



Akran Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal Kabulü ve Benlik Saygısına Etkisi*

The Effect Of Peer-Tutoring Method On Social Acceptance And Self-Esteem Of Individuals With Intellectual Disabilities

Halil SELİMOĞLU**, Aydan AYDIN***

• *Geliş Tarihi:* 09.02.2018 • *Kabul Tarihi:* 05.07.2018 • *Yayın Tarihi:* 02.08.2018

Kaynakça Bilgisi: Selimoğlu, H., & Aydan, A. (2018). Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018042227

Citation Information: Selimoğlu, H., & Aydan, A. (2018). The effect of peer-tutoring method on social acceptance and self-esteem of individuals with intellectual disabilities. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018042227

ÖZ: Bu çalışmada normal gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma (öğreten akran olarak) durumuna göre farklılaşarak farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ilindeki bir ortaokulun 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve bir özel eğitim merkezinin öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 25 zihinsel yetersizliği olan ve 105 normal gelişim gösteren öğrencidir. Uygulama grubunda yer alan öğrencilerle araştırmacılar tarafından hazırlanan atölye ve bilgilendirme etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulamalar 3 farklı tarihe yayılan atölye etkinlikleri ve aynı gün 2 seanstan oluşan bilgilendirme etkinliğinden oluşmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Kabul Ölçeği” ve “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği” ile toplanmış, veriler SPSS 17 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen atölye etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bilgilendirme etkinliği normal gelişim gösteren bireylerin sosyal kabul tutumları üzerinde herhangi bir değişiklik yaratmamıştır. Yine araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanları atölye uygulamalarına katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Zihinsel yetersizliği olan birey, sosyal kabul, benlik saygısı, akran öğretimi

ABSTRACT: The purposes of this study are to examine how the information-giving meetings (in separated environment) and workshops in which students with intellectual disabilities teach a skill to their typically developing peers, affect the social acceptance level of typically developing students toward students with intellectual disabilities and whether the self-esteem scores of students with intellectual disabilities differ according to the attendance to the workshop activity (as a tutor peer). This research was conducted in İstanbul with 7th and 8th grade students in a secondary school and students with intellectual disabilities of a special education center. The participants of this study are 25 students with intellectual disability and 105 typically developing students. Workshop and information-giving activities which are developed by researchers were conducted with the students of the experimental group. The activities used in this study consist of workshop activities which were applied in 3 different days and 2 sessions of information-giving activity on the same day. In the study, pre-test/post-test control grouped experimental design is used. The research data have been gathered with “Social Acceptance Scale” and “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”, and have been analyzed with SPSS 17 program. The results from the data analysis revealed that

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Özel Eğitim Uzmanı, Şöhret Kurşunoğlu Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Kadıköy-İstanbul-Türkiye. e-posta: halilselimoglu@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1144-1923)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul-Türkiye. e-posta: aydanaydin@marmara.edu.tr (ORCID: 0000-0001-5936-1052)

workshop activities which were held with typically developing students have a positive effect on enhancing the social acceptance of typically developing students toward their peers with intellectual disabilities. Furthermore results from the data analysis showed that, self-esteem scores of students with intellectual disabilities don't differ according to the participation to workshop activities.

Keywords: Individual with intellectual disabilities, social acceptance, self-esteem, peer tutoring

1. GİRİŞ

Herkesin eğitim hakkının olduğu pek çok ulusal ve uluslararası hukuk metninde vurgulanmıştır. Ülkemizde de eğitim hizmetlerinin bireyler açısından bir hak, devlet açısından ise bir görev olduğu anayasamızın kırk ikinci maddesindeki “kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesiyle güvence altına alınmıştır. Ulusal ve uluslararası ölçekte yasalarla güvence altına alınan eğitim hakkının, din, dil, ırk, cinsiyet, fiziksel durum ve zihinsel farklılıklar gözetilmeksizin tüm bireyler için vazgeçilemez olduğu kuşkusuzdur. Bu gerçekten hareketle özel gereksinimli bireylerin de yurttaşlıktan kaynaklanan eşit haklara sahip olduğu gerçeğinin sosyal kabul ilkesi olarak ele alınması son derece önemlidir.

Özel gereksinimli bireyler şemsiyesi altında sınıflandırılan, zihinsel yetersizlik, gelişimsel dönemde ortaya çıkan, kavramsal, sosyal, pratik alanlardaki zihinsel ve uyumsal işleyiş eksikliklerini içeren bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2006). Zihinsel yetersizliği olan (ZY) bireyler, bilişsel, sosyal, duygusal, akademik, iletişim, motor ve benzeri özellikleri açısından akranlarından farklılaşmaktadırlar. Yaşlarından beklenen düzeyde sosyal kuralları anlamakta ve uyum sağlamakta problem yaşarlar, başkalarının kendilerini yönlendirme riskiyle karşı karşıyadırlar (Bray, Fletcher & Turner, 1997; Ersoy ve Avcı, 2001; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Heward, 2006; Eripek, 2012; DSM-5, 2013; Tekinarslan Çiftçi, 2015). Diğer yandan akranlarından belli alanlarda farklılaşsalar da sosyal kabul bu bireylerin yaşamlarında oldukça önemlidir (Bıyıklı, 1989 akt. Aktaş ve Küçükler 2002; Öcal, 1999). Bu nedenle akranları ile bir arada oldukları ortamlar, onların eğitimlerinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Normal gelişim gösteren (NGG) akranlarıyla bir arada eğitim gören özel gereksinimli bireylerin -uygun koşulların sağlanması durumunda- akademik ve sosyal başarılarının arttığı görülürken (Fisher ve Meyer 2002; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Wang, 2009; Kurth ve Mastergeorge, 2010) reddedilmelerinin azaldığı (Civelek, 1990; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, Tsakiris, 2012; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013) gözlemlenmiştir. NGG akranları ile bir arada olmak ZY bireylerin eğitimlerinde vazgeçilmez bir unsur olsa da eğitim-öğretim çağındaki yetersizliği olan çocukların akranları (Şahbaz, 2004; Eratay ve Sazak Pınar, 2006; Turhan, 2007; Kabasakal ve ark., 2008; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2014; Girli ve Atasoy, 2012; Küçükler, Işıkoğlu Erdoğan ve Çürük, 2014; Nepi ve ark. 2015) ve öğretmenleri (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Engin, Tösten, Kaya, Köselimoğlu, 2013) tarafından kendilerine yönelen olumsuz tutumlarla karşı karşıya oldukları veya ilişkilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve sosyal kabul problemi ile karşı karşıya oldukları bilinmektedir.

Sosyal kabul, çocuğun grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkilerdir (Hurlock, 1978; Akt, Civelek, 1990). Yetersizliği olan bireye başkalarından yönelen tepkilerin de bu bireylerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Özyürek'e (2013) göre yetersizliği olanların kendilerini yetersiz değerlendirmeleri ve yetersiz değerlendirildiklerinde bu değerlendirmenin değişmesi de ancak yetersizlikten etkilenmeyenlerin onları kabul etme ve varlıklarını onaylamalarıyla olasıdır.

Yetersizliği olan bireylerin kabulünün onların sosyal ortamlarda var olabilmelerine olanak sağlayacağı bilirse de bir dizi nedenle NGG bireyler özel gereksinimi olanlara karşı olumsuz tutumlar içerisinde olabilmektedir. “Engel” kavramının yarattığı olumsuz çağrışımlar ve etiketlenme, bilgi ve etkileşim eksiklikleri bu bireylerin sosyal kabul görmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Yapılan çalışmalarda çocukların birçoğunun çevresinde engelli (yetersizliği olan birey) görmemelerine rağmen, engelli kavramını genellikle olumsuz bir şekilde

algıladıkları (Ünsal ve Şahan, 2015), yetersizliği olan bireylerin acınan, dışlanan ve yetersiz görülen kişiler olarak tanımlandığı (Burcu, 2011) ve yetersizliği olan bireylerle etkileşim halinde olmayan ve onları tanımayan bireylerin bu bireylerle bir arada olmaktan daha fazla rahatsızlık duydukları (Aulagnier ve ark., 2005) bildirilmiştir. Bunlarla birlikte yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları olumsuz tutumlar; sosyal kabul düzeyinde düşüklük (Smoot, 2004, s.15), zorbalık (Laws & Kelly, 2005), beklentilerde düşüklük (Turhan, 2007), fiziksel şiddete maruz kalma, uyum ve iletişim problemleri olarak algılanma (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı 2008), tercih edilmeme, reddedilme (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009), acıma, dışlama ve yetersiz görme (Burcu, 2011), oyunlardan dışlanma (Girli ve Atasoy, 2012), olumsuz sıfatlar yakıştırma (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas ve Tsakiris, 2012), kayırma, aşırı koruyucu davranma, (Chandramuki, Shastry ve Vranda, 2012) aşırı müsamahakâr olma (Goswami, 2013), utanma ve hayal kırıklığı (Revathi, 2012) biçiminde ortaya çıkabilmektedir.

Olumsuz tutumların sonucunda yetersizliği olan bireylerin daha çok yalnızlığa itileceği, kendi buldukları ortamların dışına çıkamayarak izole bir yaşam sürecekleri düşünülebilir. Lombana'ya göre yalnızlık ve izolasyon özel gereksinimli bireylerde düşük benlik saygısına, kendine güven duygusunun gelişmemesine, kaygı ve utanma duygularına neden olabilmektedir (Lombana, 1980). Ayrıca reddedilme, yetersiz görülme veya eleştirilme özel gereksinimli bireylerde sinirlenme, kızma ve daha fazla problem davranışlara yönelmeye neden olabilmektedir (İmrak-Çulhaoğlu ve Sığırtmaç, 2011). Anlaşılacağı üzere problem davranışlar reddedilmeye neden olabilirken, akranlar tarafından reddedilme de yeni problem davranışlara neden olabilmektedir. Bu karşılıklı etkileşimin sonucunda, sosyal kabul görmeme tutumunun zihin yetersizliği olan bireyler açısından daha fazla davranış bozukluğu ve uyum problemine, aynı zamanda daha fazla izolasyon ve bunun sonucunda düşük benlik saygısına itilmeye neden olacağı düşünülebilir.

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

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

Sucuoğlu ve Kargin'a (2014) göre özellikle okul çağındaki yetersizliği olan bireylerin akranları ile bir arada olduğu ortamların, onların akademik ve sosyal gelişimlerine daha fazla katkı yapacağı genel kabul görmektedir. Akranlarıyla bir arada olan özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla iletişime girdikleri, daha fazla sosyal destek aldıkları ve daha uzun süreli arkadaşlıklar kurdukları ifade edilmektedir. Yetersizliği olan bireyin normal gelişim gösteren akranıyla sağlıklı şekilde bir arada olmalarını sağlayacak olan en önemli unsurun, bu bireylerin normal gelişim gösteren akranı tarafından kabul görmesi olduğu söylenebilir. Sosyal kabul ise kendiliğinden gelişecek bir tutum olmayıp, farklı yöntem ve teknikler yardımıyla artırılabilir.

Alan yazın incelendiğinde etkileşimde bulunmanın (Civelek, 1990; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Meyer, Gouiver, Duke. ve Advokat 2001; Aktaş ve Küçüker, 2002; Yazbeck,

McVilly ve Parmenter, 2004; Cameron ve Rutland, 2006; Krahe ve Altwasser, 2006; Melekoğlu, 2013) ve bilgilendirme etkinliklerinin (Civelek, 1990; Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Gözün, 2003; Avramidis, Bayliss & Burden, 2004; Şahbaz, 2007; Stachura & Garven, 2007; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014) yetersizliği olan bireylere yönelik sosyal kabulü arttırmada ve olumsuz tutumları azaltmada kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerle doğrudan veya dolaylı iletişim kurmanın ve yetersizlik konusunda bilgilendirmenin sosyal kabulün artırılmasında kullanılabilecek uygulamalardan olduğu belirtilmiştir (Donaldson, 1980). Özellikle okul çağındaki yetersizliği olan bireylerin akranları ile bir arada olduğu ortamların, onların akademik ve sosyal gelişimlerine daha fazla katkı yapacağı genel kabul görmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). NGG ve yetersizliği olan akranlarının bir arada olduğu ve doğrudan iletişim kurduğu eğitim uygulamalarından biri de akran aracılı öğretim yöntemidir.

Topping'e (2005) göre akran öğretimi; eşit statüdeki veya eşleştirilmiş akranların, aktif yardım ve desteğiyle bilgi ve becerilerin edinilmesi olarak tanımlanabilir ve benzer sosyal gruptan olan ancak profesyonel öğretici olmayan bireylerin, birbirlerine öğretmeleri ve birbirlerinden öğrenmelerini içerir. Akran aracılı öğretim yöntemi sınıf çapında akran aracılı öğretim (class-wide peer tutoring), farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring), aynı yaş akran aracılı öğretim (same-age peer tutoring) kategorilerini içerir (Sahni, 2012). Akran aracılı öğretimin akademik becerilerin öğretiminde, sosyal davranışların kazanımında, benlik saygılarında, okula ilişkin tutumlarında, sınıf içi disiplinde ve matematik becerilerinin öğretiminde önemli yararları olduğu çeşitli araştırmalarda bildirilmiştir (Greenwood, Carta ve Hall, 1988; Kalkowski, 1995; Calhoon ve Fuchs, 2003; Grubbs ve Boes, 2009; Tiwari, 2014).

Akranyla etkileşimde bulunma, birlikte çalışma, birbirinden öğrenme ve en önemlisi birlikte keyif alma yaşantılarının sağlanmasının ve özellikle ZY öğrencilerin NGG akranına bir şey öğretebilmesinin NGG akranı üzerinde olumlu bir etki bırakacağı ve ZY bireyin sosyal kabulünü arttıracacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ZY akranıyla bir arada olan NGG bireyin acıma, alay etme, aşırı koruyucu davranma, oyunlara katmama ve reddetme, fiziksel şiddete başvurma ve yetersiz görme davranışlarının yerine empati ve sosyal kabulü koyacağı düşünülebilir. Bu varsayımdan hareketle bu araştırmada yaşça büyük olan öğrencinin yaşça küçük olan öğrenciye öğretim yapmasını kapsayan “farklı yaş akran aracılı öğretim (cross-age peer tutoring) yönteminden yararlanılmıştır. Farklı yaş akran aracılı öğretim yönteminde yaşça büyük olan öğrenci öğreten akran rolündeyken, yaşça küçük olan öğrenen akran rolündedir. Bu uygulama, yetersizliği olan öğrencilere kendinden yaşça küçük öğrencilere öğretmenlik yapabilme fırsatı vermesinden dolayı oldukça yararlıdır (Hot, Walker ve Sahni, 2012).

Bu araştırma iki temel amaç etrafında şekillenmiştir. Birincisi, normal gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisinin belirlenmesidir. İkincisi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma (öğreten akran olarak) durumuna göre farklılaşıp-farklılaşmadığının belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Bu desende gruplar doğal olarak deney ve kontrol gruplarına atanırlar. Her iki gruba da ön test aynı anda verilir. Sonra deney grubunda deneysel işlem kullanılır; kontrol grubunda kullanılmaz. Her iki gruba da aynı test son test olarak verilir ve her iki grubun ön test – son test farkları bulunur (Sönmez ve Alacapınar, 2016 s.60). Buna göre, NGG ortaokul öğrencilerinin ZY akranlarına

yönelik sosyal kabul düzeylerinin bilgilendirme etkinliği ve atölye programına katılıp katılma durumuna göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ZY ve NGG öğrencilerden oluşmaktadır. ZY öğrenciler İstanbul ilindeki özel eğitim ve mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören ve 15-19 yaş aralığındaki hafif düzeyde zihinsel yetersiz 12'si erkek (%48), 13'ü (%52) kız olmak üzere 25 kişidir. NGG öğrenciler ise ortaokulda öğrenim gören ve 11- 14 yaş aralığındaki 39'u (%37,1) erkek, 66'sı (%62,9) kız olmak üzere toplam 105 kişidir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden 38'i (%36,2) sosyo-ekonomik durumu yüksek, 65'i (%65,9) orta ve 2'si (%1,9) düşük olarak algılarken ZY öğrencilerin 5'i (%20) sosyo-ekonomik durumunu yüksek, 11'i (%44) orta ve 9'u (%36) düşük belirtmişlerdir.

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

Çalışma grubuna giren ZY öğrenciler özel eğitim mesleki eğitim merkezinin seramik, yiyecek içecek hizmetleri, mobilya dekorasyon ve hazırlık sınıfı öğrencileridir. 12 ZY atölye grubu öğrencisi öğrencileri her biri 4 öğrenciden oluşan Atölye Grubu M (Mobilya), Atölye Grubu Y (Yiyecek), Atölye Grubu S (Seramik) gruplarına ayrılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda uygulama ve kontrol grubunda yer alan NGG öğrenciler ve ZY öğrenciler hakkındaki bazı demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durumu, ebeveyn eğitim durumu vb.) yer verilmiştir.

2.3.2. Sosyal kabul ölçeği (SKÖ): Gary Siperstein (1988) tarafından geliştirilen ölçek normal öğrencilerin eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik sosyal kabul tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye kazandırılması Civelek (1990) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye çevrilmesinin ardından uzman grubunun görüşleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmış ve uzman grubundan testin sosyal kabulü ölçtüğüne ilişkin alınan dönütlere dayalı olarak testin kapsam geçerliğinin olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmadan sonra ölçek 38 NGG öğrenciye bir ay arayla iki defa uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. 22 maddeden oluşan ölçeğin değerlendirmesi beşli derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. Kullanılan ifadeler puana dönüştürülürken; Evet: (5) puan, Sanırım Evet: (4) puan, Ne Evet Ne Hayır: (3) puan, Sanırım Hayır: (2) puan, Hayır: (1) puan olmak üzere 1 ile 5 puan arasında değer almışlardır (Civelek, 1990, s.52). Ölçekten alınan yüksek puan olumlu; düşük puan ise olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

2.3.3. Piers-Harris çocuklar için öz kavramı ölçeği: Ölçek E.V. Piers ve D. Harris (1969) tarafından geliştirilmiş olup çocukların öz güvenleri ve öz kavramları, kendileriyle ilgili algılamaları ve değerlendirmeleri ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Öner ve Çataklı (1986-1987) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt ölçekleri için .78 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçek 80 maddeden oluşmaktadır ve toplam altı alt testi içermektedir. Bunlar: 1. Davranış, 2. Zekâ ve okul durumu, 3. Bedensel görünüm, 4. Kaygı, 5. Gözde olma (Popülerlik), 6. Mutlu ve hoşnut olmadır. Ölçeğe verilecek cevaplar her bir madde için "evet" ve "hayır" şeklindedir. Ölçeğin puanlaması yanıt anahtarına göre yapılır ve her olumlu yanıt 1 puan almaktadır. Bir bireyin bu ölçekten alacağı puan 0-80 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin kendisi hakkında olumlu; düşük puan ise olumsuz düşünce ve duygulara sahip olduğunu göstermektedir (Öner, 2006).

2.4. Uygulama Süreci

2.4.1. Uygulama hazırlık süreci: İlk olarak araştırmanın yapılacağı okul idareleri ile gerekli ön görüşmeler yapılarak, okul yöneticilerine araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Ardından resmi makamlardan gerekli yazılı izinler alınmış, tüm öğrencilerin ailelerine yazılı olarak izin belgesi gönderilmiş ve ailelerin onayı sonrasında öğrenciler çalışma gruplarına dahil edilmişlerdir.

ZY bireylerin sosyal kabulüne yönelik bilgilendirme toplantılarının içeriği hazırlanmış ve atölye programında yer alacak ZY öğrenciler için iki haftalık “Beceride Ustalaşma Eğitimleri” hazırlanmıştır.

Atölye uygulamaları öncesi süreçte; atölyelerde görev alan ZY öğrencilerin seçiminde sınıf öğretmenleri ve ilgili atölyelerin meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri (öğrencilerin iletişim becerileri, motor beceriler ve davranışsal açıdan atölye etkinliklerine katılımı, veri toplama araçlarını bağımsız doldurabilmeleri hakkında) alınmıştır. Ayrıca atölye çalışmalarına katılacak öğrencilerin öncelikli olarak ilgili atölyelerin öğrencileri olmasına ve atölye etkinlikleri için hazırlanan beceri analizlerinde deneme oturumlarında yeterli performans (% 60) göstermelerine dikkat edilmiştir.

Öğreten akran olarak seçilen ZY öğrencilerin uygulamalara hazırlanmasında iki basamaklı bir program uygulanmıştır. İlk basamakta atölye grubuna dahil edilen ZY öğrencilere öğretimini yapacakları becerilerin analizleri hazırlanmış ve becerilerin öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Kontrol edici ipucunun hedef uyarının hemen ardından sunulduğu ve öğrencinin kontrol edici ipucunu model aldığı (Tekin, 1999, s. 94) bu yöntemle öğrencilerin ilgili becerilerde ustalaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin ilgili beceride ustalık düzeyleri becerinin analizini içeren kontrol listeleri yardımıyla değerlendirilmiştir. Beceride ustalaşan öğrencilere birer ustalık belgesi düzenlenmiştir. İkinci basamak ise ZY bireylerin öğretimi nasıl yapacaklarının öğretilmesidir. Bu basamakta öğrencilere beceri analizi hazırlanmış ve ZY öğrencilerin bu analiz çerçevesinde, atölye öğretmenlerine öğretim yapmaları fırsatı sağlanmıştır. Uygulamada eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler ilgili becerilerde yüzde 100 oranında ustalaşmaya kadar öğretime devam edilmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecinde ustalaşma düzeyleri oluşturulan beceri kontrol listesiyle değerlendirilmiştir.

2.4.2. Ön test uygulaması: Ön-test uygulaması araştırmaya katılan NGG öğrenciler için üç grup halinde yapılmıştır. Sırasıyla atölye grubu, bilgilendirme grubu ve kontrol grubu öğrencileri kendi okullarının konferans salonunda ön test uygulamasına alınmıştır.

Araştırmacı, ön test uygulaması öncesi öğrencilere kendini tanıtmış ve araştırmanın amacını açıklamıştır. Araştırmacı bu çalışmada öğrencilerin düşüncelerinin alınmasına ihtiyaç olduğunu, öğrencilerin verilen yanıtlarda tamamen özgür olduklarını ve formlarda kendilerini tanıtan herhangi bir isim veya ibare olmayacağını uygun şekilde açıklamıştır.

NGG öğrencilere yapılan ön-test uygulaması 17.05.2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. SKÖ formu üzerindeki açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve formu nasıl işaretleyecekleri gösterilmiştir. Ön test uygulaması her bir grup için yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Öğrencilerin ön-test ve son-testlerini eşleştirebilmek için ölçekleri doldurmadan okul numaralarını yazmaları istenmiş öğrenciler, isim alınmaksızın, bu numaralara göre kodlanmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yapılan ön test uygulaması ise 23.05.2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasında ZY öğrenciler iki grup halinde (önce atölye grubu ve ardından kontrol grubu öğrencileri) teste alınmıştır. Uygulama yeri özel eğitim ve mesleki eğitim merkezinin atölyesidir. Araştırmacı, ön test uygulaması öncesi öğrencilere kendini tanıtmış ve araştırmanın amacını açıklamıştır. Araştırmacı yapılan bu araştırmada öğrencilerin

düşüncelerinin alınmasına ihtiyaç olduğunu, verilen yanıtlarda öğrencilerin tamamen özgür olduklarını ve doldurulan formlarda kendilerini tanıtan herhangi bir isim olmadığı uygun şekilde açıklamıştır. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği formu üzerindeki açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve formu nasıl işaretleyecekleri gösterilmiştir. Öğrencilerin ön test ve son testlerini eşleştirebilmek için ölçekleri doldurmadan okul numaralarını yazmaları istenmiş, öğrenciler isim alınmaksızın, bu numaralara göre kodlanmıştır.

2.4.3. Bilgilendirme: Bilgilendirme etkinliğinin amacı, NGG öğrencilerin, ZY akranlarını ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve ZY bireylerle ilgili olası olumsuz düşünce ve yargıları üzerine farkındalık yaratmaktır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgilendirme programı hazırlanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaokullar için hazırlanan grup rehberliği etkinlikleri incelenmiş ve alan yazında yapılan çalışmalar taranmıştır (Civelek, 1990; Aktaş, 2001; Uçar, 2008; Yaşaran, 2009). Elde edilen veriler ışığında özel gereksinimli bireylere dönük olarak bilgilendirme etkinliğinde; Farklılık teması (farklılık nedir? İnsanlar birbirinden farklı mıdır, neden? Hangi alanda başkalarından daha farklı / yetenekli olabiliriz?), özel gereksinimli birey (özel gereksinimli bireylerin özellikleri vb.) ve özel gereksinimli bireyler hakkındaki düşüncelerimiz / tutumlarımız (acıma, alay etme, dışlama, arkadaş olarak görmeme vb.) nelerdir? Temalarına/konularına yer verilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli tanınmış kişilerle ilgili sinevizyon sunumu yapılmıştır.

2.4.4. Atölye uygulamaları: Atölye etkinliklerinin amacı; ZY bireylerin aktif rol alacağı ve NGG akranlarını yönlendireceği bir atölye etkinliği sonucunda, bu bireylere (ZY) yönelen sosyal kabul tutumunun farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Atölye etkinlikleri, NGG öğrencilerin üç farklı atölyede çalışılacak şekilde ZY öğrencilerin devam etmekte olduğu mesleki eğitim merkezi atölyelerinde gerçekleştirilmiştir. NGG 36 atölye grubu öğrencisi her biri 12 öğrenciden oluşan Atölye Grubu 1, Atölye Grubu 2, Atölye Grubu 3 gruplarına ayrılmışlardır. 12 ZY atölye grubu öğrencisi her biri 4 öğrenciden oluşan Atölye Grubu M, (Mobilya) Atölye Grubu Y, (Yiyecek) Atölye Grubu S (Seramik) gruplarına ayrılmıştır. Her bir ZY öğrenci kendi atölyesindeki üç ortaokul öğrencisine öğreten akran olmuştur ve becerilerin öğretimi tamamen ZY öğrencilerin (öğreten akran) yönetiminde gerçekleştirilmiştir. Her atölye etkinliği ortalama 80 dk. sürmüştür. ZY öğrenciler beceri ustalaşma eğitiminde kullanılan beceri analizlerindeki şekliyle becerileri akranlarına öğretmişlerdir. NGG öğrencilerin becerilerde yüzde yüz düzeyde ustalaşmaları amaçlanmaksızın, ZY akranlarının model olması ve sözel ipucuyla becerileri kazanmaları sağlanmıştır. Öğretim sırasında ZY öğrenciler beceri analizlerindeki işlem basamaklarını takip etmiş, NGG akranlarının her bir basamağa ilişkin adımları atmaları kontrol edilmiştir gerektiğinde yardım uygulanmıştır. İlgili sınıfların meslek öğretmenleri yaşanabilecek kaza ve aksaklıkları engellenmek için sınıfta hazır bulunurken, araştırmacı sınıflar arasında koordinasyon ve kontrol görevini üstlenmiştir. Öğretim etkinlikleri planlandığı şekilde tamamlandıktan sonra üç gruptaki öğrenen akranlar çaprazlama yöntemle ikinci ve üçüncü atölye etkinliklerinde sınıf değişikliğine tabi tutulmuşlardır. Atölye uygulamalarında öğrenciler kolektif bir şekilde beceri eğitimi aldıktan sonra yakma yöntemiyle ahşap süsleme, seramik plakalarla tablo yapma ve çeşitli tarifler öğrenerek yemek pişirme becerileri kazanmışlardır. Uygulama sürecinde üzerinde çalışılan ürün 12 parçaya bölünmüş (örneğin seramik tablo 12 parçadan oluşan puzzle şeklinde yapılmıştır) her bir öğrencinin ürünün bir parçasını yaparak etkinliğin bütününe iş birliği içerisinde tamamlanması sağlanmıştır.

2.4.5. Son test uygulaması: NGG öğrencilerin sosyal kabul tutumunu ölçmeyi amaçlayan “Sosyal Kabul Ölçeği” 3.06.2016 tarihinde bilgilendirme grubuna, 13.06.2016 tarihinde atölye grubuna ve 17.06.2016 tarihinde kontrol grubuna, uygulanmıştır. Bilgilendirme grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test uygulaması bilgilendirme etkinliği sonrasında okullarının konferans salonunda yapılırken, Atölye Grubunda yer alan öğrencilerle atölye etkinlikleri sonrası çalışmaya katıldıkları atölyelerde gerçekleştirilmiştir.

ZY öğrencilerin benlik saygısı puanlarını ölçmeyi amaçlayan “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği” zihin yetersizliği olan öğrencilere 17.06.2016 tarihinde ön test koşulları sağlanarak yeniden uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlere başlamadan önce demografik değişkenler belirlenmiş ve öğrencilere uygulanan ölçekler (Kişisel Bilgi Formu, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği Sosyal Kabul Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 17 programında analiz edilmiştir. Araştırma sorularını yanıtlamadan önce alt ölçekler ve ölçeklerin toplam puanları için ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri (Atölye grubu çarpıklık kat sayısı -1,35, basıklık kat sayısı 1,58 bilgilendirme grubu çarpıklık kat sayısı -1,03, basıklık kat sayısı 0,75, kontrol grubu çarpıklık kat sayısı -0,73 ve basıklık kat sayısı 1,48’dir) hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık kat sayıları referans alınarak verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle atölye ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda: Normal gelişim gösteren öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrası uygulama grupları (atölye - bilgilendirme grupları) ve kontrol grubu arasında zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis H Testi; Normal gelişim gösteren öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarında oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi; Atölye, bilgilendirme ve kontrol grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul ön test-son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; Atölye ve kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test-son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Deneysel uygulama öncesi grupların sosyal kabul puanlarına ilişkin betimsel istatistik analizi sonuçları

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

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

18,75, çarpıklık kat sayısı -1,35 ve basıklık kat sayısı ise 1,58'dir. Deneysel gruptan bilgilendirme grubundaki öğrencilerin farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul ön-testinden testinden almış olduğu en düşük puan 57, en yüksek 109'dur. Bilgilendirme grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarının ortalaması 92,35; standart sapması 13,53, çarpıklık kat sayısı -1,03, basıklık kat sayısı 0,75'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul ön-testinden almış olduğu en düşük puan 54, en yüksek puan 110'dur. Kontrol grubundaki bireylerin uygulama öncesi farklı gelişim gösteren akranlarına yönelik sosyal kabul puanları ortalaması 88,89; standart sapması 12,74, çarpıklık kat sayısı -0,73 ve basıklık kat sayısı 1,48'dir.

Tablo 2. Atölye-bilgilendirme ve kontrol grubundaki NGG öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Atölye grubu	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	5	7,00	35,00		
Pozitif Sıra	20	14,50	290,00	-3,44	0,001
Eşit	2				
Bilgilendirme grubu					
Negatif sıra	15	14,03	210,50		
Pozitif Sıra	11	12,77	140,50	-0,89	0,37
Eşit	4				
Kontrol grubu					
Negatif sıra	16	13,44	215,00		
Pozitif Sıra	9	12,22	110,00	-1,42	0,16
Eşit	1				

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

Bilgilendirme grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı olduğu bulunmuştur (bilgilendirme grubu: $z = -0,89$, $p > 0,05$; kontrol grubu: $z = -1,42$, $p > 0,05$).

Atölye çalışmalarının var olan bu farklılığın etki büyüklüğü aşağıda verilen formül aracılığıyla hesaplanmıştır (Rosenthal, 1991).

$$r = \sqrt{\frac{z^2}{N}} = \frac{|z|}{\sqrt{N}}$$

Yapılan hesaplama sonucunda $r=0.57$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen (1988, s.40)'nin belirlediği ölçütlere göre değerlendirilmiştir (Marshall ve Marquier, 2018). Değerlendirme sonucunda yapılan deneysel işlemin etki büyüklüğünün geniş düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Atölye ve kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı öntest son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler

Atölye Grubu	Mutluluk-doyum alt boyutu		Kaygı alt boyutu		Popülerite/ sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu		Davranış ve uyma/ konformite alt boyutu		Fiziksel görünüm alt boyutu		Zihinsel ve okul durumu alt boyutu		Toplam	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
\bar{X}	8,46	8,69	7,38	7,31	8,46	8,77	12,23	12,23	6,69	6,69	4,92	5,15	55,38	55,07
S.s.	2,85	2,90	2,57	2,02	2,03	2,98	2,24	2,31	2,50	1,97	1,75	1,68	11,13956	9,64
Minimum	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	2,00	9,00	9,00	1,00	3,00	1,00	2,00	30,00	37,00
Maximum	12,00	12,00	11,00	10,00	11,00	11,00	17,00	16,00	9,00	9,00	7,00	7,00	69,00	69,00

Kontrol Grubu	Mutluluk-doyum alt boyutu		Kaygı alt boyutu		Popülerite/ sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu		Davranış ve uyma/ konformite alt boyutu		Fiziksel görünüm alt boyutu		Zihinsel ve okul durumu alt boyutu		Toplam	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
\bar{X}	8,83	9,92	7,00	7,42	8,50	8,50	13,16	12,83	5,50	5,75	4,33	4,25	53,25	54,08
S.s.	3,35	2,94	2,49	2,06	2,68	2,19	2,55	2,37	2,47	1,91	1,37	1,66	10,08	9,02
Minimum	,00	2,00	3,00	4,00	2,00	5,00	9,00	9,00	1,00	2,00	2,00	2,00	29,00	33,00
Maximum	13,00	13,00	11,00	11,00	11,00	11,00	16,00	16,00	9,00	9,00	7,00	6,00	65,00	68,00

Tablo 3'te atölye ve kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin tüm alt boyutların ve toplam puanın ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri, çarpıklık ve basıklık kat sayıları (Atölye grubu öntest- son test sırasıyla Mutluluk-doyum alt boyutu çarpıklık -,17/-46, basıklık -1,53/-,46, Kaygı alt boyutu çarpıklık -,54/-,43 basıklık -1,04/-,67, Popülerite/ sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu çarpıklık -,75/-1,69, basıklık ,48/1,90, Davranış ve uyma/ konformite alt boyutu çarpıklık ,66/,57, basıklık ,18/-,87, Fiziksel görünüm alt boyutu basıklık -1,26/-,72, çarpıklık ,86/-,66, Zihinsel ve okul durumu alt boyutu çarpıklık -,96/-1,04, basıklık ,55/,06, Taoplam çarpıklık -,91/-,61, basıklık ,74/-,56), (Kontrol grubu öntest- son test sırasıyla Mutluluk-doyum alt boyutu çarpıklık -1,61/ 1,96, basıklık 4,20/4,62, Kaygı alt boyutu çarpıklık -1,96/,14, basıklık 4,62/-1,18, Popülerite/ sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu çarpıklık-1,36/-,40, basıklık 1,98/ -1,06, Davranış ve uyma/ konformite alt boyutu çarpıklık -,73/-,26, basıklık -,81/-,63, Fiziksel görünüm alt boyutu basıklık -,35/-,51, çarpıklık -,90/,41, Zihinsel ve okul durumu alt boyutu çarpıklık ,29/-,33 basıklık ,20/-1,58, Taoplam çarpıklık -1,11/-1,03, basıklık 1,96/1,99) verilmiştir.

Tablo 4. Atölye ve kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ön test - son test puanlarına göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Atölye Grubu		n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p	
Mutluluk-doyum boyutu	alt	Negatif sıra	5	5,00	25,00	-,27	,79
		Pozitif Sıra	5	6,00	30,00		
		Eşit	3				
Kaygı alt boyutu	alt	Negatif sıra	4	6,25	25,00	-,30	,76
		Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
		Eşit	4				
Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma boyutu	alt	Negatif sıra	4	4,50	18,00	-,54	,59
		Pozitif Sıra	5	5,40	27,00		
		Eşit	4				
Davranış uyma/konformite boyutu	ve alt	Negatif sıra	5	4,70	23,50	-,12	,90
		Pozitif Sıra	4	5,38	21,50		
		Eşit	4				
Fiziksel görünüm boyutu	alt	Negatif sıra	6	6,17	37,00	-,16	,87
		Pozitif Sıra	6	6,83	41,00		
		Eşit	1				
Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	okul	Negatif sıra	3	5,33	16,00	-,80	,43
		Pozitif Sıra	6	4,83	29,00		
		Eşit	4				
Toplam		Negatif sıra	8	5,88	47,00	-,11	,92
		Pozitif Sıra	5	8,80	44,00		
		Eşit	0				
Kontrol Grubu		n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p	
Mutluluk-doyum boyutu	alt	Negatif sıra	2	3,25	6,50	-1,93	,05
		Pozitif Sıra	7	5,50	38,50		
		Eşit	3				
Kaygı alt boyutu	alt	Negatif sıra	5	6,60	33,00	,00	1,0
		Pozitif Sıra	6	5,50	33,00		
		Eşit	1				
Popülarite/sosyal beğeni, gözde olma alt boyutu	alt	Negatif sıra	4	4,88	19,50	-,37	,71
		Pozitif Sıra	5	5,10	25,50		
		Eşit	3				
Davranış uyma/konformite boyutu	ve alt	Negatif sıra	8	5,31	42,50	-,85	,39
		Pozitif Sıra	3	7,83	23,50		
		Eşit	1				
Fiziksel görünüm boyutu	alt	Negatif sıra	5	4,40	22,00	-,57	,56
		Pozitif Sıra	5	6,60	33,00		
		Eşit	2				
Zihinsel ve okul durumu alt boyutu	okul	Negatif sıra	4	5,88	23,50	-,12	,90
		Pozitif Sıra	5	4,30	21,50		

	Eşit	3				
	Negatif sıra	4	7,88	31,50		
Toplam	Pozitif Sıra	8	5,81	46,50	-,59	,55
	Eşit	0				

Tablo 4'te görüldüğü gibi atölye grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı alt boyutları ve toplam puanına göre ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda mutluluk-doyum ($z = -0,27$, $p > 0,05$), kaygı ($z = -0,30$, $p > 0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($z = -0,54$, $P > 0,05$), davranış ve uyma/konformite ($z = -0,12$, $p > 0,05$), fiziksel görünüm ($z = -0,16$, $p > 0,05$), zihinsel ve okul durumu ($z = -0,12$, $p > 0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($-z = -0,11$, $p > 0,05$), aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada normal gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma (öğreten akran olarak) durumuna göre farklılaşma farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda atölye programına katılan NGG öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabullerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($z = -3,44$, $p < 0,01$). Bu bulgulara göre atölye grubunda yapılan çalışmaların bu gruptaki NGG bireylerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabul puanlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin artırılmasını amaçlayan çalışmalarda etkileşimde bulunma (Uçar, 2008; Krahe ve Altwasser, 2006; Aktaş ve Küçükler, 2002; Civelek, 1990) tekniğinin kullanıldığı çalışmaların sosyal kabul üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada da doğrudan etkileşimde bulunma tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ZY bireylerle NGG akranlarının doğrudan etkileşimde bulunmalarının ZY bireylerin sosyal kabul düzeyini arttırdığı yönündeki farklı araştırmalara ait bulgularla paralellik göstermektedir (Uçar 2008; Khare, 2006; Aktaş ve Küçükler, 2002). Bu araştırmanın sonuçları yetersizliği olan bireylere yönelik etkileşim projesi içinde yer alanların (Melekoğlu, 2013), yetersizliği olan bireylerle düzenli olarak bir arada olma çalışma deneyimi olanların (Yazbeck, McVilly, Parmenter, 2004), yetersizliği olan bireylerle aktif etkileşim içinde olanların (Meyer, Gouiver, Duke & Advokat, 2001, s.51), yetersizliği olan bireyler hakkında bilgisi olan ve bu bireylerle çalışma deneyimi olanların (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) ve özel gereksinimli bireylerle ilişki kurmaya dayalı programlara katılan ilkokul öğrencilerinin (Cameron & Rutland, 2006) yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan farklı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün artırılmasında bu bireylerle doğrudan iletişim kurmanın (Donaldson ,1980, s.50) yanı sıra etkileşimde başarılı etkileşimde bulunma deneyimi ile statünün de önemli olduğuna (Özyürek, 2013) ve etkileşimde bulunurken

yetersizliği olan bireye sorumluluk vermenin önemine (Sucuoğlu ve Kargın, 2014) vurgu yapılmaktadır.

Bu çalışmada da ZY öğrenciler ve akranları atölye etkinliklerinde bir araya getirilirken ZY bireyin sorumluluk almasına ve statüsünün, -öğreten akran olarak- NGG akranından yüksek olmamasına özen gösterilmiştir. Atölye etkinlikleri boyunca uygulama sorumluluğu ZY öğrencilere verilmiş ve bu bireylerin etkinlikler boyunca yüksek performans sergilemesini sağlanmıştır. Bu durumun ZY bireylerin etiketlenmesinde çokça rastlanılan bağımsız iş yapamayan, yardıma muhtaç birey algısını değiştirmede yarar sağladığı söylenebilir. Diğer yandan (Watts, 1984) özel gereksinimli bireylerle kurulacak kişisel ilişkilerin etkili olabilmesi için ortamın uygunluğu, etkileşimin hoşlanım yaratması, ortak bir amacı olması ve işbirliğinin öneminden söz etmektedir (Akt. BÖDİ, 2014). Bu çalışmada da atölye etkinliklerinin ZY öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim ve mesleki eğitim merkezinde yapılmasına, yetersizliği bulunan akranların etkileşimlerinin başka kişiler veya yönlendiriciler (öğretmen, yardımcı personel vb.) olmaksızın gerçekleştirilmesine ve ZY ve NGG öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak hoşlanım yaratan başarılı bir etkileşim ortamı oluşturulmasına çalışılmıştır. Dikkate alınan bu hususların da atölye grubunda yer alan NGG öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabulleri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bilgilendirme etkinliğine katılan NGG öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabulleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($z = -0,89, p > 0,05$). Oysaki özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin artırılmasını amaçlayan bilgilendirme tekniği pek çok çalışmada kullanılmıştır (Civelek, 1990; Tekin, 1994; Şahbaz, 2007; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Bu çalışmada uygulanan bilgilendirme etkinliğinin sonuçları incelendiğinde NGG akranlarının ZY öğrenciler hakkında sadece bilgilendirilmelerinin zihinsel yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul tutumlarını değiştirmede olumlu etkisi olmadığını göstermiştir. Bu sonuç bilgilendirme etkinliklerinin NGG öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabul tutumlarını değiştirmede etkili olduğunu gösteren kimi araştırmalarla çelişirken (Tekin, 1994; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Holt, 2007; Ison ve ark., 2010; Boer ve ark., 2013) bilgilendirme etkinliklerinin NGG öğrencilerin ZY akranlarına yönelik sosyal kabul tutumlarını değiştirmede etkili olmadığını gösteren kimi araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Aksütüoğlu, 1997; Çifci, 1997; Swaim ve Morgan, 2001; Krahe ve Altwasser, 2006).

Bu çalışmada uygulanan bilgilendirme programının NGG çocukların sosyal kabul tutumlarına etki etmemesinin nedenlerinden biri ZY ve NGG akran gruplarının ayrı ortamlarda bulunmaları olabilir. Araştırmalar, yetersizliği olan bireylerle etkileşim halinde olanların tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir (Meyer, ve ark., 2001; Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004; Melekoğlu, 2013). Bu çalışmada NGG öğrenciler ZY akranlarını doğrudan tanıma fırsatı bulamamış, bunun yerine uygulamacıyla iki oturumluk bir bilgilendirme etkinliğine katılmışlardır.

Sosyal kabul bir tutum olarak ele alındığında (Özyürek, 2013), tutumların küçük yaşlardan itibaren ve pek çok çevresel etkinin (aile, arkadaşlar veya olumlu-olumsuz deneyimler) sonucunda oluştuğunu dikkate almak gereklidir. Bu çalışmada tutumları oluşturan diğer etkenlere temas etmeksizin bilgi verme üzerine odaklanılmıştır. Ek olarak, insanlar tutum değişimine genellikle direnç gösterme eğiliminde olsalar da yeni bilgi ve deneyimler edindikçe tutumlarını değiştirdikleri (Tavşancıl, 2002) ama bilgilendirmenin tek başına yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları değiştirmede ifade edilmektedir (Krahe ve Altwasser, 2006). Diğer yandan yetersizliği olan bireyler hakkında kısa süreli ve kapsamlı bilgi vermenin, NGG öğrencilerin yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği de belirtilmektedir (Bak ve Sperstein, 1987; akt. Çiftçi, 1997). Bu çalışmada bilgilendirme programı yoğun ve kısa sürede kapsamlı bilgi verme şeklinde planlanmıştır. Bu durumun NGG

öğrencilerin yetersizliği olan akranları hakkındaki yeni bilgiyi kavrama ve özümseme sorununa, bunun sonucunda sosyal kabul puanlarında artış olmamasına neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu çalışmada bilgilendirme etkinliğinin süresi aynı gün içerisinde yapılan iki oturumla sınırlanmıştır. Araştırmada uygulanan bilgilendirme etkinliğinin süresi bilgilendirme etkinliği yapılan diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır (Tekin, 1994; Çifci, 1997; Aksütlüoğlu, 1997; Swaim ve Morgan, 2001; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Krahe ve Altwasser, 2006; Holt, 2007; Ison ve ark., 2010; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013).

Araştırmada kontrol grubundaki NGG öğrencilerin, ZY akranlarına yönelik sosyal kabullerinde ön test - son test sonuçları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($z = -1,42$, $p > 0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerle sosyal kabulün artırılmasına yönelik herhangi bir etkinliğin gerçekleştirilmemiş olmasının ön test-son test sonuçları arasında bir farklılığın oluşmamasını sağladığı söylenebilir.

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

Bu sonuç benlik saygısı düzeyini ele alan kimi araştırmalarla çelişmekteyken (Kaya ve Saçkes, 2004; Ateş, 2013; Saday Duman, 2014) yapılan kimi araştırmalarla (Doğru ve Peker, 2004; Ünal, 2007) benzerlik göstermektedir. Uygulanan atölye programının ZY öğrencilerin benlik saygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasının nedenleri olarak aşağıda sıralanan etkenler düşünülebilir. Bireylerin benlik saygısı çocuğun çevresiyle etkileşimine ve çalışma deneyimlere bağlı olarak gelişir. Önce anne baba ve diğer aile bireyleri gibi çocuğun hemen yakınında bulunan kişilerin, daha sonra arkadaş ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarıyla şekillenir (Hechtman, 1980'den akt., Öztürk ve ark, 2000, s.139). Uygulanan atölye etkinliği ZY öğrencilerin sadece akranları ile olan etkileşimleri üzerine odaklanmış, diğer değişkenler üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Benlik saygısı geliştirme programları incelendiğinde (Kaya ve Saçkes, 2004; Doğru ve Peker, 2004; Ünal, 2007; Ateş, 2013; Saday Duman, 2014) bu programlarda, benlik alanı üzerine odaklanan kapsamlı uygulamaların yapıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmada benlik saygısının tüm boyutlarına etki edecek sistematik bir program yerine, akranlarından ZY bireye yönelen sosyal kabul tutumunun benlik saygısına etkileri üzerinde durulmuştur. Bu farklılık, benlik saygısı puanlarında artış olmamasının ikinci nedeni olarak görülebilir. Benlik saygısı geliştirme programları süreleri göz önüne alındığında, (Kaya ve Saçkes, 2004; Doğru ve Peker, 2004; Ünal, 2007; Ateş, 2013) bu çalışmada uygulanan atölye programının süresinin diğer çalışmalardan önemli ölçüde farklılaştığı gözlenmektedir. Uygulama süresinin kısa oluşu benlik saygısı puanlarında artış olmamasının bir diğer nedeni olabilir.

Araştırmada yer alan kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygıları ön test - son test sonuçlarına bakıldığında mutluluk-doyum ($z = -1,93$, $p > 0,05$), kaygı ($z = 0,00$, $p > 0,05$), popülerite/sosyal beğeni, gözde olma ($z = -0,37$, $P > 0,05$), davranış ve uyma/konformite ($z = -0,85$, $p > 0,05$), fiziksel görünüm ($z = -0,58$, $p > 0,05$), zihinsel ve okul durumu ($z = -0,12$, $p > 0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanda ($-z = -0,59$, $p > 0,05$), aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle benlik saygılarının artırılmasına yönelik herhangi bir etkinliğin gerçekleştirilmemiş olmasının ön test-son test sonuçları arasında bir farklılığın oluşmamasını sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Yapılan çalışmada uygulamalar bahar yarıyılında gerçekleştirildiği için, uygulama süreci sınavlar, okul gezileri gibi faaliyetlerden etkilenmiştir. Bu nedenle uygulamalar çok kısa bir zaman dilimine sıkıştırılarak

gerçekleştirilmek zorunda kalınmıştır. Araştırmanın kısa sürede tamamlanması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. İleride yapılacak araştırmalar için (okullarda) çalışmaların planlanmasında çalışma dikkate alınması ve sürecinin daha geniş bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına bakılarak; Zihinsel yetersizliği olan bireylere dönük olarak yapılacak ölçümlerde doğrudan bu bireyler için kullanılabilir ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Özel gereksinimli bireylere yönelik okul ortamları dışında tutumların nasıl olduğunu ölçmeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ve davranışları arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla yarı yapılandırılmış formlar kullanılabilir. Özel gereksinimli bireylerin benlik saygısını inceleyen ve benlik saygısının geliştirilmesini sağlamak amacıyla zamana yayılmış ve kapsamlı eğitim programları içeren araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Aktaş, C. ve Küçükler, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, 15-25.
- APA (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM 5)*. Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Ateş, B. (2013). Benlik saygısını geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 38, 1-13.
- Aulagnier, M., Verger, P., Ravaud, J. F., Souville, M., Lussault, P. Y., Garnier, J.P. ve Paraponaris, A. (2005). General practitioners' attitudes towards patients with disabilities: The need for training and support. *Disability and Rehabilitation*, 27(22): 1343 - 1352.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 401-447.
- Bilgin, A. ve Kartal, H. (2002). İşitme engelli ve engelli olmayan ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1):43-52.
- Boer, A, Pijl, S. J., Minnaert, A. ve Post, W. (2014) Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44 (3) 572-583.
- BÖİB, (2014). *Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor*. T.C. Başbakanlık Özürümler Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Bray, N.W., Fletcher, K.L., & Turner, L.A. (1997). Cognitive competencies and strategy use on individuals with mental retardation. In W.E. Maclean Jr (Ed.). *Ellis' handbook of mental deficiency, Psychological theory and research (197-217)*. New Jersey: Erlbaum.
- Burcu, E. (2011), Türkiye'de engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Haziran, 28(1):37-54.

- Calhoon, M.B. ve Fuchs, L. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial & Special Education, 24* (4), 235-245.
- Cameron, L. ve Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing students' prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues, 62*(3), 469-488.
- Chandramuki, Shastry, I. V. K. ve Vranda, M. N. (2012). Attitudes of parents towards children with specific learning disabilities. *Disability, CBR and Inclusive Development, 23*(1), 63-69.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi.* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences 2nd Edition.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(2) 33-49.
- Çuhaloğlu İmrak, H. Ç. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2* (3) 25-39.
- Doğru, N.; Peker, R. (2004) Özsayı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsayı düzeylerine etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2):315-328.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children, 46*(7) 504-514.
- Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eratay, E. ve Sazak-Pınar, E. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(13) 24-47.
- Eripek, S. (2012). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri.* Ankara: Eğiten Kitap.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri.* İstanbul: Yapa Yayınları.
- Fisher, M. ve Mayer, L., H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 27*(3):165-174.
- Georgiadi, M., Kalyva, E. Kourkoutas, E. ve Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*, 531-541.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A., (2004) Öğretmen Adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2004, 5*(2) 65-77.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J. ve Kamps, D. (1990). 'Teacher-mediated versus peer-mediated instruction: a review of educational advantages and disadvantages', in Foot, H.C., Morgan, M.J. and Shute, R.H. (ed.), *Children Helping Children.*177-205. London and New York: John Wiley.
- Grubbs, N. ve Boes, S.B., (2009). An action research study of the effectiveness of the peer tutoring program at one suburban middle school. *GSCA Journal, 16*(1) 21-31.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10 ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Holtz, D. K. (2007). Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with tourette syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(6), 531-54.
- Heward, W. L. (2006). *Excerpt from Exceptional Children: An introduction to special education*, p. 145-148.

- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. ve Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kalkowski, P. (1995). Peer and cross-age tutoring. *School Improvement Research Series*, 18, 1-27. Web site: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/peer-and-cross-age-tutoring.pdf>. adresinden 15.02.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kanay, A. ve Girli, A. (2008). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarılarını arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 184-191
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(21) 49-56.
- Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards person with physical disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Kurth, J. ve Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*. 44(3) 146-160.
- Küçükler, S. ve Tekin Arslan, S. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms educational sciences: *Theory & Practice December*. 15(6)1-16.
- Laws, G. ve Kelly, E., (2005). The attitudes and friendship intentions of children in united kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. 52(2), 79-99.
- Lombano. J. H. (1980). Fostering positive attitudes towards handicapped students: *A guidance challenge. School Counsellor*, 27(3). 176-183.
- Marshall, E. and Marquier, B. (2018). https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.714573!/file/step-marshall-WilcoxonS.pdf
- Meyer, L., Gouiver, Wm. D., Duke, M. ve Advokat, C. (2001). Infulnence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 45(1)50-52.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13.(2)1053-1077.
- Moreba, Alan ve Litrownik, (1974). Self concept in educable mentally retarded and emotionally handicapped children. *Journal Of Abnormal Child Psychology*. 2(4), 281-292.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. ve Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*. 42(3), 319-337.
- Öcal, D. (1999). *Zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimi ve kaynaştırılması üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, N. (1996). *Piers-Harris'in çocuklar için öz kavram ölçeği el kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Özyürek, M. (2013). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic Procedures For Social Research*. Newbury Park, CA: Sage
- Sahni, J. (2012). Peer tutoring. Council for learnin disabilities brittany George Mason University Marymount University. Web site: <http://www.council-for-learning-disabilities.org/peer-tutoring-flexible-peer-mediated-strategy-that-involves-students-serving-as-academic-tutors> 14.08.16 tarihinde erişildi.
- Saday Duman, N. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15-22.

- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara Kök Yayıncılık.
- Stachura, K. ve Garven, F. (2007). A national survey of occupational therapy students' and physiotherapy students' attitudes to disabled persons. *Clinical Rehabilitation*, 21(5), 442-449.
- Susan ve Szivos - Bach, (1993). Social comparisons, stigma and mainstreaming: the self esteem of young adults with a mild mental handicap, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 6(3), 217-236.
- Swaim, K. F. ve Morgan, S.B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205
- Şahbaz, Ü. (2007) Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Özel Eğitimden Yansımalar*, (s.82).
- Tekinarslan Çiftçi, İ. (2015). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. H.İ Diken (Ed.) *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. (ss.134-164) Ankara: Pegem Akademi.
- Topping K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uçar, C. (2008). *Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının değişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünsal, F. Ö ve Şahan B. (2015) Okul öncesi dönem çocuklarının "engelli" kavramına ilişkin görüşleri, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(12), 409- 416.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (sen) be included in mainstream education provision? *A Critical Analysis. International Education Studies*. 2.(4), 154-161.
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-180.
- Yazbeck, M., McVilly, K., Parmenter, T., R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Journal Of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.

Extended Abstract

Being together with their typically developing peers is an indispensable element in the education of individuals with special needs and it is observed that academic and social skills of children with intellectual disabilities have increased when students are educated in inclusive settings. On the other hand; negative connotations and stigmas created by the concept of disability, lack of information and interaction can negatively affect social acceptance of these individuals. Researches have reported that individuals with disabilities are exposed to attitudes like bullying, low level of expectations, exposure to physical violence, not being preferred, being seen pity and inadequate, exclusion from games, describing with negative adjectives, privilege, overprotective behavior, excessive tolerance, embarrassment, disappointment and low level of social acceptance. Social acceptance of a child means; being selected for any activity as a member of the group or reactions of other people to all his/her personality. It can be thought that the negative reactions of other people toward individuals with disabilities may have an effect on social acceptance. It is likely that negative reactions about social acceptance isolate individuals with

disabilities more. Because of loneliness and isolation, individuals with disabilities may have low self-esteem and may not develop their self-confidence.

Self-esteem is defined as an assessment of the individual's self-esteem and explained as beliefs about the individual's self-sufficiency, importance, success and own values also the expression of attitude of self-approval or disapproval. When children with mild intellectual disabilities are concerned, these children are often aware of other people's negative attitudes towards them. It can be said for individuals with disabilities coded as people who cannot achieve or cannot be comprehensible enough by non-disabled people that there will be deterioration in social relations in various environments, especially in peer relations, and their self-esteem will decrease. It can be said that the most important factor that will enable the individual with disabilities to be together in a healthy way with his or her typically developing peer is the acceptance of these individuals by their typically developing peer. Social acceptance is not a self-evolving attitude, but can be enhanced through different methods and techniques. When literature is reviewed, it is seen that interaction (Civelek, 1990; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Meyer, Gouiver, Duke. ve Advokat 2001; Aktaş ve Küçükler, 2002; Yazbeck, McVilly ve Parmenter, 2004; Cameron ve Rutland, 2006; Krahe ve Altwasser, 2006; Melekoğlu, 2013) and informative activities (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Gözün, 2003; Stachura & Garven, 2007; Boer, Pijl, Minnaert ve Post, 2013; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014) are used to increase social acceptance and to reduce negative attitudes towards individuals with disability. One of the educational methods in which typically developing individuals are together with their peers with disabilities and directly communicate with each other is peer tutoring method. Peer tutoring can be defined as the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among equal status or matched companions. Peer tutoring is used in the acquisition of academic skills, social behaviors and self-esteem and also teaching attitudes towards school.

The purposes of the present study are to determine how the information-giving meetings with typically developing students (in separated environment) and workshops in which student with intellectual disabilities teach a skill to their typically developing peers, affect the social acceptance of student with intellectual disabilities and whether attending workshops (as a peer tutor) affect the self-esteem scores of student with intellectual disabilities. In this research experimental design with pre-test/post-test control group is used. The experimental group in this study consists of student with intellectual disabilities and typically developing students. 12 male (48%) and 13 female (52%); 25 student with mild intellectual disabilities (between the ages of 15-19) in total participated the study. Typically developing participants are made up of 39 male (39,1%) and 66 female (62,1%), in total 105 students (between the ages of 11-14).

Social Acceptance Scale (Gary Siperstein, 1988) of the research data; was adapted into Turkish by Civelek (1990). The reliability coefficient of the scale consisting of 22 items is 0.83. "Piers-Harris Self-Concept Scale for Children" (E.V. Piers ve D. Harris, 1969); was adapted into Turkish by Öner and Çataklı (1986-1987). The scale consists of 80 items and contains a total of six subtests. The reliability of coefficient of the scale varies between .78 and .93 for subscales and data is gathered with Personal Information Form. The data obtained in this study is analyzed by using SPSS 17.

As a result of the analyses, it has been concluded that there is a significant difference between social acceptance pre-post test scores of typically developing students toward their peers with intellectual disabilities in the workshops program. The positive effect of the workshop program upon social acceptance can be explained by the direct communication, the successful and favorable interaction, and the high status of student with intellectual disabilities compared with their typically developing peers. In this study it has been observed that there is no significant difference between social acceptance pre-test and post-test scores of typically developing students who attended the control group and giving-information group, towards their peers with intellectual disabilities. The ineffectiveness of giving-information activity on social acceptance can be explained by the separate environments of peer groups, short duration of the activity and just focusing on giving information. In this study, it has been determined that there is no difference between self-esteem pre-test and post-test scores of student with intellectual disabilities in the workshop and control group. The fact that the workshop program has no effect on self-esteem can be explained by the lack of a systematic program that will affect all dimensions of self-esteem and the short duration of the activity. One of the limitations of this research is that it has been conducted within a short period of time due to the typically developing students curricula and examinations. For the

future researches it can be suggested to plan the studies by extending over a period of time and to develop the measurement tools directly for individual with intellectual disabilities.