной приемлемости является действительной и надежной шкалой, которую можно использовать для определения уровня социальной приемлемости учителей начальных классов.

Ключевые слова: классный руководитель, социальное признание, инклюзивный ученик, масштабное развитие.

Ayshe Urun, ayse.urun.1995@gmail.com
SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
Prof.Dr. Rüştü Yeşil, e-posta: ryesil@sakarya.edu.tr
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye,

SOCIAL ACCEPTANCE SCALE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that can be used to determine the social acceptance levels of classroom teachers who have inclusive students in their class. The sample of the research consists of 374 classroom teachers working in public schools in Uşak City Center in the 2021-2022 academic year and having inclusive students in their classes. Data were collected with the Social Acceptance Draft Scale. At the end of the research, a five-point Likert-type scale was developed, containing 38 items gathered under 4 factors. The scale was named as "Social Acceptance Scale (SAS). The KMO value of the scale was 0.952; Bartlett Test values $\chi^2=9658,671$; $sd=496$; $p < 0.001$. The validity of the scale was examined by exploratory factor analysis and distinctiveness analysis. The factor loads of the scale items are 0.45 and above. The total amount of variance explained is 66,124%. The item-total correlation coefficients are significant at the $p < 0.001$

level. Within the scope of the reliability examination of the scale, consistency and stability features were examined. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was determined as 0.808. Accordingly, it can be said that the Social Acceptance Scale is a valid and reliable scale that can be used to determine the social acceptance levels of primary school teachers.

Key words: Classroom teacher, social acceptance, inclusion student, scale development.

GİRİŞ

Modern dönemin öne çıkan kavramlarından biri olan bireysel farklılık, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve öğretim süreçlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bireysel farklılıkların bir zenginlik olarak değerlendirilmesi modern dönem siyasal ve sosyal sistemlerinin önemli bir özelliği haline gelmiştir. Bireysel eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim kavramlarının alanyazında sıklıkla yer alması, bu durumun bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bireysel eğitim ya da bireyselleştirilmiş eğitim, “her öğrenci biriciktir” mantığına dayanarak kişinin ihtiyaçlarına göre gerek kişisel gerek sosyal gerekse eğitsel anlamda eğitim ortamlarının düzenlenmesini ifade etmektedir (Ataman,2011:310). Ülke ya da toplumların sosyoekonomik refah düzeylerine bağlı olarak öne çıkan özel eğitim kavram ve uygulamalarının da temelinde bireysel farklılıklar kavramı yatmaktadır.

Özel eğitim; akranlarından psikolojik, sosyo-duyuşsal, davranışsal, fiziksel vb. alanlarda üstün yetenekleri ya da yetersizlikleri bulunan bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere her birey için özel olarak hazırlanmış olan planların uygulandığı eğitimi ifade etmektedir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008:472; Salend, 2008:14). Kırcaali-İftar (1998, 1523) özel eğitimi, farklı beceri alanları bakımından akranlarına göre yetersizlik gösteren bireylere bağımsız yaşam becerileri kazandırabilme amacı güden eğitim olarak tanımlamaktadır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler gerekli tanılama ve değerlendirme süreçlerinin ardından engel türlerine ve derecelerine göre gruplandırılarak ihtiyaçlarına uygun yönlendirilir (Eripek, 2007: 34; Ataman, 2011:310). Bu yönlendirmelerde dikkat edilmesi gereken en önemli husus, öğrencinin en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesidir. Özel eğitimde en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru bir sıralama yapmak gerekirse sırasıyla kaynaştırma sınıfı, kaynak oda, özel eğitim alt sınıfı, ayrı okul, evde eğitim ve hastane eğitimi şeklinde bir sıralama olduğu ifade edilebilir (MEB, 2014:2-3; Salend, 2008:120; Sığırtmaç ve Gül, 2008:41).

Psikolojik, sosyal ve fiziksel yönlerden özel gereksinimli öğrenciyi en az kısıtlayan ortamın, diğer bir kaynaştırma eğitimi ortamı olduğu söylenebilir. Kaynaştırma eğitimi; alanında uzman kişilerin yapmış oldukları tanılama, değerlendirme ve yönlendirme süreçlerinin sonucunda akranlarından farklı beceri alanları bakımından yetersizlik gösteren bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında eğitim alması şeklinde tanımlanabilir (Armstrong, 2008:4; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011:47; De Boer, Pijl, Minnaert, 2010:223; Meijer, 2010:14; Osborne ve Dimattia, 1994:6; Sucuoğlu ve Kargın, 2014:502). Zira kaynaştırma eğitiminin en nihai amacı; Normal gelişim gösteren akranlarıyla ,özel gereksinimli bireylere eşit eğitim fırsatları sağlayarak yetersizliğe sahip bireylerin hayata hazırlamak ya da yetenek ve ilgi alanları dahilinde normal sınıflarda eğitilerek kendi kendilerine yetebilir bireyler haline gelip topluma entegre olabilmeleri şeklinde özetlenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin topluma entegre olarak sosyalleşebilmeleri için öncelikle sınıf öğretmeni ve arkadaşları tarafından sosyal kabullerinin gerçekleşmiş olmasının gerektiği belirtilmelidir. Nitekim Holmes (2011: 318) ve Nowicki (2003: 175), özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları sınıfa dair aidiyet duygusunun oluşmasını, kaynaştırma eğitimin temel amaçlarından biri olarak nitelemektedirler.

Özel gereksinimli öğrencilere uygulanan kaynaştırma eğitiminin yukarıda da kısaca ifade edilen amaçlarına hizmet edebilmesi için eğitim ve öğretim süreçlerinde sınıf öğretmenin tutum ve davranışları ile kabul düzeylerinin çok önemli olduğu (Allen ve Cowdery, 2015:295; Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009:197; McLeskey, Waldron ve Redd, 2014:318; Sabrina Sansrisna, 2017:63), bunun yanı sıra öğrencinin ailesi, okul yönetimi, akranları, okul rehberlik hizmetleri birimi gibi kesimlerin de bu süreçte sorumluluklarının bulunduğu (Aral, 2011:42; Gibson, 2015:879; MEB, 2013:5; Sanjeev & :9; Kumar, 2007:6) alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir. Bu çerçevede kaynaştırma eğitimi yürüten sınıf öğretmenlerinin; kaynaştırma hakkında olumlu bir düşünceye sahip olması ve işlevsel bir şekilde bilgilerini kullanabilmesi, diğer sorumlu kişilerle iş birliği yapması, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi ve tüm öğrencilerin eşit olduğu görüşüne sahip olarak süreci yürütmesi önem arz etmektedir (Ainscow ve Sandill, 2010:406; Florian ve Rouse, 2009:597). Zira öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı gösterdikleri davranışlar ve sahip oldukları tutumlar diğer bireyler için de bir model oluşturmakta (Blazar ve Kraft, 2017:150); öğrencileri olumlu olarak etkileyebilmekte ve olumlu davranışlar, özel gereksinimli öğrencinin sosyal yönden kabul görmesini kolaylaştırmada etkili olabilmektedir. Buna göre özellikle sınıf öğretmenlerinin sergilediği tutum ve davranışlara göre biçimlenen sosyal kabul düzeylerinin, kaynaştırma eğitiminin başarılı olması ve özel gereksinimli bireylerin farklı bireyler tarafından da sosyal görmeleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sosyal kabul, normal gelişim gösteren kişilerin özel gereksinime sahip bireylere yönelik olumlu tutum göstererek onları da diğerleri gibi görmeleri (Özyürek, 2016:21-22), özel gereksinimli bireyin grup içerisinde etkinliklerde rol alması (Hourlock 1978; Akt. Civelek, 1990), akranların oyun sırasında genellikle olumlu yaklaşımları (Ladd ,2005:11) olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak bakıldığında sosyal kabul, özel gereksinimli bireylerin sosyal olarak etkileşim halinde olması ve bulunduğu çevre içerisinde benimsenerek varlığının kabul görmesi şeklinde ifade edilebilir (Aktan, 2018:386).

Özel gereksinim gösteren öğrenciye akran desteği sağlamak, sınıf içerisinde keyifli bir öğrenme ortamının oluşturulması da etkili olacaktır (Chan vd., 2009:880; Garrote, 2017:2). Ek olarak, kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin kurdukları etkileşim sonucu gelişim gösterdikleri ve bağımsız yaşayabilme konusunda becerilerinin arttığı araştırmalar sonucu ortaya konulmaktadır (DiGennaro Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011:479; Friend ve Bursuck, 2014:28; Solish, Perry ve Minnes, 2010:230). Buna karşılık sosyal çevre tarafından kabul görmeme ya da izole edilme durumu ise özel gereksinimli bireylerin aktif yaşamdan uzaklaşmaları, benlik algılarının zedelenmesi, akademik başarılarının düşmesi gibi birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Eguavoen ve Eniola, 2016:220; Berndt, 2004 :209; Lewis ve Doorlag, 1999:526; Parker ve Asher, 1987:362).

Alanyazın özellikle son dönemlerde öğretmen, öğrenci, veli gibi tarafların sosyal kabul düzeylerinin belirlenebilmesine dönük bir çok çalışmanın yapıldığı; yapılan çalışmaların gereksinim durumlarının nitelik ve nicelik farkına da bağlı olarak farklı örneklem gruplarında ve farklı değişkenlere dönük olarak artırılması gerektiğinin sıklıkla ifade edildiği dikkati çekmektedir. Sosyal kabulü sağlamak için kaynaştırma etkinliklerinin etkisi (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016); deneysel uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerine olan etkisi (Aktan, 2018; Aktaş ve Küçüker 2002; Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Özgönenel ve Girli, 2016; Uçar, 2008); zihinsel engelli kişilere karşı sosyal kabul (Aydoğan, 2017); kaynaştırma öğrencileri konusunda akranlarına yapılan bilgilendirici nitelikli

etkinliklerin sosyal kabule olan etkisi (Civelek, 1990; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Şahbaz, 2007); konulu çalışmalar örnek olarak verilebilir.

Buna karşılık bu çalışmaların yapılması ve sağlıklı verilerin toplanabilmesi konusunda önemli bir gereklilik olan veri toplama aracı ya da ölçek oluşturma/geliştirme çalışmalarının çok sınırlı olduğu söylenebilir. Özel gereksinim yaşayan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla Sperstein (1980) tarafından arkadaşlar arasındaki kabul düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan, “Friendship Activity Scale (F.A.S)” ve Türkçeye uyarlaması Civelek (1990) tarafından yapılmış olan “Sosyal Kabul Ölçeği” bulunmaktadır. Aktan (2020) tarafından ise ilkököl, ortaokul ve lise düzeyi karma öğretmen grubu üzerinde uygulaması yapılarak geliştirilen 2 faktör altında toplanmış 31 maddelik “Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği” adlı ölçek bulunmaktadır. Bu çalışmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bu nedenle de yaşanan sorunları doğrudan gözleyen sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının (ölçeğin) geliştirilmesi ve alanyazına kazandırılması amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı (ölçek) geliştirmektir. Böylelikle, sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal kabul düzeylerini belirlenmesi, kaynaştırma eğitiminin daha kaliteli ve verimli hale getirilmesi için yaşanan sorunlu alanlarla ilgili eğitim çalışmalarına içerik oluşturmada ipuçlarına ve referanslara ulaşma, sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul konusundaki farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi amaçlı eğitim ve araştırma çalışmalarında kullanılmak üzere alanyazına ve ilgililerin kullanımına geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak bir ölçeğin;

1. Madde ve faktör sayıları ile içerikleri nedir?
2. Geçerlik özellikleri nasıldır?
3. Güvenirlilik özellikleri nasıldır?
4. Puanlama ve yorumlama kuralları nedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Türü

Araştırma; ölçek geliştirme çalışması özelliği taşımaktadır. Kaynaştırma öğrencisi bulunan ya da bulunmuş ilkököl öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu nedenle nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır (Balcı, 2015: 15; Karasar, 2012: 76-79).

2.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Uşak İlinde kamuya bağlı ilkökullarda görev yapan ilkököl öğretmenleri, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu kapsamda toplamda Uşak il merkezinde 1061 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bunların 554’ü kadın, 507’si ise erkektir (mebbis.meb.gov.tr/EOzluk/PER00001.aspx).

Araştırmada seçkisiz örnekleme tekniğiyle örnekleme yoluna gidilmiştir. Çalışmanın örnekleme grubunu ise, Uşak ilindeki kamu ilkökullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 374 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme grubundaki öğretmenlerin bazı değişkenler açısından dağılımları Tablo 1’de özetlenmiştir.

**НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kadın	240	64,2	374	100
	Erkek	134	35,8		
Mesleki Kıdem Yılı	1-2 yıl	89	23,8	374	100
	3-5 yıl	132	35,3		
	6-9 yıl	64	17,1		
	10 ve fazla yıl	89	23,8		
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	116	31,0	374	100
	2. Sınıf	102	27,3		
	3. Sınıf	71	19,0		
	4. Sınıf	85	22,7		
Medeni Durum	Evli	193	51,6	374	100
	Bekar	148	39,6		
	Boşanmış/Ayrı yaşama	33	8,8		
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	199	53,2	374	100
	2 Çocuk	77	20,6		
	3 ve fazla çocuk	98	26,2		
Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	1 Öğrenci	330	88,2	374	100
	2 Öğrenci	27	7,2		
	3 ve fazla öğrenci	17	4,5		
Yakın komşu/akrabada kaynaştırma çocuğu var mı?	Evet	170	45,5	374	100
	Hayır	204	54,5		
Kaynaştırma Konulu Eğitim Alma Durumu	Hayır, almadım	32	8,6	374	100
	Lisans düzeyinde ders aldım	142	38,0		
	MEB hizmet içi eğitime katıldım	90	24,1		
	Diğer (Sertifika programı ya da özel araştırmalar yapma	110	29,4		

2.3. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Sosyal Kabul Ölçeği'nin (SKÖ) geliştirilmesi sürecinde 4 aşamalı bir süreç yürütülmüştür. Aşağıda bu aşamalar ve yapılan işlemler özetlenmiştir:

1. *Madde havuzunun oluşturulması:* Bu aşamada ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeylerini yansıtabilecekleri özellikler listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede alanyazın incelemesi ve öğretmen görüşlerinin alınması üzere iki temel yol izlenmiştir. Öğretmen görüşleri kapsamında bir grup (25) öğretmene, sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunması konusundaki değerlendirmeleri sorulmuş ve görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Görüşlerin incelenmesi sonrasında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini kabul etme düzeylerini yansıtacak maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal kabul düzeyini yansıtan madde listesinin karşısına, katılımcı öğretmenlerin görüşlerini yansıtabilmeleri için “(0) Kesinlikle katılmıyorum”, “(1) Katılmıyorum”, “(2) Kısmen katılıyorum”, “(3) Katılıyorum” ve “(4) Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri yerleştirilmiştir. Madde havuzunun başına, araştırmanın amacı ve katılımcılardan

beklentileri içeren yönerge ve başlık eklenerek taslak veri toplama aracı hazır hale getirilmiştir.

2. *Uzman incelemesi:* Taslak veri toplama aracı; üç dilbilim, 3 özel eğitim alan uzmanı ve 5 sınıf öğretmenine incelenilerek amaç-içerik uyumu, binişiklik, anlaşılabilirlik düzeyi, imla ve noktalama hataları yönüyle incelemeleri ve düzeltme önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Yapılan öneriler doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonrasında 36 kapalı uçlu, 1'i de açık uçlu olmak üzere 37 maddelik taslak veri toplama aracına son hali verilmiştir.

3. *Verilerin toplanması veri kütesinin analize hazır hale getirilmesi:* Uzman incelemesi sonrasında yapılan düzenlemeler ile birlikte yönerge, araştırmanın bağımsız değişkeni olarak ele alınacak olan 8 soruyu içeren kişisel bilgiler, sosyal kabul düzeyi ile ilgili 36 kapalı uçlu soru ve öğretmenlerin konu ile ilgili ek görüş ifade edebilecekleri 1 soruyu içeren veri toplama aracı, örneklem grupta bilgileri sunulan katılımcı öğretmenlere çevrimiçi olarak Google Form aracı yardımıyla uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler, SPSS 25.00 programına aktarılmış; geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmaya uygun hale getirilmiştir.

4. *Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması:* Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri, toplanıp SPSS 25.00 programına aktarılarak analize uygun hale getirilen veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler üzerinde öncelikle KMO ve Bartlett Testi analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları incelenmiş ($KMO > 0,60$; $p < ,01$) ve veri setinin üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik analizi kapsamında yapı geçerliğini test etmek üzere açıklayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ayırt edicilik geçerliğinin incelenmesi için ise madde-toplam korelasyon katsayılarının incelenmesi (maddelerin amaca hizmet etme düzeyi) tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirlik özelliği ise Cronbach alpha katsayısı hesaplanması yoluyla iç tutarlılık analizi yoluyla incelenmiştir.

BULGULAR

Sosyal Kabul Taslak Ölçeği ile toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi bulguları aşağıda sunulmaktadır.

3.1. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorumu

SKÖ'nin geçerlik özelliğinin incelenmesi, yapı geçerliği ve ayırt edicilik geçerliğinin incelenmesi yoluyla yapılmıştır.

3.1.1 SKÖ'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

SKÖ'nin yapı geçerlik analizine başlamak ve faktör analizi yapıp yapılamama durumuna ilişkin karar vermek üzere ilk olarak veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değerinin 0,956; Bartlett testi değerlerinin ise $x^2: 10927,532$; $sd: 630$; $p < ,001$ olduğu belirlenmiştir. Bilindiği üzere KMO değerinin 0,60'dan yüksek olması, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu; 0,90'ın üzerinde olması ise veri setinin faktör analizi açısından mükemmel uyumunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012: 124; Eroğlu, 2008, 322). Bu nedenle elde edilen değerlerden yola çıkarak yapı geçerliği analizi çerçevesinde faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. İlk analizde özdeğeri 1,00'ın üstünde olan değerler incelenmiş ve Varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede normal şartlarda faktör yükünün 0,30'un üzerinde olması yeterli görülmeyle birlikte Büyüköztürk'ün (2012, 124) önerdiği faktör yükü 0,45 olan maddeler ile farklı faktörlere yükleri dağılıp aralarında 0,100'den az fark bulunan maddeler elenerek analizler yinelenmiştir (Büyüköztürk, 2012: 124; Eroğlu, 2008: 322-323). Sonuçta faktör yükü 0,45'den düşük ya da farklı faktör altlarındaki yükleri 0,100'ün altında kalan toplamda 4 madde ölçek kapsamı

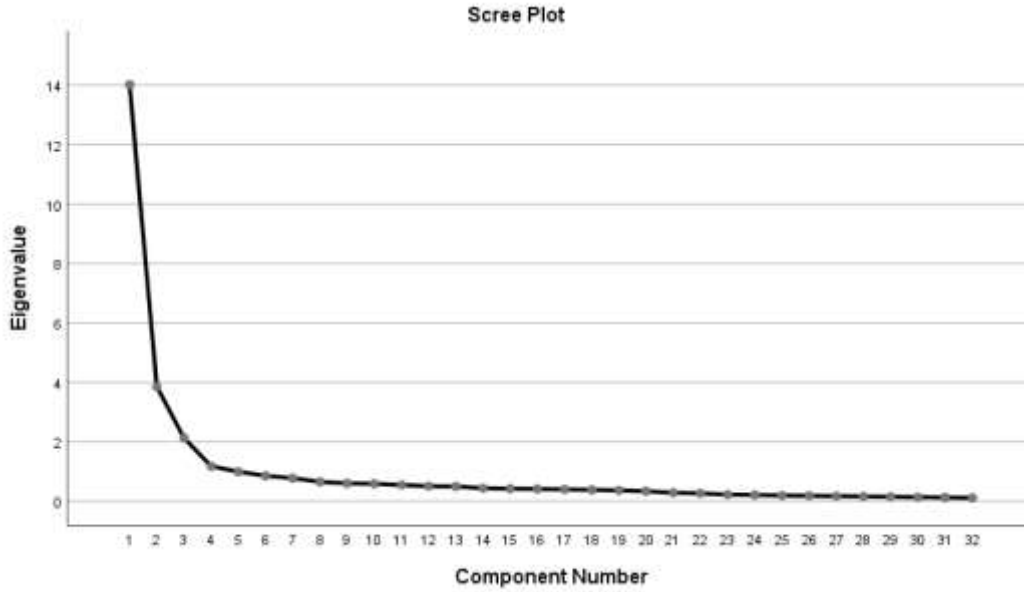
dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

Yapılan inceleme sonrasında ölçekte kalmasının gerekli olduğuna karar verilen 32 maddenin, özdeğeri 1,00'ın üzerinde olan 4 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Başka bir ifade ile SKÖ'nin 32 maddeyi 4 faktörde barındıran bir yapıya ulaşılmıştır. SKÖ'nin bu yeni yapısında KMO değeri 0,952; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=9658,671$; $sd=496$; $p<0,001$ olarak gözlenmiştir. SKÖ'ndeki maddelerin 0,495 ile 0,843 arasında faktör yüklerine sahip oldukları ve toplam varyansın %66,124'ünü açıklayabildiği belirlenmiştir. Bilindiği üzere davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans miktarının %40 olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 323).

Bir sonraki aşamada, faktörler altında toplanan maddelerin içerikleri incelenmiş; alanyazındaki kavramlaştırmalardan yola çıkarak faktör isimleri belirlenmiştir. Bu çerçevede faktörlere; Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY) (14 madde), Kabul Çabası (KAÇ)(7 madde),Kabullenme –Olumlu Yargı (K-OY), (7 madde),Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) (4 madde) adlarının verilmesi uygun görülmüştür.

SKÖ'nde yukarıda yapılan çalışmalar sonunda faktörlerin özdeğerlerine göre oluşan Scree Plot Grafiği Şekil 1'de sunulmuştur:

Grafiği Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Sosyal Kabul Ölçeği'nin Özdeğer Faktör Grafiği

Analizler sonrasında Sosyal Kabul Ölçeği kapsamında yer almasına karar verilen 24 madde, maddelerin yer aldığı faktörler, maddelerin faktör yükleri, toplam varyansın açıklanma miktarı ve özdeğerlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Kabul Ölçeğinin (SKÖ) Faktör Analizi Bulguları

	Maddeler	Fak. Yük.
1	21-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, sınıf içerisinde önemli disiplin sorunlarına neden oluyor.	,841
2	30-Kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmeninin zaman yönetimini olumsuz etkiler.	,835

**НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

3	22-Kaynaştırma öğrencileriyle iletişim kurmada çok zorlanıyorum.	,833
4	26-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, mesleğimden soğumama neden olmaktadır.	,833
5	23-Kaynaştırma öğrencilerinin tepkilerinin nedenlerini anlamakta zorlanıyorum.	,830
6	29-Kaynaştırma öğrencileri akranlarının öğrenmelerini olumsuz etkiler.	,827
7	31-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, sınıf öğretmeni için ekstra iş yüküdür.	,821
8	/27-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, eğitimin etkililiğini düşürür.	,820
9	19-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, sınıf yönetimini olumsuz yönde etkiliyor.	,810
10	28-Kaynaştırma öğrencileri sınıfta bulunmasını istemediğim öğrencilerdir.	,804
11	25-Kaynaştırma öğrencilerine tanınan imtiyazlar, akranlarını olumsuz etkiler.	,800
12	24-Kaynaştırma öğrencilerinin, genel eğitim sınıfı problemleri davranış sergileme ihtimalleri yüksektir.	,778
13	20-Kaynaştırma eğitimi uygulaması, kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz etkiler.	,768
14	32-Kaynaştırma öğrencileri, akranları tarafından “farklı” olarak etiketlenen kişilerdir.	,699
Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY): Açıklanan Varyans: 43,794		Özdeğer:
		14,014
15	3-Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta yaşadığı güçlükler karşısındaki duygu/durum değişimlerini fark ettiğimde gecikmeden gerekli tedbirleri alırım.	,721
16	5-Kaynaştırma öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinde (tenffüslerde), akranlarıyla birlikte etkileşimde bulunmaları için özel önlemler alırım.	,706
17	2-Kaynaştırma öğrencilerinin neler yapabileceklerini fark edebilmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlarım.	,702
18	1-Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi performanslarını desteklemeye özel önem veririm.	,696
19	11-Kaynaştırma öğrencileri ve akran gruplarının ortak benimsedikleri bir sınıf iklimi oluşturmaya özel gayret gösteriyorum.	,615
20	4-Kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları yetersizlikler karşısında hangi yöntemleri tercih etmeleri gerektiği konusunda özel olarak bilgilendirme yaparım.	,588
21	7-Kaynaştırma öğrencileri sevgiye ve ilgiye akranlarına nazaran daha fazla ihtiyaç duyar.	,495
Kabul Çabası (KAÇ): Açıklanan Varyans: 12,035		Özdeğer: 3,851
22	9-Kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmenlerine sunulan birer kaynaştırma eğitimi deneyimi kazanma fırsatıdır.	,788
23	16-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, sınıf öğretmenin sınıf yönetimi becerisini geliştirir.	,688
24	13-Kaynaştırma öğrencileri ile birlikte eğitim almak, akranların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşünüyorum.	,641
25	8-Kaynaştırma öğrencilerine yönelik değerlendirme uyarlamalarının yapılması olağan ve gerekli bir durumdur.	,635
26	18-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, diğer öğrencilerde bireysel farklılıkların zenginlik olduğu algısını destekler.	,561
27	17-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, sınıftaki akranlarının sosyal becerilerini(yardımlaşma, iyilikseverlik vb.) geliştirir.	,549
28	6-Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemez.	,505

**НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY): Açıklanan Varyans: 6,631		Özdeğer: 2,122
29	33-Kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri sınıfta değilken özel gereksinim durumlarına ilişkin diğer öğrencilere empati etkinlikleri yaptırırım (Akranın gözünün bağlanıp hareket etmesini istemek gibi.)	,843
30	34-Kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri sınıfta değilken diğer öğrencilere özel gereksinim durumuna ilişkin bilgilendirici oyun etkinlikleri yaptırırım.	,841
31	36-Kaynaştırma öğrencisi/öğrencilerinin ders sürecinde hiçbir şey yapmadan boşta kalmamaları için gerçekleştirebilecekleri görevler (tahtayı silme vb.) veririm.	,819
32	35-Kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin başarılı olmaları için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlarım.	,813
Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K): Açıklanan Varyans: 3,664		Özdeğer: 1,173
Sosyal Kabul Ölçeği Açıklanan Varyans: 66,124		

Tablo 2’de görüldüğü üzere SKÖ, 4 faktör altında toplanmış 32 maddeyi içermektedir. Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY), yükleri 0,699 ile 0,841 arasında olan 14 maddeyi içermektedir. Özdeğeri 14,014 olup toplam varyansın %43,794’nı açıklamaktadır. Kabul Çabası (KAÇ), yükleri 0,495 ile 0,701 arasında değişen 7 maddeyi içermektedir. Özdeğeri 3,851; toplam varyansı açıklama miktarı %12,035’tir. Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY), yükleri 0,505 ile 0,788 arasında değişen 7 maddeyi içermektedir. Faktörün özdeğeri 2,122; varyansı açıklama miktarı ise %6,631’dir. Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) ise yükleri 0,813 ile 0,843 olan 4 maddeyi içermektedir. Faktörün özdeğeri 1,173; varyansı açıklama miktarı ise %3,664’tür. SKÖ kapsamındaki 32 maddeyi içeren 4 faktör ise birlikte, toplam varyansın %66,124’ünü açıklamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 322) faktör yükünün 0,30’un üzerinde olması, maddenin ölçekte yer alabilmesi için yeterli kabul edilmekle birlikte ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yükünün 0,45’in üzerinde olmasının önerildiği görülmektedir. Diğer taraftan davranış bilimleri açısından toplam varyansın açıklanabilme oranı %40 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir. Bu bulgu ve alanyazında ifade edilen sınır değerler dikkate alındığında SKÖ’nin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.1.2 SKÖ’nin Ayırt Edicilik Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ayırt edicilik özelliği, ölçme aracında geçerlik kapsamında bulunması gereken önemli özelliklerden biridir. Geçerlik, genel anlamda ölçme aracının genelinin ya da her bir maddesinin amaca hizmet etme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2015; Tekin, 2019). Klasik Test Kuramına göre ölçek gibi veri toplama (ölçme) araçlarının ayırt edicilik özelliği incelenirken ölçekte yer alan maddelerin, ölçegin genel amacına hizmet etme düzeyinin belirlenmesi şeklinde test edilebileceği önerilmektedir. Bu çerçevede madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanması ve ilişkinin anlamlı olması gerekmektedir. Korelasyon katsayısı olarak hesaplanan ayırt edicilik değeri (r değeri), -1 ile 1 arasında değer alabilmektedir. $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olmayan ilişki, maddenin amaca yeterince hizmet etmediği ya da ayırt edicilik özelliğine sahip olmadığı şeklinde yorumlanıp testten çıkarılması gerekmektedir (DeVellis, 2003: 80-81; Pallant, 2007: 127). Diğer taraftan Hambleton vd. (1993, 40) KTK parametrelerine yapılan en önemli eleştirinin, seçilen örneklemde kolaylıkla etkilenmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle KTK’ye bağlı parametre değerlerine yapılan bu eleştiriden yola çıkarak bu çalışmada düzeltilmiş madde-toplam ve faktör-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış; madde ve faktörlerin ayırt edicilik özelliği bu katsayılara

dayalı olarak incelenmiş; bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

D-OY		KAÇ		K-OY		FO-K	
M. No	r	M. No	r	M. No	r	M. No	r
1	,181(*)	15	,388(*)	22	,366(*)	29	,718(*)
2	,147(*)	16	,339(*)	23	,373(*)	30	,675(*)
3	,161(*)	17	,406(*)	24	,327(*)	31	,602(*)
4	,211(*)	18	,361(*)	25	,332(*)	32	,569(*)
5	,167(*)	19	,434(*)	26	,424(*)		
6	,173(*)	20	,392(*)	27	,387(*)		
7	,183(*)	21	,323(*)	28	,297(*)		
8	,122(*)						
9	,159(*)						
10	,180(*)						
11	,155(*)						
12	,197(*)						
13	,139(*)						
14	,227(*)						
I. Faktör: ,202(*)		II. Faktör: ,504(*)		III. Faktör: ,475(*)		IV. Faktör: ,755(*)	

N=408; *=p<0,01

Tablo 3'de görüldüğü üzere SKÖ'nde yer alan maddelerden ve faktörlerden elde edilen puanlarla ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri incelendiğinde Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY), yer alan maddelerin 0,139 ile 0,227 arasında; Kabul Çabası (KAÇ), maddelerin 0,323 ile 0,434 arasında; Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY), maddelerin 0,297 ile 0,424 arasında; Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) maddelerin ise 0,569 ile 0,718 arasında korelasyon katsayısı değerlerine sahip olduğu; her bir değer de pozitif ve p<0,01 düzeyinde anlamlı ilişkileri gösterdiği anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan SKÖ toplam puanı ile faktör toplam puanları arasındaki korelasyon değerlerinin de 0,202 ile 0,755 arasında değerler aldığı ve her bir ilişkinin p<,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Korelasyon katsayılarının p<,05 düzeyinde anlamlı olması, madde ya da faktörün ölçeğin genel amacına önemli düzeyde hizmet ettiğinin işareti olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2007: 140). Buna göre ölçekte yer alana maddelerin ve faktörlerin her birinin ölçeğin genel amacına hizmet etmede yeterli oldukları; bu nedenle de ayırt edicilik geçerliği özelliğini taşıdığı söylenebilir.

3.1.2 SKÖ'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Veriler üzerinde faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık özelliğinin incelenmesi amacıyla iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. SKÖ'nin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY)	14	0,970

**НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

Kabul Çabası (KAÇ)	7	0,866
Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY)	7	0,863
Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K)	4	0,873
Sosyal Kabul Ölçeği	32	0,808

Tablo 4’te Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY) için 0,970; Kabul Çabası (KAÇ) için 0,866; Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY) için 0,863; Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) için 0,873; Sosyal Kabul Ölçeğinin geneli için ise 0,808 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha değerinin 0,60’ın üzerinde olması yeterli; 0,70’in üzerinde olması ise iyi olarak değerlendirilmektedir (Malhotra, 1999: 282; Kalaycı, 2010: 405). Buna göre, Sosyal Kabul Ölçeğinin iç tutarlılık yönüyle güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma öğrencileri bulunan öğretmenlerin bu öğrencilere ve kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin sosyal kabul düzeylerini belirlemede kullanılmak üzere bir ölçek geliştirmeye amaçlayan bu çalışma sonunda “Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)” adı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. SKÖ, 4 faktör altında toplanmış 32 maddeyi içeren beşli likert tipi bir ölçek özelliği taşımaktadır.

SKÖ’nde yer alan maddelerin karşılarında, öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini yansıtmasına yardımcı olmak üzere (1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kısmen katılıyorum”, (4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Faktörlere dahil olan madde sayılarının farklı olması ve likert tipi bir ölçek özelliği taşıması nedeniyle ölçek yardımıyla yapılacak tespit ve yorumlamalarda aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılması uygun görülmektedir. Bu çerçevede her bir maddeye, faktöre ya da ölçeğin geneline ilişkin tespit ve yorumlamalarda kullanılmak üzere aritmetik ortalama değer aralıkları, bu aralıkların anlam ve yorumlarına ilişkin öneriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. SKÖ’ndeki Madde, Faktör ya da Ölçek Genelinden Elde Edilen Aritmetik Ortalama Değerlerinin Anlamı ve Yorumu

Aritmetik Ortalama Aralığı	Anlamı	Yorumu (Sosyal Kabul Düzeyi)
1,00 – 1,80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok düşük
1,81 – 2,60	Katılmıyorum	Düşük
2,61 – 3,40	Kısmen katılıyorum	Orta
3,41 – 4,20	Katılıyorum	Yüksek
4,21 – 5,00	Kesinlikle katılıyorum	Çok yüksek

SKÖ’nin geçerlik özelliği; (1) yapı geçerliği ve (2) ayırt edicilik analizi teknikleri kullanılarak test edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği analizi çerçevesinde açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre SKÖ, 32 maddeyi içerdiği ve bu maddelerin, özdeğeri 1,00’in üzerinde olan 4 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY) 14, Kabul Çabası (KAÇ) 7; Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY) 7 ve Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) 4 maddeyi içermektedir. SKÖ’nin KMO değeri 0,952; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=9658,671$; $sd=496$; $p<0,001$ ’dir. SKÖ’ndeki maddelerin

faktör yükleri 0,495 ile 0,843 arasındadır. 4 faktörlü ve 32 maddeli ölçek yapısı toplam varyansın %66,124'ünü açıklamaktadır. Bu değerler, SKÖ'nin yapı geçerliği özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 323).

SKÖ'nde yer alan faktörler ile maddelerin ayırt edicilik geçerliği, madde-toplam ve faktör-toplam korelasyonlarının hesaplanması yoluyla test edilmiştir. Korelasyon katsayılarının tamamı $p < ,01$ düzeyinde anlamlı ve pozitifdir. Bu durum, her bir madde ve faktörün ölçeğin genelinin amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği; bu nedenle de SKÖ'nin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu ifade etmektedir (Pallant, 2007: 140; Balcı, 2015: 117).

Ölçeğin ölçüt geçerliliğini belirlemek üzere yapılan alanyazın taraması yapılmış; ancak amaç ve kapsam açısından eşdeğer bir ölçeğe rastlanılmadığından SKÖ'nin ölçüt geçerliği analizi yapılamamıştır. Buna karşılık SKÖ'nin, farklı araştırmacılar tarafından benzer amaçla yapılacak ölçek geliştirme çalışmalarında ölçüt geçerliği analizlerinde eşdeğer ölçek olarak kullanılabilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

SKÖ'nin güvenilirlik özelliği, tutarlı ölçümler yapabilme yönüyle test edilmiştir. Bu amaçla madde ve faktörlerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach alpha katsayıları 0,863 ile 0,970 arasında; SKÖ'nin geneli ise 0,808 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, SKÖ'nin hem faktörleri hem de geneli açısından güvenilir ölçümler yapabildiğini ifade etmektedir (Malhotra, 1999: 282; Kalaycı, 2010: 405).

Özetle Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte üzerinde analizlerin yapıldığı verilerin Şanlıurfa ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapıldığı; bu nedenle sosyoekonomik düzeyi farklı olan bölgelerde ve özellikle de okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde çalışmanın yinelenmesinin yararlı olacağı belirtilmelidir.

Kaynaklar:

1. 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>.
2. Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
3. Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332.
4. Aktaş, C., & Küçük, 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.
5. Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Stamford, CT: Cengage Learning.
6. 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.
7. Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
8. 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.

9. Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

10. Ataman, A. (2011). Özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 19-74). Ankara: Gündüz Eğitim.

11. 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.

12. Balcı, Ali (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

13. Batu, S., & Kircaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.

14. Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a halfcentury in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.

15. 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.

16. Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

17. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

18. Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J. & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (4), 876-889.

19. 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.

20. De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181.

21. DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and application*. California: Sage Publications.

22. 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.

23. Eguavoen, E.O. & Eniola, M.S. (2016). Influence of self-concept and social acceptance on academic achievement of students with visual impairment in Oyo State, Nigeria. *IJAH*, 5(3), 213-230.

24. Eripek, S. (2003). *Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 756, s.16-41.

25. Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S.Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* içinde (s.1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

26. Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ş. Kalaycı (Editör). (ss 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

27. 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

28. 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.

29. Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601.

30. Friend, M., & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. New Jersey: Pearson.

31. 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.

32. 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.

33. Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 16-30.

34. Gibson, S. (2015) When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities, *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886, Doi: 10.1080/13603116.2015.1015177

35. Gözün, Ö. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusundan bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

36. 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>.

37. Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

38. Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.

39. Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.

40. Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitimi. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

41. Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.

42. Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.

43. Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

44. Malhotra, N.K. (1999). *Marketing research: an applied orientation*. 3rd Edition. New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall.

45. MEB. (2014). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

46. Meijer, C. (2010). *Inclusive education: a way to promote social cohesion. inclusive education: facts and trends*. Paper presented at the International Conference Madrid. <http://www.inclusive-education-in-action.org/> sayfasından erişilmiştir.

47. Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 319-337. doi:10.1111/1467-8578.12096
48. 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.
49. Osborne, A. G., & Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandante: Legal implications. *Exceptional Children*, 61 (1), 6-14.
50. Özgönenel, S. Ö. ve Girli, A. (2016) Otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15,286-298.
51. 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.
52. 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.
53. Özyürek, M. (2016). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
54. Pallant, J. (2007). *SPSS Survivalmanual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Sydney: Allen&Unwin, Sabon by Bookhouse.
55. Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
56. 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.
57. 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)
58. Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
59. Sanjeev, K. & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (2), 1-15.
60. Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayınevi
61. 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.
62. Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.
63. 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.
64. Tekin, H. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
65. Turgut, F.T. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
66. 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.

67. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü (UİMEM) (16.05.2022) mebbis.meb.gov.tr/EOzluk/PER00001.aspx

68. Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.