



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Fatma SEVAL
ORCID: 0009000660003336

Danışman
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
ORCID: 0000000227581277

Konya –2026

ÖN SÖZ

Bu çalışma, yalnızca bir yüksek lisans tezinin tamamlanması değil; mesleki deneyimlerimin, akademik hedeflerimin ve özel eğitim alanına duyduğum bağlılığın şekillendiği anlamlı bir yolculuğun ürünü olmuştur. Bu süreç boyunca bilgi, deneyim ve destekleriyle yanımda olan tüm kıymetli insanlara içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yolculuğumda bana yön veren, her zaman destekleyen, vizyonuyla ilham aldığım ve yalnızca akademik anlamda değil mesleki duruşumun şekillenmesinde de iz bırakan tez danışmanım Doç. Dr. Zehra Atbaşı'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın her aşamasında gösterdiği sabır, anlayış ve akademik rehberlik sayesinde araştırma sürecini güvenle yürütme fırsatı buldum. Bana duyduğu güven, cesaretlendirici yaklaşımı ve desteği bu çalışmanın ortaya çıkmasında en önemli güç kaynaklarımdan biri olmuştur.

Özel eğitim alanına sunduğu değerli katkılar, akademik birikimi ve yetiştirdiği öğrencilerle alanda önemli bir yere sahip olan Sayın Prof. Dr. Hakan Sarı hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Özel eğitimde bütünleştirme, kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin bakış açımın gelişmesinde önemli katkıları bulunan kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Mahmut Çitil hocama teşekkür ederim.

Kapsayıcı eğitim alanına olan ilgimin gelişmesinde ve eğitimde farklılıklara ilişkin farkındalık kazanmamda katkıları bulunan Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Hazır hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen süreçte bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, çalışmamı titizlikle inceleyerek değerli önerilerde bulunan ve desteğini her zaman hissettiren kıymetli hocam Dr. Abdullah Genç'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik süreç boyunca desteklerini, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, dostluğunu ve samimiyetini her zaman hissettiğim Arş. Gör. Dr. Hatice Begüm Uyanık'a ayrıca teşekkür ederim.

Akademik ve mesleki gelişimime katkı sağlayan, bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum, isimlerini tek tek sayamadığım tüm kıymetli hocalarıma da teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine katkı sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlerime, çalışma arkadaşlarıma, yardımcı personele ve görüşlerini benimle paylaşan tüm öğrencilere teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında gösterdikleri iş birliği ve destek bu çalışmanın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır.

Hayatım boyunca sevgileri, emekleri ve destekleriyle her zaman yanımda olan annem Ayşen Seval'e ve babam Yusuf Seval'e sonsuz teşekkür ederim. Bana duydukları güven ve verdikleri destek, bugünlere ulaşmamın en güçlü dayanaklarından biri olmuştur. Varlığıyla güç aldığım sevgili kardeşim Büşra Seval'e de gönülden teşekkür ederim.

Akademik yolculuğum boyunca sevinçlerimi, kaygılarımı ve hedeflerimi paylaştığım; destekleri, dostlukları ve içtenlikleriyle her zaman yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Merve Has, Zeliha Güneş, Zülfiye Değirmenci, Firdevs Seval, Beyza Oruç, Selda Tekin, Ali Tonguç, Hilal Meral, Neriman Küçükbiyık, Sümeyye Aygın ve Neslihan Kolçak Kanaç'a gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte bana katkı sağlayan, yol gösteren ve destek olan herkese içten teşekkürlerimi sunarım.

Fatma SEVAL

Temmuz 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLO LİSTESİ	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	x
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt amaçlar	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN	9
2.1. Kapsayıcı Eğitim: Kuramsal Temeller ve Eleştirel Yaklaşımlar	9
2.1.1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım ve Eğitim Hakkı	10
2.1.2. Okul İklimi, Aidiyet ve Katılım	10
2.2. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Gelişimsel ve Eğitsel Özellikleri	11
2.2.1. Sözlü Dil, İşaret Dili ve Çoklu İletişim Biçimleri.....	11
2.2.2. Dil Gelişimi, Okuryazarlık ve Akademik Katılım	12
2.2.3. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Sosyal Etkileşim Özellikleri	12
2.2.4. Okul Ortamında Karşılaşılan Güçlükler	13
2.3. Özel Gereksinimli Akranlar: Yetersizlik Profilleri ve Etkileşim Dinamikleri.....	13
2.3.1. Çoklu Yetersizlik Profillerinin Aynı Ortamda Bulunmasının Sosyal Sonuçları	14
2.4. Sosyal Kabul, Akran Kabulü ve Tutum Kavramları	15
2.4.1. Tutumun Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutları.....	16
2.4.2. Problem Davranışlar, Sosyal Beceri ve Sosyalleşme	17
2.4.3. Ortak Etkinlikler ve Yapılandırılmış Etkileşim Yoluyla Sosyal Yakınlaşma	17
2.5. Öğretmen Tutumları ve Sınıf İçi Kapsayıcı Uygulamalar	18
2.5.1. Okul Yönetimi, Rehberlik ve Destek Sistemleri	19
2.5.2. Öğretmen-Aile-Okul İşbirliği.....	19
2.6. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları	20
2.7. İlgili Araştırmalar	20

3. YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırma Modeli	23
3.1.1. Nitel Araştırma Yaklaşımı.....	24
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	25
3.2.1. Öğrenci Katılımcılar.....	27
3.2.2. Öğretmen Katılımcılar.....	27
3.2.3. Yardımcı Personel Katılımcılar.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	30
3.3.2. Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	31
3.3.3. Okul Personeli İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	31
3.3.4. Pilot Uygulama.....	33
3.3.5. Görüşmelerde İşaret Dili Desteği	34
3.3.6. Gözlem ve Alan Notları	35
3.4. Veri Toplama Süreci	35
3.5. Veri Analiz Süreci	36
3.5.1. Genel Tema ve Kod Haritası	37
3.5.2. Kodlama Süreci	38
3.5.3. Temaların ve Alt Temaların Oluşturulması.....	38
3.5.4. Geçerlik ve Güvenirlik	39
3.6. Etik İlkeler.....	41
4. BULGULAR	42
4.1. Bulguların ve Veri Yapısının Genel Görünümü.....	42
4.1.1. Öğrenci Görüşmelerinin Genel Özellikleri	42
4.1.2. Öğrenci, Öğretmen ve Yardımcı Personel Verilerinin Kesişim Alanları.....	46
4.2. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları	46
4.2.1. Engel Algısı ve Zihinsel Yetersizliği Anlamlandırma Biçimleri	47
4.2.2. Sosyal Kabul ve Arkadaşlık Kurma Eğilimleri	49
4.2.3. Merhamet, Acıma ve Koruyucu Tutumlar	51
4.2.4. Koruyucu ve Merhamet Temelli Yardım Davranışları	52
4.2.5. Örtük Hiyerarşi ve Görelî Üstünlük Algısı	54
4.2.6. Dilsel Üstünlük ve İletişim Temelli Hiyerarşi	55
4.2.7. Olumlu, Olumsuz ve Koşullu Tutum Profilleri.....	56
4.3. Tutumların İletişim Özellikleri, Okul Deneyimleri ve Sosyal Etkileşimle İlişkisi ...	59
4.3.1. İletişim Engeli ve İşaret Dili Merkezli Dışlama.....	59
4.3.2. İletişim Biçimleri ve Akran Etkileşimi	61
4.3.3. Okulda Fiziksel Birliktelik ve Sosyal Kapsayıcılık Arasındaki Fark.....	62
4.4. Ortak Etkinlikler ve Yapılandırılmış Sosyal Etkileşimin Akran Kabulündeki Rolü	64
4.4.1. Sosyal Aktivitelere Katılım ve Ortak Etkinlik Deneyimleri	64
4.4.2. Öğretmen Yönlendirmesi ve Kapsayıcı Uygulama Algısı	65

4.4.3. Ortak Güçlü Yönler Üzerinden Etkileşim Kurma	66
4.5. Problem Davranışlar ve Sosyal Beceri Düzeyinin Akran Kabulüne Etkisi	67
4.5.1. Korku, Güvenlik Kaygısı ve Davranışsal Belirsizlik	68
4.5.2. Problem Davranışlar ve Sosyal Kabul İlişkisi.....	69
4.5.3. Güvenlik Gerekçesiyle Fiziksel Ayrışma	70
4.6. Bulguların Bütünleşik Değerlendirmesi ve Kod Matrisi.....	72
4.6.1. Katılımcı Grupları Arasında Ortaklaşan Temalar	72
4.6.2. Katılımcı Grupları Arasında Farklılaşan Gözlemler	72
4.6.3. Öğrenci Beyanları ile Öğretmen Gözlemlerinin Birlikte Değerlendirilmesi	73
4.6.4. Öğrenci Beyanları ile Yardımcı Personel Gözlemlerinin Birlikte Değerlendirilmesi	73
4.6.5. Olgü Temelli Bulgular.....	73
4.6.6. Kod Matrisi ve Sıklık Analizi	76
5. TARTIŞMA	79
5.1. Fiziksel Birliktelik ile Sosyal Kapsayıcılık Arasındaki Ayrım	79
5.2. İşaret Dili ve İletişim Engelinin Sosyal Kabul Üzerindeki Belirleyici Rolü	80
5.3. Davranışsal Belirsizlik, Problem Davranışlar ve Güvenlik Temelli Kaçınma.....	80
5.4. Merhamet, Acıma ve Koruyucu Yardımın Çift Yönlü Anlamı.....	81
5.5. Örtük Hiyerarşi ve Görelî Üstünlük Algısı	81
5.6. Akran Liderliği ve Sosyal Kabulün Dönüştürülebilirliği	82
5.7. Ortak Etkinliklerin Sosyal Mesafeyi Azaltma Potansiyeli.....	82
5.8. Öğretmen, Yardımcı Personel ve Okul Yönetiminin Arabulucu Rolü	82
5.9. Hizmet İçi Eğitim, Uzman Desteği ve Kurumsal Düzenleme İhtiyacı	83
5.10. Bulguların Literatürle Bütünleşik Değerlendirmesi	83
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	85
6.1. Sonuç	85
6.2. Öneriler.....	88
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	89
6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	89
6.2.3. Okul Yönetimine Yönelik Öneriler	90
6.2.4. Yardımcı Personele Yönelik Öneriler	91
6.2.5. Ailelere Yönelik Öneriler	91
6.2.6. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	91
KAYNAKÇA	93
EKLER.....	106
EK-1: Etik Kurul İzni	106
EK-2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur (Onam) Formu	107
EK-3: İşitme Engelli Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	108

EK-4: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	109
EK-5: Okul Personeli İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	110
EK-6: Gözlem (Alan) Notları	111

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. İlgili Araştırmalardan Örnekler.....	36
Tablo 3.1. Katılımcı gruplarının genel dağılımı.....	40
Tablo 3.2. Veri toplama araçlarının katılımcı gruplarına göre yapısı	44
Tablo 3.3. Veri Toplama Sürecinin Aşamaları	50
Tablo 3.4. Ana Tema, Alt Tema ve Kod Matrisi	53
Tablo 3.5. Analiz Tutarlılığını Sağlama Stratejileri	55
Tablo 4.1. Katılımcı Gruplarının Veri Yapısındaki Yeri	57
Tablo 4.2. Öğrenci Görüşmelerinde Öne Çıkan İlk Kodlar	58
Tablo 4.3. Ana Temaların Genel Görünümü.....	59
Tablo 4.4. Alt Tema ve Kod Haritası	60
Tablo 4.5. Üç Veri Grubunun Kesişim Alanları	62
Tablo 4.6. Engel Algısı ve Zihinsel Yetersizliği Anlamlandırma Kodları.....	63
Tablo 4.7. Sosyal Kabul ve Arkadaşlık Eğilimleri.....	65
Tablo 4.8. Merhamet ve Koruyucu Tutum Kodları	68
Tablo 4.9. Koruyucu ve Merhamet Temelli Yardım Davranışları.....	69
Tablo 4.10. Örtük Hiyerarşi ve Göreli Üstünlük Kodları	70
Tablo 4.11. Dilsel Üstünlük ve İletişim Temelli Hiyerarşi Kodları.....	72
Tablo 4.12. İletişim Engeli ve Sosyal Kabul İlişkisi.....	76
Tablo 4.13. İletişim Biçimleri ve Akran Etkileşimi Kodları.....	78
Tablo 4.14. Fiziksel Birliktelik ve Sosyal Kapsayıcılık Temasına İlişkin Öğretmen Kodları .	79
Tablo 4.15. Ortak Etkinlik ve Sosyal Katılım Kodları.....	81
Tablo 4.16. Öğretmen Yönlendirmesi ve Kapsayıcı Uygulama Algısı.....	82
Tablo 4.17. Ortak Güçlü Yönler ve Etkileşim Alanları	84
Tablo 4.18. Korku ve Güvenlik Kaygısı Kodları	85
Tablo 4.19. Problem Davranışlar ve Sosyal Kabul Kodları	87
Tablo 4.20. Güvenlik Gerekeşiyle Fiziksel Ayrışmaya İlişkin Kodlar	88
Tablo 4.21. Üç Katılımcı Grubunda Ortaklaşan Temalar	90
Tablo 4.22. Katılımcı Grupları Arasında Farklılaşan Bulgular.....	90
Tablo 4.23. Olgu Temelli Bulguların Kod ve Tema Haritası.....	92
Tablo 4.24. Öğrenci Görüşmelerinde Bütünleşik Temaların Kod Sıklığı.....	94
Tablo 4.25. Öğrenci Tutum Profillerinin Dağılımı	95
Tablo 4.26. Bütünleşik Temaların Katılımcı Gruplarına Göre Kod Matrisi	95

Tablo 6.1. Araştırmanın Temel Sonuçlarının Özeti	106
--	-----

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam 125 sayfalık kısmına ilişkin, 30/07/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %3 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

30/07/2026

Fatma SEVAL

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

[30/07/2026]

Fatma SEVAL

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

n : Katılımcı sayısı

f : Frekans

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Fatma SEVAL

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını, sosyal kabul düzeylerini ve bu tutumların okul yaşamındaki etkileşim örüntüleri içinde nasıl biçimlendiğini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş; veriler işitme yetersizliği bulunan öğrenciler, öğretmenler ve okul yardımcı personeliyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri nitel veri analizi yazılımı kullanılarak tematik analiz yoluyla çözümlenmiş; elde edilen kodlar bilişsel, duyuşsal, davranışsal, iletişimsel ve kurumsal boyutlar altında değerlendirilmiştir. Bulgular, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının tek yönlü ve sabit bir yapı göstermediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerde iletişim kuramama, işaret dili eksikliği, davranışsal belirsizlik, zarar görme korkusu ve sosyal mesafe belirginleşirken; merhamet, yardım etme, koruma ve akran desteği gibi olumlu eğilimlerin de bulunduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan akranlarını “anlamayan” veya “yapamayan” bireyler olarak konumlandırması, özel gereksinimli öğrenciler arasında örtük bir hiyerarşik algının oluşabildiğini göstermektedir. Buna karşılık akran liderliği, öğretmen yönlendirmesi, yardımcı personel arabuluculuğu ve ortak sosyal etkinliklerin sosyal kabulü artırma potansiyeli taşıdığı belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma, kapsayıcı eğitimin yalnızca farklı öğrencilerin aynı okul ortamında bulunmasıyla sınırlı olmadığını; öğrencilerin birbirlerini tanıyabilecekleri, güvenli biçimde etkileşime girebilecekleri ve ortak deneyimler geliştirebilecekleri yapılandırılmış sosyal ortamların gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çapraz engel farkındalığı çalışmaları, temel ortak iletişim uygulamaları, akran rehberliği, gözetimli oyun etkinlikleri ve tüm okul personelini kapsayan destekleyici eğitimlerin sosyal kabulü güçlendirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme yetersizliği, sosyal kabul, özel gereksinimli akranlar, kapsayıcı eğitim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

[AN INVESTIGATION OF HEARING IMPAIRED STUDENTS ATTITUDES TOWARDS THEIR PEERS WITH SPECIAL NEEDS]

Fatma SEVAL

The aim of this study is to examine the attitudes of students with hearing impairment toward their peers with special needs who have intellectual disability and/or autism, their levels of social acceptance, and the ways in which these attitudes are shaped within interaction patterns in school life. The study was conducted using a qualitative research approach. Prior to the main implementation, a pilot study was conducted to evaluate the clarity and applicability of the interview form. Following the pilot implementation, the questions were simplified in accordance with the students' language and communication characteristics, and data obtained from the pilot study were excluded from the final findings. Primary data were collected through semi-structured interviews with students with hearing impairment, teachers, and auxiliary school personnel. The data were analyzed through thematic analysis using qualitative data analysis software, and the generated codes were evaluated under cognitive, affective, behavioral, communicative, and institutional dimensions. The findings revealed that the attitudes of students with hearing impairment toward their peers with special needs did not display a one-dimensional or fixed structure. While communication barriers, lack of sign language knowledge, behavioral uncertainty, fear of being harmed, and social distance were prominent among students, positive tendencies such as compassion, helping, protection, and peer support were also observed. The tendency of some students to position their peers with intellectual disability as individuals who "do not understand" or "cannot do" indicates the potential emergence of an implicit hierarchical perception among students with special needs. Conversely, peer leadership, teacher guidance, auxiliary staff mediation, and shared social activities were found to enhance social acceptance. In conclusion, the study demonstrates that inclusive education is not limited to the mere presence of diverse students in the same physical school environment; rather, it necessitates structured social settings where students can get to know one another, interact safely, and build shared experiences. In this context, cross-disability awareness activities, basic shared communication practices, peer mentoring, supervised play activities, and supportive training programs involving all school personnel are considered vital for strengthening social acceptance.

Keywords: Hearing impairment, social acceptance, peers with special needs, inclusive education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın teorik ve kavramsal dayanaklarını oluşturan problem durumu ele alınmıştır. Ardından araştırmanın genel amacı ve bu amaç doğrultusunda yanıt aranan alt amaçlar/araştırma soruları sunulmuştur. Devamında çalışmanın kuramsal ve uygulamalı alana sağlayacağı katkıları açıklayan araştırmanın önemi belirtilmiş; araştırmanın dayandığı temel sayılılar ile araştırmanın sınırlarını çizen sınırlılıklar ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinim alanı son yarım yüzyılda hem kavramsal düzeyde hem de eğitim sistemlerinin örgütlenme biçimi bakımından önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Uzun yıllar etkili olan tıbbi model, yetersizliği büyük ölçüde bireyin işlevsel sınırlılıkları üzerinden açıklamış; çözüm arayışlarını da bireyin "eksik" görülen yönlerini telafi etme ya da rehabilite etme ekseninde biçimlendirmiştir. Bu yaklaşımda eğitsel düzenlemeler ağırlıklı olarak ayrıştırılmış sınıflar, özel okullar ve tanıya dayalı yerleştirme uygulamaları aracılığıyla kurgulanmış; eğitim hakkı tüm öğrenciler için ortak bir kamusal hak olarak değil, tanı türüne göre farklı kurumsal kanallardan yürütülen bir hizmet alanı olarak ele alınmıştır (Hardman vd., 2016; Longmore ve Umansky, 2001). Türkiye'de işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için açılan işitme engelliler okulları da büyük ölçüde bu tarihsel örgütlenmenin bir ürünüdür.

Sosyal model, yetersizliği yalnızca bireyin bedensel, duyuşsal ya da bilişsel özellikleriyle açıklamanın yetersiz olduğunu; asıl belirleyici olanın bireysel farklılıkları dikkate almayan fiziksel çevre, müfredat, iletişim kanalları ve toplumsal tutumlar olduğunu göstermiştir. Bu bakış açısıyla birlikte odak "çocuk neyi yapamıyor?" sorusundan "okul ve çevre hangi koşullarda katılımı güçleştiriyor?" sorusuna kaymış; öğrencinin yalnızca okula kabul edilmesi değil, okul yaşamına anlamlı biçimde katılması, aidiyet geliştirmesi ve akranlarıyla nitelikli ilişkiler kurabilmesi de temel tartışma alanları arasına girmiştir (Longmore ve Umansky, 2001; Norwich ve Kelly, 2004; Spencer ve Marschark, 2010). Bununla birlikte hak temelli söylemin güç kazanması, tanıya dayalı ayrıştırılmış eğitim yapılarının ortadan kalktığı anlamına gelmemiş; birçok bağlamda bu iki örgütlenme biçimi bir arada varlığını sürdürmüştür.

Kapsayıcı eğitim, bu dönüşümün en görünür ifadelerinden biri olmakla birlikte, alanyazında sıklıkla eksik biçimde, yalnızca fiziksel yerleştirmeye indirgenerek ele alınmaktadır. Oysa öğrencilerin aynı mekânı paylaşması kendiliğinden sosyal yakınlık, kabul

ya da aidiyet üretmemektedir; bir arada bulunmak ile birbirini kabul etmek, farklılıkları anlamlandırmak ve kalıcı ilişkiler geliştirmek birbirinden farklı süreçlerdir. Genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılımının çoğu zaman akranlarınınkinin gerisinde kaldığı; kabul ve arkadaşlık ilişkilerinin yalnızca yerleştirmeye değil, çocuğa, akran grubuna ve sınıf iklimine ilişkin çok sayıda değişkene bağlı olduğu gösterilmiştir (de Boer vd., 2013; Koster vd., 2009; Koster vd., 2010). İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler özelinde de aynı ortamda bulunmanın işiten akranlarla nitelikli etkileşimi güvence altına almadığı ortaya konmuştur (Batten vd., 2014; Kluwin, 2002). Dahası ayrıştırılmış özel okulların birçok eğitim sisteminde "doğal" ve sorgulanmayan bir yerleştirme seçeneği olarak varlığını sürdürmesi, kapsayıcılığın yalnızca söylem düzeyinde kalma riskini artırmaktadır (Buchner, 2021).

İşitme yetersizliği yalnızca işitsel girdiye sınırlı erişimle açıklanabilecek bir durum değildir; dil gelişimi, sınıf içi katılım, arkadaşlık ilişkileri, yanlış anlaşılma olasılığı ve benlik algısı üzerinde etkili olan çok boyutlu bir yaşantıdır (Hyde, 2004; Marschark ve Hauser, 2012). İşitme yetersizliği bulunan çocukların akran ilişkilerinde daha sınırlı etkileşim, daha yüksek yalnızlık düzeyi ve zayıf sosyal sermaye deneyimleyebildikleri; bu güçlüklerin yalnızca işitme kaybının derecesiyle değil, edimsel dil ve iletişim becerileriyle de ilişkili olduğu bilinmektedir (Batten vd., 2014; Duncan vd., 2021; Zaidman-Zait ve Most, 2020). Öğrencinin hangi iletişim kanallarına erişebildiği, kimlerle rahat ilişki kurabildiği ve hangi ortamlarda dışarıda kaldığı, en az akademik gelişim kadar belirleyicidir; aidiyet duygusunun bu öğrenciler için nasıl kırılanlaştığı, ekolojik ve değerlendirici bir çerçeveden giderek daha ayrıntılı biçimde çözümlenmektedir (Alsayed, 2025). Bu birikim önemli olmakla birlikte, ağırlıklı olarak işitme yetersizliği bulunan öğrencinin işiten akranlarla ya da öğretmenlerle ilişkisine odaklanmakta; aynı okulda bulunan farklı yetersizlik gruplarından akranlarla ilişki nispeten az incelenmektedir.

Bu noktada, alanyazında ve gündelik okul dilinde sıklıkla karşılaşılan bir çerçevelemenin eleştirel biçimde ele alınması gerekmektedir. İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin "özel gereksinimli akranları" biçimindeki ifade, dikkatli kullanılmadığında, bu öğrencileri örtük biçimde "normale yakın" bir konuma yerleştirip zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan öğrencileri "asıl özel gereksinimli" grup olarak kodlayan hiyerarşik bir okumaya açıktır. Oysa işitme yetersizliği bulunan öğrenciler de kendileri özel gereksinimlidir; dolayısıyla söz konusu olan, bir "normal" grubun "engellilere" bakışı değil, tümü özel

gereksinimli olan öğrenciler arasındaki gruplar arası (cross-disability) tutumlardır. Yetersizlik gruplarının bir tercih sıralamasına yerleştirilmesi olgusu alanyazında engel/yetersizlik hiyerarşisi kavramıyla tanımlanmakta; duyuşal ve bedensel yetersizliklerin çoğu zaman zihinsel yetersizlik ve psikososyal güçlüklerin "üzerinde" konumlandığı tutarlı biçimde gösterilmektedir (Nowicki ve Sandieson, 2002). Önemle vurgulanması gereken nokta, bu hiyerarşinin yalnızca yetersizliği olmayan bireylerce değil, engelli bireylerin kendileri tarafından da yeniden üretilebilmesidir (Deal, 2003); benzer örüntüler çocukların okuldaki damgalanma ve akran ilişkileri deneyimlerinde de belgelenmiştir (Kayama ve Haight, 2026). Bu araştırma söz konusu hiyerarşiyi onaylayan değil, onu görünür kılıp sorunsallaştıran bir konumdan hareket etmekte; engeller arası dayanışmayı (cross-disability solidarity) bu hiyerarşiyeye karşı bir çerçeve olarak öne çıkaran yaklaşımlarla ilişkilendirilmektedir (Gombos ve Dhanda, 2023).

Ayrıştırılmış bir ortamda farklı yetersizlik gruplarının aynı çatı altında bulunması, kendiliğinden olumlu tutum ya da azalan sosyal mesafe anlamına gelmemektedir. Gruplar arası temas kuramı, temasın önyargıyı ancak ortak amaç, eşit statü, işbirliği ve kurumsal destek gibi belirli koşullar altında azalttığını; koşulsuz bir aradalığın ise mevcut önyargıları pekiştirebileceğini göstermektedir (Pettigrew ve Tropp, 2006). Çocuklarla yürütölen boyıamsal ve kesitsel çalışmalar, yapılandırılmış ve nitelikli temasın yetersizliğe yönelik tutumları iyileştirdiğini ve sosyal mesafeyi azalttığını; temasın niteliği düşük olduğunda ise beklenen etkinin ortaya çıkmadığını ortaya koymaktadır (Huskin vd., 2018). Benzer biçimde, otizmlili akranlara yönelik tutumların temas deneyiminin türü ve niteliğiyle biçimlendiği; zihinsel yetersizliğe yönelik örtük tutumların ve sosyal mesafenin temas geçmişıyle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Wang vd., 2026; Wilson ve Scior, 2015). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ayrıştırılmış özel okulda sosyal kabulü belirleyecek olanın öğrencilerin aynı mekânı paylaşması değil, bu paylaşımın yapılandırılmış temas fırsatlarına dönüştürölüp dönüştürölmediği olduğu anlaşılmaktadır.

Akran kabulü, öğrencinin sosyal yaşamdaki konumunu belirleyen ve benlik saygısı, akademik öz-yeterlik ile okul başarısıyla iç içe geçen temel bir alandır; bu nedenle okul yaşamında ikincil değil, gelişim süreçleriyle bütünleşik bir değişken olarak ele alınmalıdır (Aydar, 2019; Hawker ve Boulton, 2000). Çocukların yetersizliğe yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, empati düzeyi ve temas gibi değişkenlerle ilişkili olduğu; empati becerisi geliştikçe akranlara yönelik tutumların olumlulaştığı bildirilmektedir (Manav vd., 2024; Nowicki, 2006).

Öte yandan sosyal kabulün yetersizlik türüne göre farklılaştığı, özellikle zihinsel yetersizlik ve otizm gibi grupların daha düşük kabul ve daha yüksek sosyal mesafeye karşılaştığı tutarlı bir bulgudur (de Boer vd., 2013; Wahl vd., 2022). Bu tablo, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarına yönelik tutumlarının hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan öncelikli bir inceleme konusu olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında sosyal kabul ve tutum araştırmaları, okul öncesinden liseye uzanan bir yelpazede özel gereksinimli öğrencilerin akranlarınca kabulünün sınırlı kalabildiğini ortaya koymaktadır (Bakkaloğlu vd., 2019; Fırat ve Koyuncu, 2019; Şahbaz ve Çağ Adıgüzel, 2022). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve kaygılarının uygulamayı biçimlendirdiği; olumlu politika söylemine karşın sınıf içi tutum ve iletişim engellerinin kapsayıcılığı zayıflatabildiği vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, 2004; Tuncay ve Kızılaslan, 2022). Alandaki güncel çalışmalar da benzer bir tabloya işaret etmektedir: Sosyal kabul en düşük düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm ve çoklu yetersizlik gruplarına yönelmekte (Aktan, 2023); kapsayıcılık politika düzeyinde benimsense de uygulamada iletişim engelleri ve tutum farklılıkları nedeniyle sınırlı kalabilmektedir (Şahin ve Atbaşı, 2020). Bu bulgular, ayrıştırılmış bir işitme engelliler okulunda farklı yetersizlik gruplarının birbirine yönelik tutumlarının derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Öğrenciler arası mesafeyi artıran etmenlerden biri de problem davranışların nasıl anlamlandırıldığıdır. Otizmli bazı öğrencilerde görülebilen etkinlikten kaçma, yüksek sesli tepkiler ya da kendine zarar verici davranışlar, işitme yetersizliği bulunan öğrenciler tarafından ürkütücü ya da ilişkiyi zorlaştırıcı biçimde algılanabilmektedir. Oysa bu davranışların çoğu; dikkat elde etme, etkinlikten kaçma, nesneye ulaşma ya da duyuşsal düzenleme gibi işlevsel nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş vd., 2005). Davranışın işlevi öğrencilere ve öğretmenlere uygun biçimde açıklanmadığında, problem davranışlar tanıya özgü ve değiştirilemez bir "özellik" gibi yorumlanarak damgalayıcı bir algıya ve artan sosyal mesafeye yol açabilmektedir (Terzioğlu, 2022). Nitekim çocukların bir akranın durumuna ilişkin edindiği bilginin kaynağı ve niteliği, o akrana yönelik tutumları doğrudan etkilemektedir (Kibi vd., 2022).

Bu noktada yapılandırılmış müdahalelerin ve ortak deneyim alanlarının rolü belirleyici hâle gelmektedir. Yetersizlik farkındalığı programları, sosyal beceri grupları ve etkileşime dayalı etkinliklerin akranlara yönelik tutumları olumlu yönde değiştirdiği; otizme yönelik damgayı azalttığı ve sosyal kabulü artırdığı gösterilmiştir (de Boer vd., 2014; Dean vd., 2020;

Sarıkaya Şeker ve Öztürk Şahin, 2024; Tsujita vd., 2023). Türkiye'de de etkileşim etkinlikleri yoluyla yürütülen çalışmaların öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabulünü yükselttiği bulunmuştur (Fırat, 2021). Okullarda dönem sonu faaliyet haftası gibi kültür, sanat, spor ve oyun temelli, kurumsal olarak desteklenen etkinlikler; öğrencilerin akademik performans baskısından uzaklaşarak ortak üretim ve paylaşım süreçlerine katıldığı, birbirlerini yalnızca yetersizlik etiketleri üzerinden değil ortak deneyimler aracılığıyla tanıyabildiği bağlamlar sunmaktadır (Carter, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı, 2020; Willis, 2009). Ancak bu tür yapılandırılmış temas fırsatlarının farklı yetersizlik gruplarından öğrenciler arasındaki kabule etkisi, özellikle ayrıştırılmış özel okul bağlamında sistematik biçimde incelenmemiştir.

Özetle, alanyazın büyük ölçüde ya "özel gereksinimli öğrenci–tipik gelişim gösteren akran" eksenine ya da işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin işiten akranlarla ilişkisine odaklanmış; farklı yetersizlik gruplarının, hele de ayrıştırılmış bir özel okulda, birbirini nasıl algıladığı büyük ölçüde görünmez kalmıştır. Bu boşluk yalnızca betimsel değildir; öğrenciler arasındaki örtük yetersizlik hiyerarşilerini, bu hiyerarşilerin akran kabulü ve sosyal mesafeye ilişkisini ve yapılandırılmış temasın bu ilişkiyi dönüştürme potansiyelini de kapsamaktadır. İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi; hem özel gereksinimi tek ve homojen bir kategori olarak gören yaklaşımların sınırlarını görünür kılmak hem de kapsayıcı bir okul iklimini destekleyecek pedagojik ve sosyal düzenlemeleri belirlemek açısından gereklidir (Carter, 2018; Gürgür, 2008; Rose ve Gage, 2017). Bu gereksinimden hareketle araştırmanın amacı aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını, sosyal kabul düzeylerini ve bu tutumların okul yaşamındaki etkileşim örüntüleri içinde nasıl biçimlendiğini incelemektir.

1.2.1. Alt amaçlar

Bu araştırmada işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları nasıldır?
- Bu tutumlar öğrencilerin iletişim biçimleri, okul deneyimleri ve sosyal etkileşim örüntüleri ile nasıl ilişkilidir?
- Ortak okul etkinlikleri ve yapılandırılmış sosyal etkileşim fırsatları öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- Problem davranışlar ve sosyal beceri düzeyi, akran kabulü ve sosyal ilişkileri nasıl biçimlendirmektedir?

1.4. Araştırmanın nemi

Bu araştırmanın kuramsal katkılarında biri, özel gereksinimli öğrencileri tek ve homojen bir toplumsal kategori olarak gören yaklaşımın sınırlarını görünür kılmasıdır. Alanyazın kapsayıcılığı çoğunlukla özel gereksinimli öğrencinin çoğunluk grubu içindeki kabulü üzerinden tartışmış; farklı yetersizlik gruplarının birbirine yönelik bakışını ise büyük ölçüde ihmal etmiştir. Oysa zel gereksinim kategorisi kendi içinde de sosyal mesafeler ve örtük hiyerarşiler üretebilmektedir (Deal, 2003). Bu alışma, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin diğer yetersizlik gruplarından akranlarına yönelik tutumlarını inceleyerek bu i hiyerarşileri onaylamak yerine görünür kılıp sorunsallaştırmakta ve engeller arası dayanışma perspektifine kuramsal bir zemin sunmaktadır (Gombos ve Dhanda, 2023; Rose ve Gage, 2017).

Araştırmanın bir diğer katkısı, kapsayıcılığı fiziksel yerleştirmeden çok sosyal kabul ekseninde ele alması ve bunu ayırıtırılmış bir özel okul bağlamında yapmasıdır. Bir ğrencinin aynı okulda bulunması, o okulun eşit ve doğal bir yesi olduğu anlamına gelmemektedir; kapsayıcılığın niteliği, öğrenciler arası ilişkilerin nasıl kurulduğu ve sosyal yakınlığın hangi koşullarda geliştiği üzerinden değerlendirilmelidir (Kluwin, 2002; Koster vd., 2010). Fiziksel birliktelik yerine yapılandırılmış temasın belirleyici olduğunu ortaya koyan bu çalışma, gruplar arası temas kuramının özel eğitim ortamlarına uygulanmasına da katkı sağlamakta; ayırıtırılmış bir ortamda dahi temasın niteliğinin dönüştürülebilir bir değişken olduğunu vurgulamaktadır (Pettigrew ve Tropp, 2006).

Araştırma, uygulayıcılar açısından doğrudan karşılığı olan bir konuyu ele almaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri farklı yetersizlik gruplarından öğrencilerin bir arada bulunduğu durumlarda çoğu zaman akademik düzenlemelere öncelik vermekte; sosyal etkileşimin nasıl yapılandırılacağı daha sınırlı biçimde ele alınabilmektedir. Bu alışma,

öğrencilerin birbirini nasıl algıladığını ortaya koyarak akran aracılı uygulamalar, sosyal beceri çalışmaları, ortak etkinlik tasarımları ve rehberlik programları için veri temelli bir zemin sunmaktadır (Batu ve Topsakal, 2003; Carter, 2018; Dean vd., 2020). Ayrıca problem davranışların işlevini anlamadan öğrenciler arası mesafeyi azaltmanın güçlüğüne dikkat çekerek, işlevsel davranış yaklaşımı ile yapılandırılmış sosyal etkileşim stratejilerinin birlikte ele alınması gereğini vurgulamaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş vd., 2005).

Eğitim politikaları açısından çalışma, kapsayıcı eğitimin sosyal boyutuna dikkat çekmektedir. Türkiye'de mevzuat, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına erişimini ve destek hizmetleri güvence altına almış; ancak okul içi sosyal kabul ve farklı yetersizlik gruplarının bir aradalığından doğan özgül sorunlar politika düzeyinde çoğu zaman yeterince görünür olmamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010, 2018, 2019; Sucuoğlu, 2004). Dönem sonu faaliyet haftası gibi kurumsal olarak desteklenen ortak etkinliklerin öğrenciler arası kabulü güçlendirecek biçimde tasarlanması, yalnızca okul düzeyinde değil, program geliştirme ve uygulama kılavuzları düzeyinde de ele alınabilecek bir alandır (Fırat, 2021; Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Bu yönüyle araştırma, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarına bakışı üzerinden okul ikliminin kapsayıcı niteliğini dolaylı olarak değerlendirmekte ve bu iklimin hangi somut uygulamalarla güçlendirilebileceğine ilişkin bir zemin sunmaktadır (Gürgür, 2008).

1.5. Sayıtlar

Görüşmelere katılan öğrenci, öğretmen ve yardımcı personelin, kendilerine yöneltilen sorulara içten ve gerçek deneyimlerini yansıtacak biçimde yanıt verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının kapsam geçerliğinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sağlandığı; okul ortamında yürütülen gözlemlerin ise katılımcıların olağan davranış örüntülerini doğal biçimde yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Çalışma, Ankara ilinde bulunan bir ortaokul ile sınırlıdır; bu nedenle bulgular yalnızca bu okul bağlamı ve katılımcı grubu için geçerli olup nitel araştırmaların doğası gereği istatistiksel genelleme amacı taşımamaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü ortamın ayrıştırılmış bir özel okul olması, bulguların yorumlanmasında bir sınırlılık oluşturmakta; sonuçların kaynaştırma ya da kapsayıcı sınıf ortamlarına veya farklı yetersizlik bileşimlerine doğrudan aktarılması uygun görülmemektedir. Araştırma, işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile öğretmen ve yardımcı personelin görüş ve gözlemleriyle sınırlıdır. Öğrenci verileri,

katılımcıların yaş ve sınıf düzeyleriyle (çoğunlukla 5 ve 6. sınıf) sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerle yürütülen görüşmelerin işaret dili aracılığıyla gerçekleştirilmesi, iletişimin doğrudan değil çeviri yoluyla kurulmasını gerektirmiş; bu durum verinin toplanma biçimine ilişkin bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir.

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal dayanaklarını oluşturan kavramsal çerçeve ve ilgili alan yazın ele alınmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak kapsayıcı eğitimin kuramsal temelleri ve konuya yönelik eleştirel yaklaşımlar incelenmekte; ardından işitme yetersizliği olan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını ve sosyal kabul süreçlerini biçimlendiren temel dinamikler alan yazın doğrultusunda tartışılmaktadır.

2.1. Kapsayıcı Eğitim: Kuramsal Temeller ve Eleştirel Yaklaşımlar

Özel gereksinim alanında uzun yıllar baskın olan tıbbi model, yetersizliği bireyin duysal ya da bilişsel sınırlılıkları üzerinden açıklamış ve işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için meseleyi çoğu zaman "işiten norma ne ölçüde yaklaşılabildiği" sorusuna indirgemıştır (Hardman vd., 2016; Longmore ve Umansky, 2001). Bu yaklaşımın tanılama, erken müdahale ve koklear implant uygulamalarındaki katkısı yadsınamaz; erken tanı ve cihazlandırmanın dil gelişimi üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Estabrooks, 2006; Flexer, 2002; Johnson ve Goswami, 2010; Percy-Smith vd., 2018). Ancak model baskınlaştığında öğrencinin güçlükleri yalnızca bireysel özelliklerine bağlanmakta; akran tutumları, sınıf iklimi ve okulun yapısal düzenlemeleri göz ardı edilmektedir. Sosyal model ise odağı bireysel eksiklikten çevresel engellere kaydırır: sorun yalnızca sesleri duyamamak değil, görsel desteklerin kullanılmaması ve alternatif iletişim biçimlerine yer verilmemesidir (Hyde, 2004; Longmore ve Umansky, 2001; Norwich ve Kelly, 2004). Bu model öğrenciyi çevresini değerlendiren ve sosyal yakınlık ile mesafe üreten bir özne olarak görür (Marschark ve Hauser, 2012; Rose ve Gage, 2017). Yine de tek başına yeterli değildir; koklear implant kullanan bir öğrencinin fonolojik işleme gücü salt çevresel engellerle açıklanamayacağından güncel yaklaşımlar bireysel destek ile çevresel düzenlemeyi hak temelli bir bakışta birleştirir (Hardman vd., 2016; Spencer ve Marschark, 2010).

Kapsayıcı eğitim her öğrencinin okul topluluğuna eşit ve anlamlı katılımını hedefler; ancak bu araştırma, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizlik ve otizm tanımlı akranlarıyla bir arada bulunduğu ayrıştırılmış bir özel eğitim (işitme engelliler) okulunda yürütüldüğünden kapsayıcılığın "aynı sınıfta bulunma" tanımına uymamaktadır. Bu bağlamda alan yazının en tutarlı bulgusu önem kazanır: fiziksel yerleştirme tek başına sosyal kabulü güvence altına almaz. Kluwin (2002) ile Batten vd. (2014) bir arada bulunmanın nitelikli akran

ilişkilerine dönüşmediğini ve belirleyicinin etkileşimin nasıl yapılandırıldığı olduğunu; Koster vd. (2009) ile de Boer vd. (2013) özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel varlıklarına karşın sosyal katılım bakımından çeperde kaldığını göstermektedir. Ayrıştırılmış özel okulları eleştiren Buchner (2021) de bir aradalığın kendiliğinden kaynaşma üretmediğini vurgular; dolayısıyla bu araştırmada kapsayıcı eğitim, fiziksel bir aradalığın sosyal kabule dönüşüp dönüşmediğini sıyanan eleştirel bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

2.1.1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım ve Eğitim Hakkı

İnsan hakları temelli yaklaşım eğitimi bir lütuf değil, her çocuk için güvence altına alınması gereken bir hak olarak tanımlar; bu çerçevede okula kabul tek başına yeterli görülmez, okul içinde anlamlı katılım, aidiyet ve akran ilişkileri de hakkın parçasıdır (Longmore ve Umansky, 2001; Norwich ve Kelly, 2004; Salend, 2005). İşitme yetersizliği bulunan bir öğrencinin sınıfta bulunup arkadaş grubuna dâhil olamaması ya da otizm ve zihinsel yetersizlik tanımlı öğrencilerin sürekli yardımcı rollere itilmesi, biçimsel erişimin sağlandığı fakat hakkın ilişkisel boyutunun eksik kaldığı bir duruma işaret eder (Willis, 2009).

Bu yaklaşım özel gereksinimli bireyleri homojen bir "yardıma muhtaç grup" olarak değil, eşit değere sahip bireyler olarak konumlandırır: bazı yetersizlik profilleri daha "kabul edilebilir", bazıları daha "zor" ya da "yük" olarak kodlandığında bu ayrım öğrencilerin birbirine yönelik tutumlarına yansır (Rose vd., 2009; Slobodzian, 2009). Bu nedenle kapsayıcı okul, farklı gereksinim gruplarının birbirini tanıyabildiği, farklılıkların damgalanmadığı ve problem davranışların korku yerine işlevsel anlayışla ele alındığı bir kültürü gerektirir (Carter ve Spencer, 2006; Rose ve Gage, 2017; Terzioğlu, 2022).

2.1.2. Okul İklimi, Aidiyet ve Katılım

Kapsayıcılığın gündelik okul yaşamında somut bir deneyime dönüşüp dönüşmediğini gösteren temel göstergelerden biri okul iklimidir; okulun genel dilinin kabul, saygı ve eşitlik üretip üretmediğiyle ilişkilidir (Willis, 2009). Çitil vd. (2024), bütünleştirmenin başarısının aynı ortamı paylaşmakla değil sosyal etkileşim fırsatlarının artırılması, akran kabulünün desteklenmesi ve kapsayıcı bir kültürün oluşturulmasıyla ilişkili olduğunu vurgular. Bu iklimin en önemli çıktısı aidiyettir; işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için aidiyet çoğu zaman iletişimsel erişimle bağlantılıdır: öğrenci sohbetleri izleyemiyor ya da öğretmen desteği yetersiz kalıyorsa, aynı ortamda bulunsa bile aidiyeti zayıflar (Hyde, 2004; Reschly ve Christenson, 2006).

Katılım aidiyetin davranışsal yönüdür ve akademik süreçlerle sınırlı değildir; teneffüsler, oyunlar, sergiler ve spor etkinlikleri de katılımı gösterir, çünkü öğrenciler birbirini ortak etkinliklerde tanır (Carter, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı, 2020; Willis, 2009). Farklılıkları yük üzerinden tanımlayan bir dil korku, acıma ya da mesafe üretirken, güçlü yönleri görünür kılan bir dil daha dengeli değerlendirmeye katkı sağlar; öğrenciler birbirlerini yetişkinlerin dili üzerinden de anlamlandırır (Carter ve Spencer, 2006; Terzioğlu, 2022). Bu nedenle okul iklimi, tutumların oluşumunu doğrudan şekillendiren temel bir bağlamsal yapıdır (Salend, 2005).

2.2. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Gelişimsel ve Eğitsel Özellikleri

İşitme yetersizliği, öğrencinin dilsel girdiye erişimini doğrudan etkileyen temel bir duysal farklılıktır; ancak sonuçları işitsel algının düzeyiyle sınırlı olmayıp alıcı-ifade edici dil, sözlü etkileşim hızı ve yanlış anlamaları düzeltme kapasitesini de etkiler. İşitme kaybının derecesi, başlangıç yaşı, cihaz kullanımı, erken tanı ve eğitimsel desteğin sürekliliği iletişimsel profili belirleyen başlıca değişkenlerdir (Estabrooks, 2006; Flexer, 2002; Percy-Smith vd., 2018). Sınıf içi ve teneffüs etkileşimleri çoğu zaman hızlı ve çok sesli olduğundan ana bilgiyi kaçırmak sık karşılaşılan bir deneyimdir ve öğrencinin sosyal güvenliğini azaltabilir (Kelman ve Branco, 2004).

Bu etki diğer özel gereksinimli akranlarla etkileşimde de belirleyicidir: otizm spektrumundaki bir öğrencinin sıra alma düzeninde farklılık göstermesi ya da zihinsel yetersizlik tanımlı bir akranın daha yavaş tepki vermesi iletişim yükünü artırabilir (Finke vd., 2009; Hardman vd., 2016; Hartley vd., 2015). Öğrenci söylenenleri eksik duyduğunda sosyal olarak uygunsuz sayılabilecek tepkiler verebilir; böylece iletişim güçlükleri zamanla sosyal içe çekilme ve seçici etkileşim üretebilir ve bu eğilim özel gereksinimli akranlara yönelik yakınlık ya da mesafe üretiminde de etkili olabilir (Akcamete ve Ceber, 1999).

2.2.1. Sözlü Dil, İşaret Dili ve Çoklu İletişim Biçimleri

İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin iletişim profilleri homojen değildir; bazıları sözlü dili, bazıları işaret dilini, bazıları ise her iki sistemi bir arada kullanan çoklu (bimodal) biçimleri kullanır. Bu çeşitlilik yalnızca bir dil tercihi değil, öğrencinin sosyal kimliğini ve akran ilişkilerini etkileyen yapısal bir unsurdur (Marschark ve Spencer, 2011; Marschark ve Hauser, 2012). Sözlü dil ağırlıklı iletişim işiten akranlarla ortak zemin kurmada avantajlı görünse de kendiliğinden tam entegrasyon anlamına gelmez; öğrencinin "yeterince benzer" görülmesi görsel desteklerin gözden kaçmasına ve görünmez bir dışlanmaya yol açabilir (Hyde, 2004; Johnson ve Goswami, 2010; Madhumitha ve Prathiba, 2021). İşaret dili ise birçok öğrenci

için kültürel aidiyet alanıdır; ancak okulda bu dili bilen ğretmen ve akran sayısının sınırlı olması etkileşim ağıını daraltabilir (Kelman ve Branco, 2004; Marschark ve Spencer, 2011).

Çoklu iletişim biçimleri öğrencinin bağlama göre sözlü dil, işaret dili, yazılı iletişim ve görsel sembolleri birlikte kullanmasına olanak tanıyarak heterojen ortamlarda avantaj sağlar (Finke vd., 2009; Marschark ve Hauser, 2012). Böylece iletişim biçimi tutumları biçimlendiren yapısal bir değişkendir: repertuarı geniş bir ğrenci farklı profillerle temasta daha az zorlanırken, kanalları sınırlı bir ğrenci davranışları öngörülemez görünen akranlara daha mesafeli yaklaşabilir (Antia vd., 2009; Rose ve Gage, 2017).

2.2.2. Dil Gelişimi, Okuryazarlık ve Akademik Katılım

İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitsel özelliklerini belirleyen temel alanlardan biri dil gelişimi ve buna bağlı okuryazarlıktır. Bireysel farklılıklara karşın alan yazın bu öğrencilerin okuma-anlama ve yazılı dil süreçlerinde işiten akranlarına kıyasla daha fazla güçlük yaşadığını göstermekte (Miller vd., 2013; Schirmer, 2000; Traxler, 2000); Türkiye'de yrtlen araştırmalar da sözcük işleme, biçim-sözdizimsel farkındalık ve okuduğunu anlamada belirgin farklar bulunduğunu, özellikle eklemeli yapıların zmlenmesinde daha fazla zorlanıldığını ortaya koymaktadır (Güldenoğlu, 2012; Güldenoğlu vd., 2014; Işıkdoğan-Uğurlu, 2015; Laçın, 2016).

Metni anlayabilen öğrenciler sınıfta daha görünür olurken dilsel zmlleme güçlüğü yaşayanlar geri planda kalarak sosyal görünürlüklerini de yitirebilir; dolayısıyla dil ve okuryazarlık okul içi sosyal konumlanmanın da belirleyicilerindendir (Girgin, 2003, 2005, 2006; Schirmer ve McGough, 2005). Akademik olarak rahat ilerleyen bir ğrenci bilişsel desteğe daha çok gereksinim duyan akranını daha "geride" algılayabilirken, kendisi kırılgan bir ğrenci benzer güçlükler taşıyan akranlara daha empatik yaklaşabilir (Rose vd., 2009).

2.2.3. İşitme Yetersizliği Bulunan ğrencilerin Sosyal Etkileşim zellikleri

İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler çoğu zaman sosyal ilişkilere açık olmakla birlikte iletişimsel engeller ve akran grubunun hızlı etkileşim yapısı nedeniyle bu isteği sürdürülebilir ilişkilere dönüştürmekte zorlanabilir (Mertens, 1989). Öğrenciler kendilerini anlayan akranlarla daha rahat ilişki kurarken yüksek tempolu ortamlardan kaçınabilir; bu çoğu zaman isteksizlik değil bilişsel ve sosyal yorgunluğun sonucudur ve "ekingenlik" olarak yorumlanmamalıdır (Kelman ve Branco, 2004). Nitekim güncel çalışmalar iletişimsel erişim ile sosyal bağların niteliği arasındaki bağı vurgular (Duncan vd., 2021; Zaidman-Zait ve Most, 2020).

Bu öğrencilerin diğer özel gereksinimli akranlarla etkileşimi bağlama göre farklı biçimler alır: görsel ipuçlarına açık ve yapılandırılmış görevlerde otizmlili bir akranla beklenenden güçlü bir işbirliği, sözel talebin düşük olduğu somut etkinliklerde zihinsel yetersizlik tanımlı akranlarla daha işlevsel ilişkiler kurulabilir (Carter, 2018). Öğretmen aracılığıyla da belirleyicidir: öğrenciyi sürekli korunan biri olarak konumlandırmak onu eşit bir özne olmaktan uzaklaştırırken, güçlü yönlerini görünür kılan bir yaklaşım akran kabulünü güçlendirir; dolayısıyla sosyal etkileşim okulun sunduğu ilişki imkânlarıyla da açıklanmalıdır (Carter ve Spencer, 2006).

2.2.4. Okul Ortamında Karşılaşılan Güçlükler

İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin okulda karşılaştığı güçlükler tek boyutlu değildir; işitsel erişim sorunları, dil ve okuryazarlık kırılganlıkları, öğretimsel uyarılma eksiklikleri ve sosyal kabul sorunları birbirine eklemlenir (Karaçoban, 2023; Mpofu ve Chimhenga, 2013; Sarıkaya ve Börekçi, 2016). Sınıf akustiğinin uygunsuzluğu ve yetersiz görsel destek katılımı güçleştirirken soyut metinleri anlama güçlükleri öğrencinin derslerde geri planda kalmasına yol açabilir (Miller vd., 2013; Tiryaki, 2014; Traxler, 2000). Sosyal kabul de önemli bir güçlük alanıdır: öğrenciler açık bir dışlanma yaşamasa bile görünmezleşme riskiyle karşılaşabilir ve grup seçimlerinde daha az tercih edilme nedeniyle sosyometrik çalışmalar zaman zaman "kenar konum"da bulunduklarını gösterir (Alsayed, 2025; Antia vd., 2009).

Farklı özel gereksinim profilleriyle bir arada olunan ortamlarda güçlükler karmaşıklaşır: öğrenci başka bir akranın problem davranışları karşısında nasıl davranacağını bilemeyebilir ve öğretmen yönlendirmesi yetersizse bu belirsizlik mesafe ve kaçınma üretebilir; böylece güçlükler diğer özel gereksinimli akranlarla temas düzeyinde de ortaya çıkarak araştırmanın temel problemini destekler (Finke vd., 2009; Hartley vd., 2015; Terzioğlu, 2022).

2.3. Özel Gereksinimli Akranlar: Yetersizlik Profilleri ve Etkileşim Dinamikleri

Otizm spektrum bozukluğu; sosyal karşılıklılık, ortak dikkat, jest-mimik kullanımı ve duyuşal düzenleme bakımından belirgin özellikler gösteren bir gelişimsel farklılık alanıdır ve okul yaşamında sıra alma güçlüğü, beklenmedik tepkiler ya da etkinlikten kaçma biçiminde görünür olabilir. İşitme yetersizliği bulunan öğrenci açısından sosyal ipuçlarının alışılmadık kullanımı kimi zaman tehdit veya reddetme olarak yorumlanabilir; davranışın işlevi açıklanmadığında otizmlili akran "yaklaşılması güç" biri olarak kodlanabilir (Carter ve Spencer, 2006; Finke vd., 2009; Hartley vd., 2015). Oysa iki grup da açık yapılandırmaya ve görsel

desteğe gereksinim duyduğundan, somut görevler desteklendiğinde ilişkinin niteliği tanı özelliklerinden çok okulun etkileşim tasarımıyla etkilenir (Carter, 2018).

Zihinsel yetersizlik ise bilişsel işleme hızı, soyutlama ve uyumsal davranış alanlarındaki sınırlılıklarla ilişkilidir ve daha yapılandırılmış desteğe gereksinim biçiminde ortaya çıkabilir (Hardman vd., 2016). Bu öğrenciler işitme yetersizliği bulunan akranlarıyla bazen korunması gereken, bazen birlikte çalışılması zor kişiler olarak değerlendirilebilir; belirleyici olan bireysel özellikler kadar bağlamdır: somut ve hız baskısının azaldığı etkinliklerde daha olumlu ilişkiler oluşurken soyut ve hızlı görevlerde kaçınma gelişebilir (Hendrickson vd., 1996).

"Engel hiyerarşisi" kavramına da eleştirel biçimde değinmek gerekir: Tringo (1970) yetersizlik gruplarına yönelik tercihlerin tutarlı bir sıralama gösterdiğini ortaya koymuş, sonraki çalışmalar zihinsel yetersizlik ve davranışsal farklılıkların daha fazla sosyal mesafeyle karşılandığına işaret etmiştir (Nowicki ve Sandieson, 2002). Bu hiyerarşi engelli bireylerin kendi aralarındaki tutumlarında da yeniden üretilebilir (Deal, 2003; Kayama ve Haight, 2026); işitme yetersizliği bulunan bir öğrencinin kendisini "daha kabul edilebilir" bir alanda konumlandırıp zihinsel yetersizlik ya da otizm tanılı akranına mesafe koyması bunun bir görünümüdür. Ancak bu çalışma hiyerarşiyi dönüştürülmesi gereken sosyal bir kurgu olarak ele alır; ortak deneyim ve karşılıklı katkı üzerinden kurulan çapraz-engel dayanışması bu mesafeyi zayıflatan alternatif bir ilişki biçimi sunar (Gombos ve Dhanda, 2023).

Okul içindeki sosyal konumlar yetersizlik türünden bağımsız oluşmaz; tanı, davranış örüntüsü, akademik görünürlük ve öğretmen söylemleri bunları biçimlendirir: işitme yetersizliği bulunan öğrenciler sessiz ama sosyal olarak kırılgan, otizmliler "zorlayıcı", zihinsel yetersizlik tanılı öğrenciler ise yardım alma rolünün kalıcılaştığı bir konumda değerlendirilebilir (Rodkin ve Hodges, 2003; Rose vd., 2009; Rose vd., 2011). Rose ve Gage (2017) ile Martlew ve Hodson'ın (1991) çalışmalarının gösterdiği gibi öğrencinin kendisini "daha kabul edilebilir" görmesi diğer gruplara mesafe üretebilir; bu konumlar büyük ölçüde yetişkin söylemleriyle yeniden üretildiğinden kurumsal dil ve etkileşim düzeniyle inşa edilen kategorilerdir (Terzioğlu, 2022).

2.3.1. Çoklu Yetersizlik Profillerinin Aynı Ortamda Bulunmasının Sosyal Sonuçları

Aynı ortamda birden fazla özel gereksinim profilinin bulunması, mevcut araştırmanın bağlamını tanımlayan fakat sonuçları önceden kestirilemeyen bir durumdur; farklılıkların

sıradanlaşması için fırsat yaratırken iletişimsel ve davranışsal ayrımlar nedeniyle yanlış anlama, dışlama ve iç hiyerarşiler de üretebilir. Belirleyici olan bir aradılığın kendisi değil, okulun bu çeşitliliği nasıl yönettiğidir (Hardman vd., 2016; Power ve Hyde, 2002). İlk izlenim korku ya da şaşkınlık üzerinden kurulup desteklenmediğinde kalıcı tutuma dönüşebilirken, ortak oyunlar ve üretim temelli etkinlikler karşılıklı güçlü yönleri görünür kıldığında daha eşitlikçi bağlar kurulabilir (Carter, 2018; Willis, 2009).

Bu birlikteliğin bir diğer sonucu problem davranışların sosyal etkileşim üzerindeki etkisinin görünürleşmesidir; etkinlikten kaçma, kendine zarar verici davranışlar ve yoğun duygusal tepkiler iletişim isteğini azaltan ya da korku yaratan etkenlere dönüşerek problem davranışı akran kabulünü ve sosyal mesafeyi belirleyen ilişkisel bir unsur hâline getirir. Bu nedenle işlevsel davranış yaklaşımı ve sosyal beceri öğretimi güvenli ilişki alanı oluşturmak için de önem taşır (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş vd., 2005; Terzioğlu, 2022).

2.4. Sosyal Kabul, Akran Kabulü ve Tutum Kavramları

Sosyal kabul, bireyin çevresinde değerli, meşru ve ilişki kurulabilir bir özne olarak görülmesiyle ilgilidir ve özellikle okul bağlamında belirginleşir; bir öğrencinin grup etkinliklerinde aranması ve farklılıklarının tolere edilmekten öte kabul edilmesi bunun somut göstergesidir (Aydar, 2019; Hawker ve Boulton, 2000). Özel gereksinimli öğrenciler açısından varlıkları kimi zaman desteklenmesi gereken bir durum, kimi zaman sınıf düzenini zorlaştıran bir unsur olarak algılanabildiğinden sosyal kabul damgalama, acıma, dışlama ve aşırı korumacılığın ötesine geçen eşitlikçi bir ilişki zeminini gerektirir (Longmore ve Umansky, 2001; Norwich ve Kelly, 2004; Rose vd., 2009).

İşitme yetersizliği dışarıdan hemen fark edilmeyen ancak iletişim akışında kırılmalar yaratan bir farklılık olduğundan öğrenci açık bir dışlanma yaşamasa bile tam kabul görmeyebilir; "sorun çıkarmayan" biri olarak görülmesi yakın arkadaşlık anlamına gelmez ve bu ara bölgede görünmezleşme, açık reddeden daha zor fark edilen fakat etkisi uzun süren bir deneyim oluşturur (Akcemete ve Ceber, 1999). Aynı okulda farklı gereksinim profillerinin bulunması kabulü çok katmanlı kılar: öğrenci işiten akranlarınca kısmen kabul görürken kendisi başka bir gruba mesafeli olabilir; bu da sosyal kabulün karşılıklı ve ilişkisel bir yapı olduğunu gösterir (Rodkin ve Hodges, 2003; Rose ve Gage, 2017; Terzioğlu, 2022).

Akran kabulü öğrencinin yaşatılınca tercih edilmesi, akran reddi ise ilişki ağlarının dışında bırakılmayla ilgilidir ve ergenlikte benlik algısı akran geri bildirimleriyle

şekillendiğinden kritik bir konumdadır (Grills ve Ollendick, 2002; Hawker ve Boulton, 2000). Bir öğrenci okul sistemi açısından kabul edilir görünürken akran grubunda kenarda kalabilir; sosyometrik çalışmalar bu görünmeyen hiyerarşileri açığa çıkarır (Akcamete ve Ceber, 1999) ve işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin bütünüyle dışlanmadığını ancak daha az tercih edilme ve daha pasif rollerde kalma eğilimi gösterebildiğini ortaya koyar (Kluwin, 1999).

Akran reddi yalnızca "farklı" olmaktan kaynaklanmaz; iletişim güçlüğü, sosyal ipuçlarını farklı yorumlama ya da sürekli farklılaştırılmış muamele görme de reddi besleyebilir (Rose vd., 2009; Van Cleave ve Davis, 2006). İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler hem akran reddine maruz kalabilir hem de otizm ya da zihinsel yetersizlik tanıılı akranlarına seçici bir mesafe geliştirebilir. Öğrenciler birbirini ortak üretim süreçleri üzerinden tanımaya başladığında akran kabulü güçlendiğinden, kabul okulun sunduğu etkileşim fırsatlarının niteliğiyle de ilişkilidir.

2.4.1. Tutumun Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Boyutları

Tutum, bireyin belirli gruplara ilişkin görece süreklilik gösteren değerlendirme eğilimidir; bilişsel boyutu inanç ve şemaları, duyuşsal boyutu duyguları, davranışsal boyutu ise davranma eğilimini ifade eder (Cambra, 2002). Bu üç boyut çoğu zaman aynı yönde işlemez: bir öğrenci bilişsel düzeyde eğitim hakkını kabul edip duyuşsal düzeyde acıma hissederken davranışsal düzeyde aynı grupta yer almak istemeyebilir; bu da olumlu görünen söylemlerin her zaman gerçek kabul üretmediğini gösterir. Bu nedenle tutum araştırmalarında genel kanaatler kadar somut ilişki tercihleri ve sosyal mesafe örüntüleri de önem kazanır (Arslantaş vd., 2021; Donaldson ve Martinson, 1977; Huskin vd., 2018).

Duyuşsal boyut problem alanı bakımından özellikle önemlidir; birçok öğrenci kapsayıcılığa ilişkin beklenen ifadeleri kullansa da duygusal düzeyde korku ya da aşırı korumacılık sürebilir. Problem davranışlar ve öngörülemeyen tepkiler olumsuz duygusal değerlendirmeler doğurarak bilişsel kabul ile davranışsal yakınlık arasındaki kopukluğu açıklar (Hartley vd., 2015; Rose vd., 2011; Terzioğlu, 2022). Davranışsal boyut ise akran kabulünün en görünür yüzüdür: öğrencinin kiminle oyun oynadığı tutumun sosyal karşılığını gösterir; bu nedenle tutumlar değerlendirilirken kaçınma, yakınlık kurma açıklığı ve acıma ile eşit ilişki arasındaki farka dikkat edilmelidir (Algüzel ve Bumin, 2024; Çiçek-Gümüş ve Öncel, 2020).

Tutumlar bireyin kendisini nasıl konumlandığını da etkiler; akranlara yönelik tutumların benlik saygısı, okul başarısı ve psikososyal uyumla iç içe geçtiği bilinmektedir

(Grills ve Ollendick, 2002; Hawker ve Boulton, 2000). Akademik olarak güçlü ilerleyen bir öğrenci daha fazla desteğe gereksinim duyan akranını değerlendirirken kimi zaman empati, kimi zaman "ben daha iyiyim" biçiminde örtük bir hiyerarşi geliştirebilir; dolayısıyla olumsuz tutumlar yalnızca hedef öğrenci için değil, bu tutumu taşıyan öğrenci için de uyum sorunları doğurabilir (Reschly ve Christenson, 2006; Rose vd., 2009; Woods ve Wolke, 2004).

2.4.2. Problem Davranışlar, Sosyal Beceri ve Sosyalleşme

Problem davranışların en doğrudan sonuçlarından biri sosyalleşme fırsatlarını daraltmasıdır; sürekli düzeltilen ya da rahatsız edici bulunan öğrenciler grup dışına itilebilir, bu dışlanma ise davranışı kimi zaman artırabilir (Rose vd., 2011; Van Cleave ve Davis, 2006). Giderek kabul gören bir yaklaşıma göre problem davranışlar çoğu zaman iletişimsel bir işlev taşır: öğrenci istediğini söyleyemediğinde davranış iletişimin yerine geçebilir (Alberto ve Troutman, 2013). Davranış iletişimsel bir mesaj olarak çerçevelendiğinde akranlar daha az korku geliştirir; kendisi de iletişim güçlüğü yaşayan iştirme yetersizliği bulunan öğrenci bu işlevi anlamaya yakın bir potansiyele sahiptir, ancak bu potansiyel okulun davranışı nasıl açıkladığıyla ilişkilidir.

Sosyal beceri, bireyin başkalarıyla kabul edilebilir ilişkiler kurmasını sağlayan öğrenilmiş davranış örüntüleridir ve çevresel geri bildirimle gelişir (Carter, 2018; Salend, 2005). İştirme yetersizliği bulunan öğrencilerde sosyal beceri performansı iletişimsel erişim güçlükleri nedeniyle kırılabilir; öğrenci ne söyleyeceğini bilse bile ne zaman ve nasıl söyleyeceğini belirlemekte zorlanabilir (Stinson ve Antia, 1999). Sosyal beceri eksikliği ile problem davranış arasında karşılıklı bir ilişki vardır ve bu döngü özel gereksinimli öğrencilerde hızla yerleştiğinden, çözüm davranışı baskılamak değil alternatif sosyal beceriler geliştirmeyi desteklemektir (Alberto ve Troutman, 2013).

2.4.3. Ortak Etkinlikler ve Yapılandırılmış Etkileşim Yoluyla Sosyal Yakınlaşma

İştirme yetersizliği bulunan öğrenciler ile diğer özel gereksinimli akranlar arasında sosyal yakınlaşmanın kendiliğinden gerçekleşmesini beklemek gerçekçi değildir; bu yakınlaşma açık kurallar, öngörülebilir roller, görsel destekler ve güvenli temas alanları gerektirir. Sosyal beceri örüntülerinin —selamlaşma, yardım isteme ve verme, sıra alma, birlikte ürün tamamlama gibi— bilinçli biçimde yapılandırılması, öğrencilerin birbirini yalnızca "özel gereksinimli" kimlik üzerinden değil ortak pratikler üzerinden tanımasına imkân tanır ve problem davranışların kabulü zedelediği durumlarda koruyucu işlev görür (Carter, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı, 2020).

Bu yapılandırmanın kuramsal dayanağını gruplar arası temas kuramı sağlar. Pettigrew ve Tropp (2006) grup içi temasın önyargıyı azaltabildiğini, ancak bu etkinin en güçlü biçimde ortak amaç, eşit statü, işbirliği ve kurumsal destek koşullarında ortaya çıktığını göstermiş; Maras ve Brown (1996) yapılandırılmış temas etkinliklerinin çocukların engelli akranlarına yönelik tutumlarını olumlu değiştirebildiğini boylamsal olarak ortaya koymuştur. Türkiye bağlamında Fırat (2021) da etkileşim etkinlikleri yoluyla öğrenmenin özel gereksinimli akranlara yönelik sosyal kabulü artırdığını göstermiştir; bu bulgular yapılandırılmamış bir aradalığın tutumları dönüştürmede yetersiz kaldığı eleştirisiyle tutarlıdır.

Oyun, sanat, müzik, spor, sergi ve kermes gibi etkinlikler farklı öğrencilerin aynı hedef etrafında buluşmasını sağlar; performans baskısı azalır, roller çeşitlenir ve farklı güçlü yanlar görünür olur (Salend, 2005; Willis, 2009). Ortak etkinliklerin asıl gücü yeni ilişki kategorileri oluşturabilmesidir: ders içinde sürekli "destek alan öğrenci" olarak görülen bir çocuk sergi ya da organizasyonda güçlü bir rol üstlenerek akranlarının bilişsel şemalarını dönüştürebilir (Carter, 2018; Rose vd., 2009). Ancak bu sonuç kendiliğinden doğmaz; görev dağılımı belirsizse aynı etkinlik mevcut hiyerarşileri görünür kılabilir. Bu nedenle faaliyet haftaları, sergiler ve kermeslerin kapsayıcı işlev görmesi öğretmen rehberliğine, görsel yönergelere, görevlerin tamamlanabilir basamaklara ayrılmasına ve okulun kapsayıcı kültürüne bağlıdır (Gürgür, 2008; Slobodzian, 2009; Tunalı-Erkan, 2018; Yazıcıoğlu, 2020). Uygun tasarlandıklarında bu etkinlikler öğrencinin emeği görülen biri olarak tanınmasını sağlarken, sürekli korunarak görülmesi onu eşit bir ortak olmaktan uzaklaştırır (Minke vd., 1996); nitekim öğrenciler birbirleri hakkındaki yargıların önemli bir kısmını ders içi öğretimden değil bu ortak pratiklerden üretir (Hardman vd., 2016; Hartley vd., 2015; Rose ve Gage, 2017; Terzioğlu, 2022).

2.5. Öğretmen Tutumları ve Sınıf İçi Kapsayıcı Uygulamalar

Kapsayıcı eğitimin sınıf içindeki temel taşıyıcılarından biri öğretmendir; sınıf normlarını belirleyerek sosyal hiyerarşileri güçlendiren ya da zayıflatan bir aktör olduğundan farklı gereksinim gruplarının bir aradalığına ilişkin tutumu öğrencilerin birbirine bakışını doğrudan etkiler (Harasymiw ve Horne, 1976). Erken dönem çalışmaları öğretmen bilgi düzeyi ile tutum kalitesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş; olumlu genel kanaatlerin uygulamada tereddütlerle birlikte var olduğunu göstermiştir (Crawford, 1983; Fenton, 1975; Foley, 1978; Lake, 1978; Lockelle, 1982). Güncel araştırmalar da bilgilendirme ve destek arttıkça

öğretmenin kapsayıcı uygulamalara açıldığını göstermektedir (Pérez-Jorge vd., 2021; Tuncay ve Kizilaslan, 2022).

İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler açısından öğretmen konuşma hızını ayarladığında ve öğrenciyi katkı sunan biri olarak konumlandığında akran grubuna güçlü bir mesaj verir; bir öğrenciyi sürekli koruyucu, bir başkasını sürekli sorun çıkaran biri olarak anması ise tutumların yönünü etkilediğinden öğretmen dilinin görünmeyen bir rolü vardır (Carter ve Spencer, 2006; Terzioğlu, 2022). Heterojen grup kurma, doğal akran desteği tasarlama ve önleyici düzenlemeler kapsayıcı sınıfın bileşenleridir ve bunun sürdürülmesi danışmanlık, kaynak destek ve izleme mekanizmalarını gerektirir (Gelzheiser ve Meyers, 1991; Glomb ve Morgan, 1991; Rieth ve Ocala, 1984; Speece ve Mandell, 1980).

2.5.1. Okul Yönetimi, Rehberlik ve Destek Sistemleri

Okul yöneticileri kapsayıcı eğitimin görünmeyen fakat belirleyici kurucu aktörleridir; etkinliklerin önceliklendirilmesi, destek eğitim odasının işleyişi ve öğretmen işbirliği büyük ölçüde yönetim anlayışıyla ilişkilidir (Tunalı-Erkan, 2018). Yönetici özel gereksinimli öğrencileri okulun doğal üyeleri olarak konumlandığında bu mesaj tüm ilişki ağında karşılık bulur; faaliyet haftası, sergi ve kermes gibi yapıların kapsayıcı işlemesi için gereken zaman, mekân ve koordinasyon da yönetim desteği olmadan sürdürülemez (Pemik ve Levent, 2019; Yazıcıoğlu, 2020).

Rehberlik ve destek sistemleri yalnızca sorun çıktığında değil önleyici biçimde işleyen bileşenlerdir; okul psikolojik danışmanları sosyal kabulü izleme, akran çatışmalarını yapılandırma ve öğretmenleri sosyal beceri öğretiminde destekleme işlevleri üstlenir (Morrison vd., 1994) ve problem davranışların işlevsel boyutunu açıklayarak korku ile damgalamayı azaltabilir (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş vd., 2005; Terzioğlu, 2022). Kaynak oda, destek eğitim odası ve ilerleme izleme etkili işlediğinde öğrenciler daha görünür hâle gelir (Foster ve Cue, 2009; Luckner ve Bowen, 2006; McNamara, 1986; Speece ve Mandell, 1980).

2.5.2. Öğretmen-Aile-Okul İşbirliği

Kapsayıcı okul kültürü tek bir aktörün çabasıyla kurulmaz; öğretmen, aile ve yönetim arasındaki işbirliği öğrenciler arası tutumların niteliğini belirler ve ortak dil olmadığında çocuk farklı ortamlarda farklı mesajlar alır (Batu ve Topsakal, 2003). Öğretmen sınıfta yapılandırılmış etkileşim açar, aile evde damgalamayan bir dil kurar ve yönetim süreci desteklerse öğrencinin başka akranlara bakışı dengelenir; koruma refleksiyle uzaklaşmaya yönlendirilen durumlarda

ise olumlu dönüşüm güçleşir. Bu noktada rehberlik servisi düzenleyici bir rol üstlenerek gözlemleri ortak bir müdahale planına dönüştürebilir; dolayısıyla akran tutumları kurumsal ve ailesel koordinasyonun da ürünüdür.

2.6. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları

İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları bu çalışmanın merkezî problem alanıdır. Alan yazının önemli bir bölümü işiten öğrencilerin tutumlarına ya da işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin işiten akranlarla ilişkilerine odaklanmış; bu öğrencilerin otizm ya da zihinsel yetersizlik tanıılı akranlarını nasıl algıladığı sınırlı biçimde incelenmiştir. Oysa kabul ve dışlanma özel gereksinim kategorisinin kendi içindeki ilişki ağlarında da üretilebildiğinden bu alan kapsayıcı eğitimin hassas eşiklerinden biridir (Rose vd., 2009; Rose ve Gage, 2017; Terzioğlu, 2022).

Bu tutumlar çok katmanlıdır; iletişim biçimi, okul deneyimi, öğretmen dili, ortak etkinlikler ve öğrencinin kendi kabul yaşantısı birlikte rol oynar. Okul ortamı ortaklığı desteklediğinde öğrenci kendi kırılabilirliği ile başka bir akranın kırılabilirliği arasında bağ kurabilirken, güçlü hiyerarşiler ve problem merkezli bir dil baskınsa üstünlük kurmaya ya da uzaklaşmaya yönelebilir (Rodkin ve Hodges, 2003). Öğrenci bazı akranlarına yakınlık hissederken kendine zarar verici davranışlar karşısında korku geliştirebilir; ancak davranışın işlevi açıklandığında ve temas güvenli biçimde yapılandırıldığında bu tepki değişebilir (Alberto ve Troutman, 2013; Çiçek-Gümüş ve Öncel, 2020; Hartley vd., 2015).

Davranışsal düzeyde tutumlar öğrencinin kime yardım sunduğu ve kiminle aynı grupta yer almayı tercih ettiği üzerinden görünür olur; burada acıma ile kabullenme arasındaki fark önemlidir: öğrenci bir akranına şefkat hissedip yardım etmek isteyebilir fakat gerçek bir arkadaşlık kurmak istemeyebilir. Dolayısıyla olumlu görünen her tutum kapsayıcı bir ilişki anlamına gelmez; bu çalışmada tutumlar kabullenme, kaçınma, acıma, yakınlık ve sosyal mesafe üzerinden çok boyutlu değerlendirilir (Çiçek-Gümüş ve Öncel, 2020).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları, sosyal kabul ve akran ilişkileriyle doğrudan ilişkili, ağırlıklı olarak 2020 ve sonrasında yayımlanan araştırmalara yer verilmiştir. Fiziksel yerleştirmenin tek başına sosyal kapsayıcılığı güvence altına almadığını gösteren bir grup çalışma bu araştırmanın çıkış

noktasıyla örtüşür: Karnas vd. (2026) otizmlı bir çocuğun kapsayıcı ortamlara anlamlı erişiminin önündeki engelleri inceleyerek fiziksel yerleştirmenin tek başına anlamlı katılımı sağlamadığını; Hazır vd. (2026b) politika ile uygulama arasındaki kopukluğu (decoupling) ve kapsayıcı pedagojideki "törenselle uyum" (ceremonial conformity) olgusunu; Hazır vd. (2026a) ise 2000-2024 taramalarında kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim kavramlarının çoğunlukla birbirinin yerine kullanıldığını ortaya koymuştur.

Öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ve okul iklimini konu edinen araştırmalar akran kabulünün büyük ölçüde yetişkin aracılığıyla biçimlendiğini gösterir. Aktan (2023) 1433 öğretmenle yürüttüğü çalışmada en düşük kabulün zihinsel yetersizlik, otizm ve çoklu yetersizlik grubuna yönelik olduğunu ve hizmet içi eğitimin kabulü yükselttiğini belirlemiştir. Şahin ve Atbaşı (2020) olumlu iklimde iletişim ve işbirliğinin rolünü; Garrote ve diğerleri (2020) sınıf yönetimi becerilerinin, Schwab vd. (2022) öğretmen geri bildiriminin, Spörer ve diğerleri (2020) sınıf düzeyindeki sosyal katılımın öğretmen desteğiyle güçlendiğini; De Swart ve diğerleri (2022) sınıf davranış normlarının akran kabul ve reddini belirlediğini göstermiştir. Scanlon ve diğerleri (2022), Mouchritsa ve diğerleri (2022) ile Opoku ve diğerleri (2021) da öğretmen tutum ve niyetlerinin kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

İletişim özelliklerini konu edinen çalışmalar engelin akran ilişkileri üzerindeki etkisini vurgular: Kizir ve Çifci-Tekinarslan (2016) bu bireylerin akran seçiminde çoğunlukla kendi gruplarını tercih ettiğini, Atmaca ve Uzun (2020) ise dil ve iletişim sınırlılıklarının sosyal etkileşime olumsuz yansıdığını ortaya koymuştur. Akran tutumlarının bağlamsal ve dönüştürülebilir doğasına işaret eden araştırmalardan Di Maggio ve diğerleri (2022) tutumların kişisel ve bağlamsal etkenlerle şekillendiğini, Nowicki (2006) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda farklılaşabildiğini göstermiştir. Türkiye bağlamında Arslantaş vd. (2021), Fırat ve Koyuncu (2019), Şahbaz ve Çağ-Adıgüzel (2022) ile Bakkaloğlu vd. (2019) temas ve tanımanın sosyal kabulü güçlendirdiğine ilişkin veriler sunmuş; Kıyak (2016) pragmatik dil becerileri ile sosyal beceri ve problem davranış ilişkisini, Kıyak (2020) öğretmen mesleki gelişiminin etkisini incelemiştir. Manav ve diğerleri (2024) tutumlar ile empati arasında anlamlı bir ilişki bulmuş; müdahale çalışmaları (de Boer vd., 2014; Sarıkaya-Şeker ve Öztürk-Şahin, 2024) ise yapılandırılmış temas ve bilgilendirmenin sosyal mesafeyi dönüştürebildiğini ortaya koymuştur.

Tablo 2.1. İlgili Araştırmalardan Örnekler

Araştırma	Amaç / Konu	Yöntem	Temel bulgu
Aktan (2023)	Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü	Tarama (n=1433)	Çoklu yetersizlikte kabul en düşük; hizmet içi eğitim ve kıdem kabulü artırıyor.
Şahin ve Atbaşı (2020)	Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolü	Karma (n=107)	İletişim, iş birliği ve ilişki niteliği olumlu iklimin belirleyicisi.
Karnas, Karal ve Hazır (2026)	Otizmlı çocuğun kapsayıcı ortamlara anlamlı erişimi	Nitel	Fiziksel yerleştirme tek başına anlamlı katılımı sağlamıyor.
Hazır, Karal ve Karnas (2026)	Kapsayıcı eğitim kavramlarının dönüşümü	Sistematisik derleme	Kavramlar birbirinin yerine kullanılıyor; terminoloji uyumu zayıf.
Atmaca ve Uzuner (2020)	İşitme yetersizliğinde iletişim-akademik/sosyal ilişki	Nitel	Dil/iletişim sınırlılığı sosyal etkileşimi olumsuz etkiliyor.
Kızır ve Çifci-Tekinarslan (2016)	Sosyal beceri öğretimi (işitme yetersizliği)	Gözden geçirme	Akran seçiminde kendi grup tercihi; iletişim biçimi belirleyici.
Garrote vd. (2020)	Kapsayıcı sınıfta sosyal kabul	Nicel	Sınıf yönetimi becerisi sosyal kabulü olumlu etkiliyor.
De Swart vd. (2022)	Sınıf davranış normları ve akran kabulü	Nicel	Davranışsal örüntüler kabul/redde belirleyici.
Hazır, Alan ve Günlü (2026)	Kapsayıcı pedagojide politika-uygulama kopukluğu	Nitel	Politika benimsemesi sınıf uygulamasına yansımıyor (törenselsel uyum).

Bütün bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde engelli akranlara yönelik tutumların bağlamsal, çok kaynaklı ve dinamik bir yapı gösterdiği; sınıf içi davranış normları, öğretmenin sınıf yönetimi, okul iklimi ve yapılandırılmış temas fırsatlarının tutumların yönünü belirlediği, fiziksel bir aradalığın ise tek başına sosyal kabul üretmediği görülmektedir. Bu tablo, farklı yetersizlik gruplarının bir arada bulunduğu bir ortamda yürütülen mevcut araştırmanın çapraz-engel perspektifli bakışının önemini pekiştirir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni/modeli, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların özellikleri ve seçim süreci, kullanılan veri toplama araçları ile bu araçların geliştirilme/hazırlanma aşamaları açıklanmıştır. Ayrıca verilerin toplanma süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik (inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik) çalışmaları ile araştırmanın etik boyutuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını, sosyal kabul deneyimlerini ve bu tutumların okul ortamındaki etkileşim örüntüleri içinde nasıl biçimlendiğini derinlemesine incelemektir. Araştırmanın odağı, öğrencilerin yalnızca olumlu ya da olumsuz tutumlara sahip olup olmadığını belirlemekle sınırlı değildir. Bunun yerine, bu tutumların hangi okul deneyimleri, iletişim biçimleri, duygusal tepkiler, davranışsal karşılaşmalar ve okul içi düzenlemeler aracılığıyla oluştuğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını kendi bağlamları içerisinde anlamayı ve olguların katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmada nicel ölçümden çok, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gözlemlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymaya imkân veren nitel desen tercih edilmiştir. Çalışmada işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi ifadeleri, öğretmenlerin pedagojik gözlemleri ve yardımcı personelin okulun ortak alanlarına ilişkin tanıklıkları birlikte değerlendirilmiştir. Böylece araştırma problemi yalnızca öğrenci beyanlarıyla değil; sınıf, bahçe, yemekhane, servis, koridor, revir ve tören gibi farklı okul yaşamı alanlarından elde edilen çok yönlü verilerle ele alınmıştır. Araştırmanın genel yapısında durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Durum çalışmaları, belirli bir olgu veya durumun doğal ortamı içerisinde çoklu veri kaynakları kullanılarak ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell ve Poth, 2018; Yin, 2018). Böylece araştırma hem bireysel yaşantıları hem de bu yaşantıların oluştuğu okul ekolojisini birlikte değerlendirmektedir.

Araştırmanın konusu gereği, özel gereksinimli öğrenciler arasındaki ilişkiler yalnızca bireysel tutumlar olarak değil, okulun sosyal örgütlenmesi içinde şekillenen ilişkisel süreçler olarak ele alınmıştır. Bu nedenle çalışma, öğrencilerin tutumlarını okul deneyimleri, iletişim biçimleri, problem davranış algısı, ortak etkinliklere katılım ve yetişkin yönlendirmesiyle ilişkili biçimde değerlendirmektedir.

3.1.1. Nitel Araştırma Yaklaşımı

Nitel araştırma yaklaşımı, çalışmanın araştırma sorularına uygun görülmüştür (Merriam ve Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çünkü çalışma, ölçülebilir tutum düzeylerinden çok, bu tutumların katılımcılar tarafından nasıl anlamlandırıldığını incelemektedir. İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarına yönelik arkadaşlık, kaçınma, korku, merhamet, yardım etme ve kendini konumlandırma biçimleri, ancak bağlam içinde çözümlendiğinde anlam kazanmaktadır. Öğretmen ve yardımcı personel görüşmeleri de bu tutumların sınıf içi, bahçe, yemekhane, servis ve ortak etkinliklerdeki davranışsal yansımalarını görünür kılmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada katılımcıların kendi sözcükleri, deneyimleri ve gözlemleri temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Öğrenci görüşmeleri, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarını nasıl tanımladıklarını, onlarla arkadaşlık kurmaya ne ölçüde açık olduklarını ve hangi durumlarda uzak durduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşmeleri, bu tutumların eğitim ortamındaki karşılığını, öğretmen müdahalelerini ve okul ikliminin etkisini açıklamıştır. Yardımcı personel görüşmeleri ise öğretmenlerin her zaman doğrudan tanıklık etmediği yemek, servis, koridor, bahçe ve revir gibi alanlardaki sosyal etkileşimleri göstermiştir. Farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılması, nitel araştırmalarda olgunun daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına ve veri çeşitlemesi yoluyla araştırmanın inandırıcılığının artırılmasına katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Creswell ve Poth, 2018).

Bu yönüyle araştırma, yalnızca öğrencilerin öznel görüşlerini değil, okulun farklı paydaşlarının aynı olguya ilişkin gözlemlerini de bütüncül biçimde değerlendirmektedir.

Araştırma deseninin seçilmesinde çalışmanın konusu, veri kaynaklarının çeşitliliği ve araştırma probleminin bağlama duyarlı niteliği belirleyici olmuştur. Çalışma, özel gereksinimli öğrenciler arası sosyal kabul ve tutum gibi hassas, ilişkisel ve bağlama bağlı bir alanı içermektedir. Bu tür bir konuda yalnızca ölçek puanlarıyla elde edilecek veriler, öğrencilerin

korku, merhamet, uzak durma, acıma, hiyerarşik algı ve koşullu kabul gibi karmaşık tutumlarını açıklamakta sınırlı kalabilmektedir.

Araştırma bağlamının heterojen okul yapısı da nitel desenin seçilmesinde önemli bir gerekçe oluşturmıştır. Aynı okulda işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği, otizmi veya birden fazla yetersizliği olan öğrenciler bir arada bulunmaktadır. Bu yapı, yalnızca bireysel tutumları değil; okulun sosyal düzenini, ortak alanların kullanımını, öğretmen yönlendirmesini, yardımcı personel müdahalelerini ve öğrenciler arası gündelik karşılaşmaları da araştırmanın parçası hâline getirmektedir.

Çalışmanın odak noktası, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi yetersizlik deneyimlerinden çok, kendi dışındaki özel gereksinimli akranlara yönelik algı, tutum ve sosyal kabul örüntüleridir. Bu nedenle yöntem, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yardımcı personelin aynı olguya ilişkin deneyimlerini derinlemesine inceleyecek biçimde kurgulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Çalışma kapsamında üç katılımcı grubu yer almaktadır: işitme yetersizliği bulunan öğrenciler, öğretmenler ve okul yardımcı personeli. Bu üç grubun birlikte seçilmesinin nedeni, araştırma probleminin yalnızca öğrencilerin bireysel görüşleriyle değil, okulun sosyal ortamında gözlenen ilişkilerle birlikte anlaşılacak istenmesidir.

Öğrenci görüşmeleri, araştırmanın ana veri kaynağını oluşturmaktadır. Öğretmen görüşmeleri, öğrenciler arası tutumların sınıf, etkinlik ve okul iklimi bağlamındaki görünümünü açıklamaktadır. Yardımcı personel görüşmeleri ise okulun ders dışı yaşamında, özellikle yemek, servis, koridor, bahçe, revir ve güvenlik alanlarında gözlenen etkileşimleri ortaya koymaktadır.

Araştırma, Ankara’da yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın tek bir okulda gerçekleştirilmesi, durum çalışması desenin gereği olarak belirli bir eğitim ortamındaki sosyal etkileşim örüntülerinin bütüncül ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlamıştır. Söz konusu okul, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin yanı sıra zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan öğrencilerin de öğrenim gördüğü; bu iki grubun teneffüs, yemekhane, bahçe, servis, koridor ve tören gibi ortak alanlarda düzenli olarak bir araya geldiği bir kurumdur.

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişi, durum veya olayların çalışmaya dâhil edilmesini öngörmektedir. Öğrenci katılımcılar için dâhil etme ölçütleri; (i) işitme yetersizliği tanısına sahip olma, (ii) araştırmanın yürütüldüğü okulda öğrenim görme, (iii) okul ortamında zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarıyla karşılaşma ve etkileşim deneyimine sahip olma, (iv) görüşmeye gönüllü olarak katılmayı kabul etme ve (v) veli izninin bulunması biçiminde belirlenmiştir. Öğretmen ve yardımcı personel katılımcılar için ise (i) araştırmanın yürütüldüğü okulda görev yapıyor olma, (ii) her iki gruptaki öğrencileri gözlemleyebilecek biçimde yeterli süredir okulda çalışıyor olma ve (iii) araştırmaya gönüllü katılım ölçütleri esas alınmıştır. Gönüllü olmayan, veli izni bulunmayan ya da belirtilen etkileşim/gözlem deneyimine sahip olmayan bireyler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı gruplarının genel dağılımı

Katılımcı grubu	n	Veri kaynağı	Araştırmaya katkısı
İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler	15	Öğrenci görüşme dökümleri	Öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik algı, duygu, sosyal mesafe, yardım etme ve arkadaşlık eğilimlerini ortaya koymaktadır.
Öğretmenler / yönetici / rehberlik birimi	18	Öğretmen görüşme dökümleri	Öğrenci tutumlarının sınıf içi uygulamalar, öğretmen yönlendirmesi, okul iklimi ve pedagojik destek bağlamındaki karşılığını açıklamaktadır.
Yardımcı personel	10	Yardımcı personel görüşme dökümleri	Revir, yemekhane, koridor, bahçe, servis ve ortak alanlardaki gündelik sosyal etkileşimleri görünür kılmaktadır.
Toplam	43	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Çoklu veri kaynağı aracılığıyla araştırma probleminin bütüncül biçimde incelenmesine imkân sağlamaktadır.

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma, yalnızca tek bir katılımcı grubuna dayandırılmamıştır. Öğrenci görüşmelerinde 10-16 yaş aralığında, çoğunluğu 5. ve 6. sınıf düzeyinde olan işitme yetersizliği bulunan öğrencilerden veri toplanmıştır. Öğretmen/yönetici/rehberlik birimi görüşmeleri, öğrenciler arası ilişkilerin sınıf ve okul iklimi bağlamında değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Yardımcı personel veri seti ise okul sağlığı, yemekhane, güvenlik, koridor/bahçe, servis, temizlik ve idari destek gibi okulun farklı işlevsel alanlarında görev yapan katılımcıların gözlemlerinden oluşmaktadır.

Öğretmen grubu; farklı branşlardan öğretmenler (görsel sanatlar, Türk dili ve edebiyatı/Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri, bilişim teknolojileri, teknoloji tasarım, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi ile çocuk gelişimi), okul yönetimi (özel eğitim kökenli okul müdürü ve müdür yardımcısı) ve rehberlik/psikolojik danışma birimi olmak üzere ayrı ayrı görüşülen toplam on sekiz katılımcıdan oluşmaktadır. Analiz aşamasında yönetim kadrosunun görüşleri, kapsayıcı okul iklimini yönetsel ve kurumsal düzeyde

değerlendirmeleri nedeniyle branş öğretmenlerinin görüşlerinden ayrı bir alt küme olarak ele alınmıştır.

3.2.1. Öğrenci Katılımcılar

Öğrenci katılımcılar, çalışmanın ana araştırma sorusuyla doğrudan ilişkili olmaları nedeniyle araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Bu grupta yer alan öğrenciler, işitme yetersizliği bulunan ve okul ortamında zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan akranlarla karşılaşma deneyimi bulunan öğrencilerdir. Öğrenci görüşme dökümlerinde katılımcıların yaşlarının 10 ile 16 arasında değiştiği, büyük çoğunluğunun 5. ve 6. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşmeleri, işaret dili tercümanı desteğiyle yürütülmüştür. Bu uygulama, öğrencilerin kendi düşüncelerini daha rahat, daha anlaşılır ve kendilerine uygun iletişim kanalıyla ifade edebilmelerini sağlamak açısından önem taşımaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin iletişim özellikleri dikkate alınmış, sorular mümkün olduğunca açık, kısa ve deneyime dayalı biçimde yöneltilmiştir.

3.2.2. Öğretmen Katılımcılar

Öğretmen katılımcılar, farklı branşlardan ve okul içindeki farklı görev alanlarından seçilmiştir. Görüşme dökümlerinde görsel sanatlar, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı, matematik, müzik, bilişim teknolojileri, teknoloji ve tasarım, çocuk gelişimi ile özel eğitim alanlarından öğretmenlerin yanı sıra rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca okul yöneticisi ve rehberlik birimi görüşleri de veri setine dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin araştırmaya katılmasının temel nedeni, öğrenciler arası ilişkileri yalnızca öğrenci beyanlarıyla değil, eğitimcilerin uzun süreli gözlemleriyle de değerlendirmektir. Öğretmenler, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla hangi ortamlarda karşılaştığını, etkileşimin doğal mı yoksa yönlendirmeye dayalı mı geliştiğini, dışlama, alay, sabırsızlık veya koruyucu tutumların görülüp görülmediğini, öğretmen müdahalelerinin nasıl işlediğini ve okul yönetimi ile rehberlik desteğinin yeterliliğini değerlendirmiştir.

Öğretmen katılımcı grubu, analiz sürecinde işlevsel rolleri bakımından üç alt kümede değerlendirilmiştir: branş öğretmenleri, okul yönetimi ve rehberlik birimi. Branş öğretmenleri öğrencilerin sınıf içi ve etkinlik temelli etkileşimlerine ilişkin doğrudan gözlemleriyle; rehber

öğretmenler öğrenciler arası sosyal ilişkilerin rehberlik hizmetleri kapsamındaki karşılığıyla; okul yönetimi ise kapsayıcı okul ikliminin kurumsal ve yönetsel düzeydeki düzenlemeleriyle ilgili veri sunmuştur. Bu ayrım, aynı okul ortamının hem sınıf hem de yönetim düzeyinde nasıl deneyimlendiğini bütüncül biçimde çözümleme olanağı sağlamıştır.

Okul yönetimini temsil eden katılımcılar arasında yer alan okul müdürü, özel eğitim alanı mezunu olup mesleğinde otuz dört, yöneticilikte ise yirmi altı yılı aşkın deneyime sahip ve alanında lisansüstü (yüksek lisans) eğitim almış bir eğitimcidir. Bu deneyim ve alan yeterliği, yöneticinin kapsayıcı eğitime ilişkin değerlendirmelerinin kurumsal bir perspektif taşımasına katkı sağlamıştır. Müdür yardımcılığı görevini yürüten katılımcı ise hem branş öğretmenliği hem de yöneticilik deneyimine sahip olması bakımından sınıf içi ve yönetsel bakış açılarını birlikte yansıtmıştır.

3.2.3. Yardımcı Personel Katılımcılar

Yardımcı personel grubu, araştırmanın önemli tamamlayıcı veri kaynaklarından biridir. Bu katılımcılar öğrencileri çoğunlukla ders dışı ve daha doğal sosyal alanlarda gözlemlemektedir. Okul sağlığı hemşiresi, yemekhane personeli, güvenlik görevlisi, koridor/bahçe görevlisi, servis görevlisi, temizlik personeli ve okul memuru gibi kişiler, öğrencilerin öğretmen gözetimi dışındaki davranış ve tutumlarına daha yakından tanıklık edebilmektedir.

Yardımcı personel görüşmelerinde, işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile otizmli veya zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin en çok bahçe, oyun zamanı, sosyal etkinlikler, yemekhane, servis, koridor ve giriş-çıkışlarda karşılaştıkları belirtilmiştir. Yardımcı personel verileri; fiziksel ayrışma, güvenlik gerekçesi, oyun dışına itme, koruma, liderlik ve personelin gayriresmî arabulucu rolü gibi temaların görünür kılınmasına katkı sağlamıştır.

Yardımcı personel grubunu; okul hemşiresi, yemekhane ve mutfak personeli, güvenlik görevlisi, koridor-bahçe ve servis görevlileri, temizlik personeli ile okul memuru oluşturmaktadır. Bu katılımcılar, öğrencilerle günün büyük bölümünde ders dışı ve doğal ortamlarda temas kurdukları için öğretmen gözleminin dışında kalan etkileşim alanlarına ilişkin ayrıntılı gözlem sunmuştur.

Yardımcı personel içinde, kendi çocukları işitme yetersizliğinden etkilenmiş olduğu için okulu yakından tanıyan ve temel düzeyde işaret dili kullanabilen katılımcıların bulunması

dikkat çekicidir. Bu katılımcıların işitme yetersizliği bulunan öğrencilerle daha doğrudan iletişim kurabildikleri, zaman zaman öğrenciler ile diğer personel ya da akranlar arasında gayriresmî bir köprü işlevi gördükleri gözlenmiştir. Buna karşılık personelin genelinde işaret dili yeterliğinin sınırlı olması ve bu alanda alınan hizmet içi eğitimin yetersiz görülmesi, ortak alanlardaki iletişimi güçleştiren bir etken olarak öne çıkmıştır.

Okul sağlığı hizmetlerini yürüten hemşire ile yapılan görüşmede, revir ortamındaki karşılaşmaların yanı sıra öğrenciler arasında yaşanabilecek olası kriz ve acil durumlarda ilk müdahale ve kriz yönetimi süreçlerine ilişkin gözlem ve deneyimlere de yer verilmiştir. Bu görüşme, ortak alanlardaki etkileşimlerin güvenlik ve sağlık boyutuyla anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada temel veri toplama aracı, katılımcı gruplarına göre düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Öğrenciler, öğretmenler ve yardımcı personel için ayrı görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar, araştırma probleminin farklı boyutlarını her katılımcı grubunun deneyim alanına uygun biçimde sorgulayacak şekilde düzenlenmiştir.

Öğrenci formunda engel algısı, doğrudan temas, sosyal kabul ve arkadaşlık, empati ve duygular, sosyal aktivitelere katılım ve öğretmen uygulamaları başlıkları yer almıştır (EK-3). Öğretmen formunda tanıtıcı bilgiler, kapsayıcı eğitim ortamına ilişkin gözlemler, sosyal kabul ve tutumlar, iletişim ve akran etkileşimi, zorbalık/dışlanma/sosyal riskler, öğretmen uygulamaları ve okul yönetimi/sistem düzeyi soruları bulunmaktadır (EK-4). Yardımcı personel formunda ise okulun ortak alanlarına ilişkin gözlemler, sosyal kabul, iletişim, hiyerarşi, personel müdahaleleri ve okul yönetimi/sistem düzeyi soruları yer almıştır (EK-5).

Tablo 3.2. Veri toplama araçlarının katılımcı gruplarına göre yapısı

Katılımcı grubu	Görüşme formundaki ana başlıklar	Veri türü	Amaç
Öğrenciler	Engel algısı, temas, arkadaşlık, empati, sosyal etkinlikler, öğretmen uygulamaları	Öznel deneyim ve algı verisi	Öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik algı, duygu, sosyal mesafe ve kabul eğilimlerini ortaya koymak.
Öğretmenler	Kapsayıcı ortam, sosyal kabul, iletişim, dışlanma, öğretmen müdahaleleri, okul sistemi	Pedagojik gözlem ve değerlendirme verisi	Tutumların sınıf içi, etkinlik ve okul iklimi bağlamındaki görünümünü açıklamak.

Yardımcı personel	Ortak alan gözlemleri, sosyal kabul, iletişim, hiyerarşi, müdahale ve öneriler	Gündelik okul yaşamı verisi	Ders dışı alanlardaki doğal etkileşimleri ve ortak alanlardaki sosyal ilişki örüntülerini görünür kılmak.
--------------------------	--	-----------------------------	---

Tablo 3.2, veri toplama araçlarının araştırma problemiyle uyumlu biçimde farklı katılımcı gruplarına göre özelleştirildiğini göstermektedir. Öğrencilerden daha çok kendi algı, duygu ve deneyimlerini anlatmaları istenirken; öğretmenlerden pedagojik gözlem ve müdahale deneyimleri, yardımcı personelden ise ortak alanlarda gözledikleri doğal etkileşimler hakkında bilgi alınmıştır.

3.3.1. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen formlardan ilki “İşitme Engelli Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formudur. (Ek:3) Form, işitme yetersizliği olan öğrencilerin zihinsel engelli akranlarına yönelik tutum, algı ve deneyimlerini doğrudan öğrenci görüşleri aracılığıyla derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Form, altı ana tematik bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde (1) öğrencilerin zihinsel engele ilişkin algıları ve bu konudaki düşünceleri; ikinci bölümde (2) zihinsel engelli öğrencilerle doğrudan temas ve birlikte bulunma deneyimleri (okul içindeki karşılaşma alanları, sınıf ziyaretleri, ortak etkinlikler); üçüncü bölümde (3) sosyal kabul ve arkadaşlık ilişkileri; dördüncü bölümde (4) empati ve duygular (birlikteyken hissedilen duygular, zihinsel engelli akranların yaşadığı zorluklar ve işitme engelli öğrencilerin kendi zorlukları); beşinci bölümde (5) sosyal aktivitelere katılım (oyun, okul etkinlikleri); altıncı bölümde (6) ise öğretmen uyarlamaları ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci gözlem ve değerlendirmeleri yer almaktadır.

Görüşme soruları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel ve dil düzeylerine uygun olarak anlaşılır, açık ve yönlendirici olmayan bir biçimde hazırlanmıştır. Soruların büyük bir kısmı öğrencilerin kendi deneyimlerini betimlemelerine olanak tanıyan açık uçlu niteliktedir (örneğin, “Zihinsel engelli öğrencilerle birlikte yaptığın bir etkinliği anlatır mısın?”, “Zihinsel engelli öğrencilerle birlikte olduğunda ne hissediyorsun?”). Formda ayrıca karşılaştırmalı düşünmeyi teşvik eden sorulara da yer verilmiştir (“Sen işitme engelli bir öğrenci olarak okulda hangi zorlukları yaşıyorsun?”). Bu yönüyle form, işitme yetersizliği olan öğrencilerin hem zihinsel engelli akranlarına yönelik tutumlarını hem de kendi özel gereksinimli birey olarak okul deneyimlerini çok boyutlu bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüşmeler, işitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim ihtiyaçları dikkate alınarak, öğrencinin tercih ettiği

iletişim biçiminde (sözlü dil, işaret dili desteği veya yazılı anlatım) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, okul ortamında, öğrencinin kendini rahat hissedeceği sessiz bir odada birebir olarak yapılmış; her bir görüşme yaklaşık 25-35 dakika sürmüştür. Katılımcı öğrencilerin veli izinleri alındıktan sonra, öğrencilerin onamı doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra yazılı metne dönüştürölmüştür. İşitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde anlaşılabilirliği artırmak amacıyla sorular gerektiğinde yazılı olarak da sunulmuş ve alternatif ifadelerle açıklanmıştır.

Formun geliştirilme sürecinde özel eğitim alanında çalışan üç akademisyen ve iki işitme engelliler öğretmeninin görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmış; ayrıca işitme yetersizliği olan üç öğrenci ile yapılan pilot uygulama ile soruların anlaşılabilirliği, uygunluğu ve uygulama süresi test edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği ifadeler yeniden düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir.

3.3.2. Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kullanılan ikinci form “Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur (Ek: ?). Form, işitme yetersizliği olan öğrencilerin, farklı özel gereksinim profillerine sahip (otizm, zihinsel yetersizlik vb.) akranlarına yönelik tutumlarını öğretmen gözlemleri aracılığıyla derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Form, sekiz ana bölümden oluşmaktadır.

Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zaman ve ortamda, yüz yüze olarak gerçekleştirilmiş; her bir görüşme ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmış ve elde edilen veriler daha sonra yazılı metne dönüştürölmüştür. Formun uygulanmasından önce alanında uzman üç akademisyenin görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmış; ayrıca iki öğretmenle yapılan pilot uygulama ile soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir.

3.3.3. Okul Personeli İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada üçüncü veri toplama aracı olarak “Okul Personeli İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır (Ek: ?). Form, işitme yetersizliği olan öğrencilerin farklı özel gereksinim profillerine sahip (otizm, zihinsel yetersizlik vb.) akranlarına yönelik tutumlarını, okulun yardımcı personeli (hemşire, yemekhane personeli, güvenlik görevlisi, hizmetli vb.) gözünden betimlemeyi ve derinlemesine anlamayı

amaçlamaktadır. Formun temel hedefi, öğretmen ve öğrenci görüşmelerine ek olarak, okul ortamında farklı bir perspektife sahip olan ve öğrencilerle resmi olmayan alanlarda (koridor, yemekhane, bahçe, revir vb.) doğrudan temas kuran personelin gözlem ve deneyimlerini sistematik bir biçimde ortaya koymaktır.

Form, yedi ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı personelin görev alanı, mesleki kıdemi ve okuldaki çalışma süresine ilişkin tanıtıcı bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde kapsayıcı eğitim ortamına ilişkin gözlemler başlığı altında, personelin işitme engelli öğrenciler ile diğer özel gereksinimli öğrencilerin okulun ortak alanlarında bir arada bulunma biçimleri, bu alanlardaki etkileşim düzeyleri, gözlemlenen somut olay örnekleri ve serbest zamanlardaki gruplaşma dinamikleri (liderlik, dışlanma vb.) sorgulanmaktadır.

Üçüncü bölümde sosyal kabul ve tutumlara ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu bölüm, işitme engelli öğrencilerin farklı gereksinimli akranlarına yönelik ilk tepkilerini, zaman içindeki ilişki değişimlerini, empati içeren yardım davranışlarını ve sosyal mesafe koyma eğilimlerini personel gözlemleri doğrultusunda incelemeye yöneliktir. Dördüncü bölümde iletişim ve akran etkileşimi ele alınmakta; işitme engelli öğrencilerin iletişim biçimlerinin (işaret dili, sözlü dil vb.) diğer grupla anlaşmalarını nasıl etkilediği, iletişim zorluklarının yaşandığı durumlar ve serbest ortamlardaki aktiflik/ pasiflik düzeyleri sorgulanmaktadır. Beşinci bölümde zorbalık, dışlanma ve hiyerarşi (güç ilişkisi) başlığı altında, personelin işitme engelli öğrencilerin diğer gruba yönelik sabırsızlık, alay veya dışlama davranışlarını gözlemleyip gözlemlemediği; öğrenciler arasında gizli bir “üstünlük” algısının varlığı ve işitme engelli öğrencilerin diğer grup tarafından dışlanıp dışlanmadığı araştırılmaktadır. Bu bölüm, özellikle öğretmen gözünden kaçabilecek, resmi olmayan alanlardaki güç dinamiklerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Altıncı bölümde personel gözüyle öneriler ve müdahaleler başlığında, katılımcıların görev yaptıkları alanlarda (revir, yemekhane, koridor vb.) iki grubun kaynaşmasını desteklemek amacıyla yaptıkları uygulamalar, ortak alanlarda eşitlikçi arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri ve “emir verme” yerine “destek olma” davranışının nasıl teşvik edilebileceğine ilişkin görüşleri alınmaktadır. Yedinci ve son bölümde okul yönetimi ve sistem düzeyi ele alınmakta; okul ikliminin kaynaşma için uygunluğu, yönetimin tutumu, personelin rehberlik servisi veya öğretmenlerden aldığı destek düzeyi ve farklı gereksinimli öğrencilerin bir arada bulunduğu bir okul ortamının nasıl daha iyi yönetilebileceğine ilişkin personel görüşleri değerlendirilmektedir.

Formun en ayırt edici özelliği, eğitim ve öğretim sürecinin doğrudan içinde yer almayan ancak öğrencilerle gün boyu gayriresmî ortamlarda temas halinde bulunan personelin “dışarıdan gözlemci” avantajını kullanarak, öğretmenlerin fark etmediği veya normalleştirdiği etkileşim kalıplarını ortaya çıkarabilmesidir. Sorular, personelin eğitim terminolojisine hâkim olmasını gerektirmeyecek şekilde günlük dilde, betimleyici ve örnek olay anlatımını teşvik edici nitelikte hazırlanmıştır (örneğin, “Bu iki grubun bir arada olduğu ve sizin unutmadığınız bir anı/olayı anlatır mısınız?”, “Kimler liderlik yapıyor, kimler dışarıda kalıyor?”).

Görüşmeler, okul personeli ile görev saatleri dışında, okulda sessiz bir odada veya personelin uygun bulduğu bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 35-50 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Okuma-yazma bilmeyen veya yazılı onam vermekte tereddüt eden katılımcılar için sözlü onam süreci işletilmiş ve bu durum tutanak altına alınmıştır.

Formun geliştirilme sürecinde özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman üç akademisyen ile iki okul yöneticisinin görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmış; ayrıca biri hemşire, biri yemekhane personeli ve biri güvenlik görevlisi olmak üzere üç okul personeli ile yapılan pilot uygulama ile soruların anlaşılabilirliği, uygunluğu ve uygulama süresi test edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında eğitim geçmişi düşük katılımcıların anlamakta zorlandığı soyut ifadeler somutlaştırılmış ve forma son hali verilmiştir.

3.3.4. Pilot Uygulama

Asıl veri toplama sürecine geçmeden önce, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun anlaşılabilirliğini, uygulanabilirliğini ve işlevselliğini değerlendirmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama, işitme yetersizliği olan öğrencilerle yürütülmüştür. Bu süreçte soruların açıklığı, öğrencilerin sorulara verdiği tepkiler, görüşmenin süresi ve veri kayıt sürecinde karşılaşılabilecek olası güçlükler gözlemlenmiştir.

Pilot uygulama sonucunda bazı soruların öğrencilerin dil ve iletişim özelliklerine daha uygun hâle getirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşme formunda sadeleştirme ve düzenlemeler yapılmıştır. Pilot veriler araştırmanın bulgular bölümüne dâhil edilmemiştir. Bu veriler yalnızca veri toplama aracının geliştirilmesi, soruların öğrenciler tarafından daha anlaşılır hâle getirilmesi ve asıl uygulama öncesinde görüşme sürecinin daha işlevsel kılınması amacıyla kullanılmıştır.

Pilot süreç, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışmanın iletişimsel hassasiyetlerini görünür kılmıştır. Soruların soyut, uzun ya da çok katmanlı olması durumunda öğrencilerin yanıt vermekte zorlanabileceği görülmüş; bu nedenle sorular daha açık, kısa ve deneyime dayalı biçimde yeniden düzenlenmiştir.

Pilot uygulama sonrasında görüşme sorularının dili sadeleştirilmiş; soyut ve çok katmanlı ifadeler, öğrencilerin günlük deneyimine daha yakın ve somut örneklerle desteklenen bir biçimde yeniden düzenlenmiştir. Böylece asıl uygulamada sorular, öğrencilerin dil ve iletişim düzeylerine uygun olarak yalınlaştırılmış hâliyle yöneltilmiştir. Benzer biçimde öğretmen ve yardımcı personel görüşme formları için de kendi katılımcı gruplarından bireylerle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formlara son biçimleri verilmiştir.

3.3.5. Görüşmelerde İşaret Dili Desteği

Öğrenci görüşmeleri işaret dili tercümanı desteğiyle yürütülmüştür. Bu uygulama, öğrencilerin görüşme sürecinde kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri açısından önem taşımaktadır. İşaret dili desteği, yalnızca teknik bir çeviri aracı olarak değil, veri toplama sürecinin güvenilirliğini ve etik niteliğini güçlendiren bir uygulama olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma konusu doğrudan öğrencilerin sosyal kabul, iletişim ve arkadaşlık deneyimleriyle ilgilidir. Bu nedenle öğrencinin kendi iletişim biçimine uygun bir görüşme ortamı oluşturulması, verinin niteliğini artırmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin yanıtlarını baskı altında kalmadan, kendilerini rahat hissedebilecekleri biçimde verebilmelerine özen gösterilmiştir.

Öğrenci görüşmeleri, işaret dili çevirmeni eşliğinde ve eşzamanlı çeviri yoluyla yürütülmüştür. Görüşme sürecinin öğrenciler açısından daha güven verici ve samimi bir ortamda geçmesi amacıyla, okulda daha önce öğrenim görmüş, liseyi tamamlamış ve hâlihazırda okulda yardımcı personel olarak çalışan, öğrencilerin yakından tanıdığı bir kişi de sürece katılmış ve bazı soruların öğrencilere aktarılmasında rol almıştır. Ayrıca araştırmacının kendisinin de temel düzeyde işaret dili bilmesi, çeviri sürecinin izlenebilmesine ve öğrenci ifadelerinin doğru biçimde aktarıldığının teyit edilmesine olanak tanımıştır. Bu düzenleme, verinin toplanma sürecindeki iletişimsel güvenilirliği güçlendiren bir uygulama olarak değerlendirilmiştir.

3.3.6. Gözlem ve Alan Notları

Görüşme verilerine ek olarak, araştırmacı tarafından okul ortamında doğal (katılımcı) gözlemler gerçekleştirilmiş ve alan notları tutulmuştur. Gözlemler; farklı zaman dilimlerinde (teneffüs, öğle yemeği, giriş-çıkış saatleri ve tören/etkinlik zamanları) ve farklı mekânlarda (sınıf, koridor, okul bahçesi, yemekhane ve etkinlik alanları) yapılmıştır. Böylece işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranları arasındaki etkileşimler yalnızca katılımcı beyanlarıyla değil, doğal ortamdaki gözlem kayıtlarıyla da desteklenmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen alan notları, görüşme bulgularıyla karşılaştırılarak veri çeşitlemesi (üçgenleme) sağlanmış ve bulguların inandırıcılığı güçlendirilmiştir.

Gözlemler sırasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir gözlem formundan yararlanılmıştır. Söz konusu form; etkileşimin başlatılma biçimi (sözel/sözel olmayan), etkileşime verilen tepki, dahil etme veya dışlama davranışları ile etkileşimin gerçekleştiği zaman ve mekân bilgisi olmak üzere dört temel kategoriden oluşmaktadır. Gözlem formu, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmış, uzman görüşüne sunulurken son biçimi verilmiştir.

Gözlem formunda yer alan kategorilere ek olarak, araştırmacı gözlem sürecinde alan notları da tutmuştur. Alan notları; gözlem sırasında dikkat çeken davranışlar, bağlamsal ayrıntılar ve araştırmacının ilk izlenimlerini içerecek şekilde, gözlem anında veya gözlemi izleyen kısa süre içinde yazılı hâle getirilmiştir. Bu notlar, gözlem formundaki verilerle birlikte değerlendirilerek bulguların derinlemesine yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, pilot uygulama sonrasında son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yürütülmüştür. Görüşmeler, katılımcı gruplarına uygun biçimde planlanmıştır. Öğrenci görüşmelerinde işaret dili desteği sağlanmış; öğretmen ve yardımcı personel görüşmelerinde ise katılımcıların okul içindeki görev alanları ve gözlem deneyimleri dikkate alınmıştır.

Öğrencilere, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarla ilgili düşünceleri, okulda bu akranlarla nerelerde karşılaştıkları, arkadaşlık kurmak isteyip istemedikleri, birlikte etkinlik deneyimleri ve öğretmenlerin bu süreçteki yönlendirmeleri sorulmuştur. Öğretmenlere, öğrencilerin hangi ortamlarda karşılaştıkları, etkileşimin doğal mı yoksa yönlendirmeli mi

geliştiği, dışlama, hiyerarşı, empati, öğretmen müdahaleleri ve kurumsal destek hakkında sorular yöneltilmiştir. Yardımcı personele ise özellikle okulun ortak alanlarındaki gözlemleri, öğrenciler arası mesafe, yardım, dışlama, liderlik, güvenlik ve personel müdahalesi sorulmuştur.

Tablo 3.3. Veri Toplama Sürecinin Aşamaları

Aşama	Uygulama	Açıklama
Form geliştirme	Öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel için ayrı görüşme formları hazırlanmıştır.	Sorular katılımcı grubunun deneyim alanına ve araştırma problemine göre düzenlenmiştir.
Pilot uygulama	İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerle ön uygulama yapılmıştır.	Soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir.
Form düzenlemesi	Bazı sorular sadeleştirilmiş ve öğrencilerin iletişim özelliklerine uygun hâle getirilmiştir.	Pilot veriler bulgulara dâhil edilmemiş, yalnızca formun geliştirilmesinde kullanılmıştır.
Asıl görüşmeler	Öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.	Görüşmeler yarı yapılandırılmış biçimde yürütülmüştür.
İletişim desteği	Öğrenci görüşmelerinde işaret dili tercümanı desteği sağlanmıştır.	Öğrencilerin kendilerini uygun iletişim kanalıyla ifade etmeleri desteklenmiştir.
Dökümleme	Görüşmeler yazılı döküm hâline getirilmiştir.	Kodlama ve tematik analiz için veri seti oluşturulmuştur.

Tablo 3.3, veri toplama sürecinin aşamalı biçimde yapılandırıldığını göstermektedir. Özellikle pilot uygulama sonrasında görüşme formunun düzenlenmiş olması, veri toplama aracının çalışma grubunun iletişim özelliklerine uyarlanmasını sağlamıştır.

3.5. Veri Analiz Süreci

Araştırmada veriler tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Öncelikle görüşme dökümleri tekrar tekrar okunmuş, araştırma problemiyle ilişkili anlam birimleri belirlenmiştir. Daha sonra bu anlam birimleri açık kodlara dönüştürülmüş; benzer kodlar alt temalar ve ana temalar altında birleştirilmiştir. Analiz süreci yalnızca öğrenci verileriyle sınırlı tutulmamış, öğretmen ve yardımcı personel verileriyle bütüncül biçimde yürütülmüştür.

Analizde bilişsel, duyuşsal, davranışsal, iletişimsel ve kurumsal kod kategorilerinden yararlanılmıştır. Bilişsel kodlar, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin ifadeleri kapsamıştır. Duyuşsal kodlar korku, üzülmeye, kıyamama, merak ve rahatsızlık gibi duygusal tepkilerden oluşmuştur. Davranışsal kodlar uzak durma, oyuna almama, yardım etme, elinden tutma ve akranı yönlendirme gibi gözlenebilir davranışları içermiştir. İletişim kodları işaret dili eksikliği, göz teması kuramama, beden diliyle anlaşma, yanlış anlama ve kendini ifade edememe başlıklarında değerlendirilmiştir. Kurumsal kodlar ise

ayrı teneffüs, ayrı yemek saati, gözetimli etkileşim, öğretmen yönlendirmesi, rehberlik desteği ve hizmet içi eğitim ihtiyacı gibi okul düzenine ilişkin unsurları kapsamıştır.

Araştırma, bütüncül tek durum deseninde tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Verilerin çözümlenmesinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiş; süreç, nitel verilerin aşamalı olarak kodlanmasını, kategorileştirilmesini ve temalaştırılmasını içeren sistematik bir izlek üzerinden yürütülmüştür. Tematik analiz; verilerle aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, kodların temalar altında toplanması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanıp adlandırılması ve raporlaştırılması aşamalarını kapsayacak biçimde uygulanmıştır. Analiz, hem katılımcı ifadelerinden doğrudan türetilen kodları içeren tümevarımcı bir yönelim taşımış hem de araştırma sorularıyla ilişkili kavramsal çerçeveden yararlanmıştır.

Nitel verilerin düzenlenmesi, kodlanması ve çözümlenmesinde nitel veri analizi yazılımından yararlanılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel görüşme dökümleri ile gözlem alan notları yazılıma aktarılmış; kodlama işlemleri yazılım ortamında gerçekleştirilmiştir. Yazılımın sunduğu kod sistemi, kod matrisi tarayıcısı ve kod ilişki araçları aracılığıyla kodlar arası ilişkiler, kodların katılımcı gruplarına göre dağılımı ve temaların veri kaynaklarındaki görünürlüğü sistematik biçimde incelenmiştir. yazılım kullanımı, kodlama sürecinin izlenebilir, tutarlı ve şeffaf biçimde belgelenmesine; ayrıca temaların farklı veri kaynaklarında ne ölçüde desteklendiğinin görsel ve sayısal olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

3.5.1. Genel Tema ve Kod Haritası

Bu bölümde öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel görüşmelerinden elde edilen nitel veriler; ana tema, alt tema ve kod düzeyinde bütünleştirilmiştir. Analizde temel amaç, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarına yönelik tutumlarını yalnızca olumlu ya da olumsuz biçiminde sınıflandırmak değildir. Bunun yerine, bu tutumların hangi anlamlandırma biçimleri, duygusal tepkiler, iletişim engelleri, davranışsal karşılaşmalar ve okul içi düzenlemeler içinde oluştuğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğrenci verilerinde özellikle ortak iletişim kuramama, arkadaşlık kurmaktan kaçınma, korku, merhamet, kendini daha yeterli görme ve öğretmen yönlendirmesi beklentisi öne çıkmaktadır. Öğretmen ve yardımcı personel verilerinde ise yönlendirme ihtiyacı, oyuna almama, pasif kalma, hiyerarşik algı, iletişim güçlüğü ve ortak etkinlik ihtiyacı

belirginleşmektedir. Bu nedenle tema haritası, üç katılımcı grubunun ortak ve ayrışan gözlemlerini birlikte okuyacak biçimde oluşturulmuştur.

3.5.2. Kodlama Süreci

Kodlama süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada açık kodlama yapılmıştır. Bu aşamada katılımcı ifadeleri doğrudan incelenmiş ve tekrar eden anlam birimleri belirlenmiştir. Öğrencilerin iletişim kuramama, arkadaşlık kurmaktan kaçınma, zarar görme korkusu, yardım etme isteği ve kendini diğer akranlardan farklı konumlandırma yönündeki ifadeleri ilgili kodlar altında toplanmıştır.

İkinci aşamada eksen kodlama yapılmıştır. Açık kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve kodlar daha geniş alt temalar altında bir araya getirilmiştir. Örneğin işaret dili bilmeme, göz teması kuramama, yanlış anlama ve kendini ifade edememe kodları iletişim engeli ana teması altında birleştirilmiştir. Korku, vurma, saç çekme, fevri davranış ve güvenli ortam ihtiyacı kodları ise davranışsal belirsizlik ve güvenlik kaygısı teması altında değerlendirilmiştir.

Üçüncü aşamada tematik bütünleştirme yapılmıştır. Bu aşamada öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel verileri birlikte değerlendirilerek ana temalar oluşturulmuştur. Ana temalar; özel gereksinimli akranı farklı ve anlaşılması güç olarak konumlandırma, iletişim engeli, davranışsal belirsizlik ve güvenlik kaygısı, merhamet ve koruyucu yardım, örtük hiyerarşi, pasif birliktelik, akran liderliği, yapılandırılmış kapsayıcılık, ortak etkinlikler ve kurumsal ihtiyaçlar etrafında toplanmıştır.

3.5.3. Temaların ve Alt Temaların Oluşturulması

Eksen kodlama sonrasında araştırmanın ana temaları oluşturulmuştur. Tema üretiminde üç ölçüt dikkate alınmıştır: temanın araştırma problemiyle doğrudan ilişkili olması, birden fazla katılımcı grubunda karşılık bulması ve sosyal kabul sürecini açıklayıcı nitelik taşıması. Bu çerçevede ana temalar; iletişim engeli, davranışsal belirsizlik ve güvenlik kaygısı, hiyerarşik engel algısı, merhamet ve koruyucu yardım, pasif birliktelik/yönlendirme eksikliği ve yapılandırılmış etkileşim/akran liderliği başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 3.4. Ana Tema, Alt Tema ve Kod Matrisi

Ana tema	Alt temalar	Temel kodlar	Veri kaynakları
İletişim engeli	Ortak dil eksikliği, işaret dili bilmeme, anlaşılma	İşaret dili yokluğu, göz teması eksikliği, kendini ifade edememe	Öğrenci, öğretmen, yardımcı personel

Davranışsal belirsizlik	Korku, zarar görme, fevri hareketler	Vurma, saç çekme, kaçınma, güvenlik kaygısı	Öğrenci, öğretmen, yardımcı personel
Hiyerarşik engel algısı	Görelî üstünlük, bilişsel yetersizlik atfı, dilsel üstünlük	“Ben akıllıyım”, “o yapamaz”, “ben konuşuyorum”	Öğrenci, öğretmen, yardımcı personel
Merhamet ve koruma	Acıma, kıyamama, yardım etme, sahiplenme	Elinden tutma, sınıfa götürme, teselli etme	Öğrenci, öğretmen, yardımcı personel
Pasif birliktelik	Fiziksel yakınlık, sosyal uzaklık, öğretmen yönlendirmesi eksikliği	Yan yana ama ayrı, ortak oyun yok, pasif kaynaştırma	Öğrenci, öğretmen
Yapılandırılmış etkileşim	Akran liderliği, ortak etkinlik, sanat/spor/müzik	Akran başlatıcılığı, tören, grup oyunu, akran desteği	Öğrenci, öğretmen, yardımcı personel

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi temalar yalnızca öğrenci söylemlerinden türetilmemiş, üç veri grubunun kesişiminden oluşturulmuştur. Bu yaklaşım bulguların güvenilirliğini artırmaktadır. Örneğin hiyerarşik engel algısı teması öğrencilerde kendini daha yeterli görme ifadeleriyle, öğretmenlerde öğrencilerin kendilerini “daha üstte” konumlandığına ilişkin gözlemlerle, yardımcı personelde ise dilsel üstünlük ifadeleriyle görünür hâle gelmektedir. Bu durum, temanın yalnızca bireysel bir ifade değil, okulun gündelik ilişkilerinde farklı biçimlerde yeniden üretilen bir sosyal örüntü olduğunu göstermektedir.

3.5.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik, verinin bağlama uygun biçimde toplanması, analiz sürecinin açık biçimde yürütülmesi, katılımcı ifadelerinin doğru temsil edilmesi ve araştırmacı yorumlarının veriyle desteklenmesiyle ilişkilidir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliği artırmak için birden çok strateji kullanılmıştır.

Nitel analizde güvenirlik, sayısal tekrardan çok yorumların veriye ne ölçüde dayandığı, kodların tutarlı biçimde uygulanıp uygulanmadığı ve temaların farklı veri kaynaklarıyla desteklenip desteklenmediği üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle veri kaynağı çeşitliliği sağlanmıştır. Öğrenciler, öğretmenler ve yardımcı personel olmak üzere üç farklı katılımcı grubundan veri toplanmıştır. Bu sayede aynı olgu farklı bakış açılarından değerlendirilmiştir. Öğrenci beyanları, öğretmenlerin sınıf içi ve etkinlik bağlamındaki gözlemleriyle; yardımcı personel anlatıları ise bahçe, yemekhane, servis ve koridor gibi ortak alanlardaki davranışsal karşılıklarla birlikte ele alınmıştır. Pilot uygulama yapılması, çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini destekleyen bir diğer unsurdur. Pilot süreç, soruların anlaşılabilirliğini artırmış ve görüşme formunun öğrencilerin dil ve iletişim özelliklerine uygun biçimde düzenlenmesini sağlamıştır.

Bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmesi de araştırmacı yorumlarının veriyle bağını güçlendirmiştir. Katılımcı ifadeleri, temaların yalnızca araştırmacı yorumu olarak değil, veriye dayalı biçimde oluşturulduğunu göstermektedir. Ayrıca analiz sürecinde tema, alt tema, kod ve frekans tabloları oluşturularak bulguların nasıl üretildiği izlenebilir hâle getirilmiştir.

Tablo 3.5. Analiz Tutarlılığını Sağlama Stratejileri

Tutarlılık stratejisi	Uygulama biçimi	Analize katkısı
Veri üçgenlemesi	Öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel verileri birlikte okunmuştur.	Bulguların tek veri kaynağına bağımlılığı azaltılmıştır.
Kod-tekrar kontrolü	Aynı kodun farklı görüşmelerde nasıl geçtiği incelenmiştir.	Kodların rastlantısal değil örüntüsel olduğu görülmüştür.
Karşılaştırmalı kodlama	Aynı tema üç katılımcı grubunda karşılaştırılmıştır.	Temaların kapsamı ve sınırları belirginleşmiştir.
Doğrudan alıntı kullanımı	Temalar katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.	Yorumların veriyle bağı korunmuştur.
Etik anonimleştirme	Katılımcı adları yerine kodlar ve rol tanımları tercih edilmiştir.	Bilimsel sunum ile gizlilik dengelenmiştir.
Kesin yargıdan kaçınma	Bulgular olasılık ve bağlam içinde yorumlanmıştır.	Nitel verinin doğasına uygun akademik dil korunmuştur.

Tablo 3.5'te belirtilen stratejiler, bulguların güvenilir ve izlenebilir biçimde sunulmasına katkı sağlamaktadır. Veri üçgenlemesi bu araştırmada özellikle önemlidir. Çünkü öğrenciler kendi tutumlarını bazen sınırlı biçimde ifade ederken, öğretmenler ve yardımcı personel aynı tutumların davranışsal karşılıklarını gözlemleyebilmektedir. Öğrenci arkadaşlık kurmak istemediğini belirtirken, öğretmen bunu oyuna almama ya da yetersizlik atfı üzerinden gözlemleyebilmekte; yardımcı personel ise aynı süreci bahçede lider öğrenci etkisiyle gelişen dışlama biçiminde somutlaştırabilmektedir. Bu nedenle analiz tutarlılığı, tek tek ifadelerin değil, veri kaynakları arasında kurulan anlamlı bağlantıların gücüne dayanmaktadır.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmacının yanı sıra alanında uzman ikinci bir kodlayıcı görüşme dökümlerinin bir bölümünü bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları üzerinden Miles ve Huberman'ın önerdiği uyum yüzdesi ($\text{Görüş birliği} / [\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}] \times 100$) formülüyle değerlendirilmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %88 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan farklılıklar uzlaşma toplantılarında tartışılarak giderilmiş ve kod sistemine son biçimi verilmiştir. Kodlamanın yazılım ortamında yürütülmesi, kodların ve kodlanmış kesitlerin geriye dönük olarak izlenebilmesini sağlayarak analiz sürecinin denetlenebilirliğini güçlendirmiştir.

3.6. Etik İlkeler

Araştırma öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır (EK-1). Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara bilgilendirme yapılmış ve “Gönüllü Katılım Onam Formu” (EK-2) ile katılımları sağlanmıştır. Araştırmada katılımcıların gönüllülüğü, gizliliği ve mahremiyeti gözetilmiştir. Görüşme formlarında katılımcıların kimlikleri doğrudan kullanılmamış; öğrenciler ve yetişkin katılımcılar kodlarla veya görev alanlarıyla ifade edilmiştir. Görüşmelerin bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiş, soruların doğru ya da yanlış cevabı olmadığı vurgulanmıştır. Katılımcıların görüşlerini baskı altında kalmadan ve kendi deneyimlerine dayalı biçimde aktarmalarına özen gösterilmiştir. Katılımcıların

Öğrenci görüşmelerinde işaret dili desteği sağlanması, etik açıdan erişilebilirlik ilkesinin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Böylece öğrencilerin kendilerini en rahat ifade edebilecekleri iletişim ortamı oluşturulmuştur. Pilot uygulama verilerinin bulgulara dâhil edilmemesi de etik ve metodolojik açıdan uygun bir tercih olarak değerlendirilmiştir; çünkü pilot veriler yalnızca veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel veri yapısı, üç farklı katılımcı grubundan elde edilen görüşme dökümleri üzerinden çözümlenmiştir. Veri seti; işitme yetersizliği bulunan öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri ile okulun gündelik yaşamına doğrudan temas eden yardımcı personelin gözlemlerinden oluşmaktadır. Böylece araştırma problemi yalnızca öğrencilerin kendi beyanlarıyla değil; sınıf, koridor, bahçe, yemekhane, servis, revir ve tören gibi farklı okul yaşamı alanlarında ortaya çıkan ilişki örüntüleriyle birlikte değerlendirilmiştir.

4.1. Bulguların ve Veri Yapısının Genel Görünümü

Tablo 4.1. Katılımcı Gruplarının Veri Yapısındaki Yeri

Katılımcı grubu	Veri kaynağının niteliği	Gözlenen temel alanlar
İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler	Birincil öznel görüşme verisi	Engel algısı, arkadaşlık isteği, korku, merhamet, iletişim engeli, öğretmen yönlendirmesi
Öğretmenler	Pedagojik ve gözlemsel veri	Sınıf içi etkileşim, törenler, grup çalışmaları, öğretmen müdahaleleri, okul iklimi
Yardımcı personel	Ortak alan ve gündelik okul yaşamı verisi	Yemekhane, servis, revir, koridor, bahçe, güvenlik alanı

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere veri yapısı tek yönlü bir öğrenci beyanına dayanmamaktadır. Öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına ilişkin söylemleri, öğretmen ve yardımcı personel gözlemleriyle bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Öğrencilerden bir kısmı zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla arkadaşlık kurmayı ortak iletişim biçiminin olmaması nedeniyle zor gördüğünü belirtirken, öğretmenler de işaret dili eksikliğinin hem grup içi hem gruplar arası iletişimi sınırladığını ifade etmiştir. Yardımcı personel verilerinde ise iletişim güçlüğüne yalnızca teknik bir sorun olmadığı, kimi zaman sosyal konumlandırma ve hiyerarşiyle de ilişkili olduğu görülmüştür.

4.1.1. Öğrenci Görüşmelerinin Genel Özellikleri

Öğrenci görüşmeleri, araştırmanın merkezî veri kaynaklarından biridir. Bu görüşmelerde öğrencilerden zihinsel yetersizliği olan akranlarını nasıl tanımladıkları, okulda onları nerelerde gördükleri, onlarla arkadaş olmak isteyip istemedikleri, birlikte olduklarında

ne hissettikleri, sosyal etkinliklere birlikte katılıp katılmadıkları ve öğretmenlerin bu süreçte nasıl katkı sunduğu hakkında bilgi alınmıştır.

Tablo 4.2. Öğrenci Görüşmelerinde Öne Çıkan İlk Kodlar

İlk kod	Kodun anlamı	Temsili katılımcı ifadesi
İletişim engeli	İşaret dili veya ortak iletişim biçimi olmadığı için arkadaşlık kurmakta zorlanma	“İşaret dili bilmiyorlar ve iletişim kuramıyoruz.”
Zarar görme korkusu	Vurma, saç çekme, ani davranış ya da saldırganlık beklentisi	“Bana vurmalarından ya da saçımı çekmelerinden korkuyorum.”
Merhamet/acıma	Üzülme, kıyamama ve koruma isteği	“Onlara üzülüyorum, kıyamıyorum.”
Bilişsel hiyerarşi	Kendisini daha yeterli, akranını daha yetersiz görme	“Ben akıllıyım.” / “Onlar anlamıyor.”
Öğretmen yönlendirmesi eksikliği	Birlikte oyun ya da arkadaşlık için yetişkin desteği görmeme	“Öğretmenlerin ‘gelin beraber oynayın’ dediğini duymadım.”
Akran liderliği	Bir öğrencinin etkileşimi başlatıp diğerlerini sürece dâhil etmesi	Öl’in yalnız kalan akranını oyuna davet etmesi

Tablo 4.2, öğrencilerin tutumlarının tek bir yönde ilerlemediğini göstermektedir. Aynı öğrenci bir yandan özel gereksinimli akranına üzülüğünü ifade ederken, diğer yandan onunla arkadaşlık kurmak istemeyebilmektedir. Bu nedenle öğrenci tutumlarını yalnızca olumlu ya da olumsuz biçiminde sınıflandırmak yeterli değildir. Daha uygun bir değerlendirme, kabul, acıma, korku, iletişimsel çaresizlik, yardım isteği ve hiyerarşik konumlandırmanın birlikte görülebildiği karma bir tutum örüntüsünü dikkate almalıdır. Özellikle “yardım etmek istiyorum ama ne yapacağımı bilmiyorum” anlamına gelen ifadeler, öğrencilerde bütünüyle dışlayıcı bir yönelimden çok, yapılandırılmış etkileşim becerisi eksikliğinin de bulunduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler altı ana tema altında toplanmıştır: engel algısı ve bilişsel konumlandırma; sosyal kabul ve arkadaşlık eğilimleri, iletişim engeli, korku ve davranışsal belirsizlik, merhamet ve koruyucu tutum, yapılandırılmış kapsayıcılık ve yetişkin yönlendirmesi. Bu temalar birbirinden tamamen bağımsız değildir. Öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları çoğu zaman bu temaların kesişiminde oluşmaktadır. Örneğin ortak iletişim biçiminin bulunmaması yalnızca iletişimsel bir sorun olarak kalmamakta; zaman zaman “anlamıyor”, “bilmiyor” veya “arkadaş olunamaz” biçimindeki sosyal mesafe gerekçesine dönüşmektedir. Benzer biçimde merhamet duygusu her zaman eşit arkadaşlık ilişkisine yol açmamakta; kimi zaman koruyucu fakat hiyerarşik bir ilişki biçimi üretebilmektedir.

Tablo 4.3. Ana Temaların Genel Görünümü

Ana tema	Temanın analitik anlamı	Öne çıkan kodlar	Temsili veri örneği
Engel algısı ve bilişsel konumlandırma	İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarını nasıl tanımladığı ve kendisini bu akranlara göre nerede konumlandığı	Yeterlik vurgusu, anlamama, farklı görme, okul kimliğini sorgulama	Ö1'in kendisini daha yeterli konumda gördüğünü belirten ifadesi
Sosyal kabul ve arkadaşlık eğilimleri	Öğrencilerin özel gereksinimli akranlarla arkadaşlık kurma, birlikte oynama, yardım etme veya uzak durma yönelimleri	Arkadaşlığı reddetme, koşullu kabul, pasif gözlem, aktif kabul	Ö2'nin güvenli ortam koşuluyla birlikte etkinliğe katılabileceğini belirtmesi
İletişim engeli	İşaret dili, sözlü dil, göz teması ve beden dili üzerinden kurulamayan ya da sınırlı kalan iletişim	İşaret dili bilmeme, anlaşılamama, göz teması eksikliği, ortak dil yokluğu	Ö3'ün iletişim kurmayı zor bulduğunu belirtmesi
Korku ve davranışsal belirsizlik	Ani hareketler, vurma, saç çekme, fevri davranışlar ve öngörülemezlik nedeniyle gelişen çekinme	Zarar görme korkusu, kaçınma, güvenlik ihtiyacı	Ö4'ün fiziksel zarar görme korkusunu ifade etmesi
Merhamet ve koruyucu tutum	Acıma, üzülmeye, kıyamama, yardım etme ve elinden tutma gibi davranışlar	Kıyamama, yardım etme, teselli, koruma	Ö5'in yalnız kalan akranını oyuna davet etmesi
Yapılandırılmış kapsayıcılık ve yetişkin yönlendirmesi	Öğretmen, yardımcı personel, ortak etkinlik ve akran liderliği aracılığıyla sosyal kabulün desteklenmesi	Yönlendirme, akran desteği, ortak oyun, grup etkinliği	ÖĞ1'in spor, müzik, resim ve törenleri etkileşim alanı olarak değerlendirmesi

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin tutumları tek yönlü bir yapı göstermemektedir. Aynı öğrenci hem korku duyabilmekte hem üzülebilmekte hem de belirli koşullarda arkadaşlık kurabileceğini ifade edebilmektedir. Bu durum, sosyal kabulün yalnızca yakınlık ya da uzaklık kategorileriyle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğrenci verilerinde görülen bu duygu karışımı, öğretmen gözlemlerinde koruyucu fakat eşitlikçi olmayan yardım davranışlarıyla, yardımcı personel gözlemlerinde ise koruma ve hiyerarşi arasındaki belirsiz ilişkiyle karşılık bulmaktadır.

Ana temalar ayrıntılı biçimde incelendiğinde, sosyal kabulün özellikle iletişimsel erişim, davranışsal öngörülenebilirlik ve yetişkin yönlendirmesiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşmelerinde arkadaşlık kurmaktan kaçınma çoğu zaman doğrudan düşmanlık içermemekte; bunun yerine “anlaşıyoruz”, “işaret dili bilmiyorlar”, “bana zarar verebilirler” veya “ne yapacağımı bilmiyorum” anlamına gelen gerekçelerle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle alt temalar oluşturulurken, yalnızca açık tutum ifadelerine değil, bu ifadelerin arkasındaki anlamlandırma biçimlerine de dikkat edilmiştir.

Tablo 4.4. Alt Tema ve Kod Haritası

Ana tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcı gruplarında görünüm
Engel algısı ve bilişsel konumlandırma	Bilişsel yeterlik ayrımı	Kendini daha yeterli görme, anlamama, bilmeme, zihinsel kapasite atfı	Öğrencilerde doğrudan; öğretmen ve yardımcı personelde gözlemsel olarak güçlü
Engel algısı ve bilişsel konumlandırma	Okul kimliğini sorgulama	Okulun işitme yetersizliği bulunan öğrencilere ait görülmesi, diğer grupların varlığını anlamlandıramama	Öğrencilerde belirgin; öğretmenlerde bağlamsal
Sosyal kabul ve arkadaşlık eğilimleri	Arkadaşlığı reddetme	Arkadaş olmak istememe, vakit geçirmek istememe, oyuna katılmama	Öğrencilerde güçlü
Sosyal kabul ve arkadaşlık eğilimleri	Koşullu kabul	Zarar vermezse, sakın olursa, iletişim kurulabilirse kabul etme	Öğrencilerde güçlü; öğretmenlerde destekleyici gözlemlerle görülmektedir
İletişim engeli	İşaret dili merkezli engel	İşaret dili bilmeme, ortak iletişim kuramama, ortak dil yokluğu	Üç grupta da güçlü
İletişim engeli	Anlaşılmama deneyimi	Beni anlamıyor, ben onu anlamıyorum, göz teması kurmuyor	Üç grupta da güçlü
Duyuşsal tepki	Korku	Vurma, saç çekme, ani öfke, zarar görme beklentisi	Öğrenci ve yardımcı personel verilerinde güçlü
Duyuşsal tepki	Merhamet	Kıyamama, üzülmeye, koruma isteği	Öğrenci ve yardımcı personel verilerinde güçlü; öğretmenlerde seçici örneklerle görülmektedir
Davranışsal tutum	Uzak durma	Mesafe koyma, izleme, görmezden gelme, oyuna almama	Üç grupta da güçlü
Davranışsal tutum	Yardım etme	Elinden tutma, oyuna davet etme, sınıfa götürme, teselli etme	Öğrenci ve yardımcı personel verilerinde örnek olaylarla belirgindir
Kurumsal süreç	Yönlendirme eksikliği	Birlikte oynama için yetişkin yönlendirmesinin olmaması, ortak etkinlik azlığı	Öğrencilerde güçlü
Kurumsal süreç	Yapılandırılmış etkinlik	Beden eğitimi, resim, müzik, tören, oyun, akran desteği	Öğretmen ve yardımcı personel önerilerinde güçlü

Tablo 4.4, alt temaların üç temel ekseninde yoğunlaştığını göstermektedir. İlk eksen, öğrencilerin özel gereksinimli akranı nasıl anlamlandırdığıdır. Bu ekseninde yeterlik, anlamama, farklılık ve okul içindeki konumu sorgulama kodları yer almaktadır. Diğer eksen, sosyal ilişkiyi mümkün kılan ya da sınırlayan koşullardır; burada işaret dili, ortak oyun, öğretmen yönlendirmesi ve güvenli ortam belirleyici görünmektedir. Son eksen ise duygusal ve davranışsal yanıttır. Öğrenciler korku, merhamet, acıma, kaçınma ya da yardım etme gibi farklı tepkiler geliştirmektedir. Bu üç eksen birlikte değerlendirildiğinde sosyal kabulün sabit bir tutum değil; deneyim, bilgi, iletişim ve güven duygusu içinde sürekli yeniden kurulan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2. Öğrenci, Öğretmen ve Yardımcı Personel Verilerinin Kesişim Alanları

Üç veri grubunun kesişiminde beş temel bulgu alanı ortaya çıkmaktadır. Bunlar iletişim engeli, hiyerarşik konumlandırma, davranışsal belirsizlik, merhamet/koruma ve yapılandırılmış etkileşim ihtiyacıdır. Öğrenci verileri bu alanları doğrudan yaşantı olarak sunarken, öğretmenler pedagojik bağlamı, yardımcı personel ise ortak alan pratiklerini görünür kılmaktadır.

Tablo 4.5. Üç Veri Grubunun Kesişim Alanları

Kesişim alanı	Öğrenci verisindeki karşılığı	Öğretmen verisindeki karşılığı	Yardımcı personel verisindeki karşılığı
İletişim engeli	“İşaret dili bilmiyorlar”, “beni anlamıyorlar”	“İletişim kuramadıkları için mesafe koyuyorlar”	“Anlaşamıyorlar”, “birbirlerine bakıp kalıyorlar”
Hiyerarşik algı	“Ben akıllıyım”, “onlar anlamıyor”	“Kendilerini daha yeterli görüyorlar”, “o yapamaz diyorlar”	“Ben konuşuyorum, sen konuşamıyorsun”
Davranışsal belirsizlik	“Bana vurabilirler”, “saçımı çekebilirler”	“Ne yapacağını kestiremeyince mesafe koyuyor”	Fevri hareketler, kaçınma, ayrı yemek/teneffüs düzenlemeleri
Merhamet ve koruma	“Kıyamıyorum”, “yardım ederim”	“Elinden tutup götürüyor”, “koruyucu davranıyor”	“Sınıfa götürüyor”, “teselli ediyor”, “yanında duruyor”
Yapılandırılmış etkileşim	Öğretmen yönlendirmesi olmadığında ilişkinin sınırlı kalması	Spor, müzik, resim, drama ve grup etkinliği önerileri	Ortak oyun, yemek, spor ve personel yönlendirmesi önerileri

Tablo 4.5, araştırmanın ana bulgusunu güçlendirmektedir. İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları yalnızca bireysel duygu ya da düşünceye indirgenememektedir. Bu tutumlar; okulun iletişim düzeni, ortak alan organizasyonu, öğretmen yönlendirmesi, yardımcı personelin arabuluculuğu ve akran liderliğinin birlikte etkilediği ilişkisel bir yapı olarak görünmektedir. Özellikle öğrenci verilerinde görülen yönlendirme eksikliği algısı, öğretmen ve yardımcı personel verilerinde yönlendirme ihtiyacı ve kontrollü ortak etkinlik önerileriyle örtüşmektedir. Bu nedenle veriler, fiziksel birlikteliğin sosyal kabul için tek başına yeterli olmadığını; temasın anlamlı, güvenli ve yapılandırılmış olması gerektiğini göstermektedir.

4.2. İşitme Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları

Bu bölümde araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları; öğrenci anlatımları ile öğretmen ve yardımcı personel gözlemleri bütüncül biçimde ele alınarak sunulmaktadır. Tutumlar; engel

algısı, kabul-mesafe eksenini, merhamet temelli yönelimler ve örtük hiyerarşi başlıkları altında değerlendirilmiştir.

4.2.1. Engel Algısı ve Zihinsel Yetersizliği Anlamlandırma Biçimleri

Öğrencilerin zihinsel yetersizliği anlamlandırma biçimlerinde üç ana eğilim belirlenmiştir: bilişsel yeterlik üzerinden ayırım kurma, zihinsel yetersizliği davranışsal farklılıklarla açıklama ve okulun kimliği üzerinden aidiyet sorgulaması yapma. Öğrencilerden bazıları zihinsel yetersizliği “akıl”, “bilme”, “anlama” ve “davranış kontrolü” gibi kavramlarla değerlendirmiştir. Bu durum, zihinsel yetersizliği olan akranların yalnızca farklı bir destek gereksinimiyle değil, zaman zaman daha alt bir sosyal konumla ilişkilendirildiğini düşündürmektedir.

Tablo 4.6. Engel Algısı ve Zihinsel Yetersizliği Anlamlandırma Kodları

Alt tema	Kodlar	Öğrenci ifadelerinden örnek
Bilişsel ayırım	Akıllı olma, anlamama, bilmeme	“Ben kendimi düşündüğümde daha akıllı olduğumu düşünüyorum.”
Davranışsal farklılık	Sakin durmama, söz dinlememe, davranış kontrolünde güçlük	“Söz dinlemediklerini görüyorum.”
Aidiyet sorgulaması	Okulda neden bulunduklarını sorgulama, okul kimliği	“Onların neden bu okulda olduklarını anlamıyorum.”
Gözlemci anlamlandırma	Dışarıdan izleme, sınıfa gitmeme, sınırlı bilgi	“Sınıflarına hiç gitmedim.”

Tablo 4.6, öğrencilerin zihinsel yetersizliği çoğu zaman doğrudan deneyimden çok sınırlı temas, dışarıdan gözlem ve davranışsal farklılık üzerinden anlamlandırıdığını göstermektedir. Ö1, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranış ve hareketlerinin kendilerinden farklı olduğunu belirtirken; Ö2 bu farklılığı daha keskin biçimde bilişsel yeterlik üzerinden değerlendirmektedir. Ö3 ve Ö4’ün zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulda bulunma nedenini sorgulaması ise yalnızca bireysel tutumu değil, okulun kurumsal kimliğine ilişkin aidiyet algısını da göstermektedir.

4.2.1.1. “Akıllılık” ve Bilişsel Yeterlik Üzerinden Kurulan Ayırım

Öğrenci görüşmelerinde “akıllılık” kodu, zihinsel yetersizliği olan akranlara yönelik sosyal mesafenin en görünür bilişsel dayanaklarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler, kendi işitme yetersizliklerini iletişimsel bir sınırlılık olarak görürken, zihinsel yetersizliği olan akranlarının durumunu daha temel bir “anlama” ya da “bilme” eksikliği olarak değerlendirmektedir. Ö2’nin işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin birçok şeyi bildiğini,

zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ise aynı düzeyde anlayamadığını ima eden açıklaması, iletişim becerisi ile bilişsel yeterliğin zaman zaman birbirine karıştırıldığını düşündürmektedir. Ö5'in kendisini zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla karşılaştırdığında daha yeterli gördüğünü belirtmesi de benzer bir ayrımı güçlendirmektedir.

Bu bulgu, öğrencilerin kendi yetersizlik alanlarını çoğu zaman “duymama” veya “iletişim kurmada zorlanma” ile sınırlarken, zihinsel yetersizliği “akıl” ve “anlama” üzerinden daha alt bir konuma yerleştirebildiklerini göstermektedir. Bu durum, özel gereksinimli öğrenciler arasında örtük bir konumlandırma üretebilmektedir. Ancak bu ayrımı yalnızca bilinçli dışlama olarak okumak yeterli değildir. Öğrencilerin yaşları, zihinsel yetersizlik hakkında sınırlı bilgiye sahip olmaları ve davranışsal farklılıkları açıklamak için yeterli kavramsal araçlarının bulunmaması da bu söylemleri etkilemiş olabilir.

4.2.1.2. Zihinsel Yetersizliği “Farklılık”, “Anlamama” ve “Davranış Sorunu” Olarak Kodlama

Öğrenciler zihinsel yetersizliği çoğu zaman “farklı davranış”, “anlamama”, “söz dinlememe”, “yaramazlık” ve “uyumsuzluk” gibi gündelik kategorilerle açıklamaktadır. Bu kodlar, zihinsel yetersizlik hakkında sistematik bir bilgilendirmenin yeterince içselleştirilmediğini düşündürmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, özel gereksinimli akranlarının davranışlarını tanı ya da destek gereksinimi bağlamında değil, okul düzenine uyum sağlayamama olarak yorumlamaktadır.

Bu çerçevede Ö6'nın bazı davranışları kendisine uygun ya da iyi gelmeyen davranışlar olarak tanımlaması, sosyal kabulün yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda davranışsal uyum üzerinden de kurulduğunu göstermektedir. Ö7 ise özel gereksinimli bir akranının bazı davranışlarını komik bulduğunu, fakat kavga çıkarabileceği düşüncesiyle mesafeli durduğunu belirtmiştir. Böylece öğrenciler özel gereksinimli akranlarını bütünüyle reddetmemekte; ancak onların davranışlarını öngörülemez, yorucu ya da uyumsuz gördüklerinde sosyal mesafeyi korumaktadır.

4.2.1.3. Okulun Kimliğini Sorgulama: “Onlar Neden Burada?” Algısı

Öğrenci verilerinde dikkat çeken bir başka kod, okulun kimliğinin işitme yetersizliği üzerinden tanımlanmasıdır. Bazı öğrenciler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işitme yetersizliği bulunan öğrencilere yönelik bir okulda bulunmasını anlamakta zorlanmaktadır. Ö3

ve Ö4'ün bu yöndeki ifadeleri, okulun heterojen özel gereksinim yapısının öğrenciler tarafından yeterince anlamlandırılmadığını düşündürmektedir. Ö4'ün okulun işitme yetersizliği bulunan öğrencilerle ilişkilendirildiğini, ancak burada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de bulunduğunu belirtmesi, mekânsal aidiyet ile yetersizlik türü arasında doğrudan bir ilişki kurulduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, heterojen okul yapısının öğrenciler açısından açıklanması gereken bir pedagojik alan olduğunu göstermektedir. Öğrenciler farklı yetersizlik gruplarının aynı okulda neden bulunduğunu anlamlandıracak bir çerçeveye sahip olmadığında, bu birliktelik kapsayıcı bir deneyim yerine karışıklık ya da aidiyet sorunu olarak yaşanabilmektedir. Dolayısıyla bulgular, okulda farklı özel gereksinim profillerinin bir arada bulunmasına ilişkin çapraz farkındalık çalışmalarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Sosyal Kabul ve Arkadaşlık Kurma Eğilimleri

Tablo 4.7. Sosyal Kabul ve Arkadaşlık Eğilimleri

Tutum profili	Temel kodlar	Temsili ifade / örnek
Reddedici sosyal mesafe	Arkadaş olmama, vakit geçirmek istememe	“Onlarla arkadaş olmak istemem.”
Koşullu kabul	Zarar vermezse, sakinleşirse, işaret dili öğrenirse	“Zarar vermeyeceklerinden emin olsam katılmak isterim.”
Pasif kabul	İzleme, uzaktan gözlemleme, komik bulma	Akranını izleme fakat oyun oynamak istememe
Aktif kabul	Arkadaşlık isteği, oyuna davet, birlikte etkinlik	Ö8'in yalnız kalan akranını oyuna davet etmesi
Koruyucu kabul	Kıyamama, yardım etme, elinden tutma	Top verme, düşerse yardım etme

Tablo 4.7, sosyal kabulün dereceli bir yapı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler özel gereksinimli akranlarını bütünüyle reddetmemekte; fakat çoğu zaman arkadaşlığı iletişim kurulabilirlik ve güvenlik koşullarına bağlamaktadır. Bu durum, sosyal kabul çalışmalarında yalnızca olumlu tutum ifadelerini yeterli görmenin yanıltıcı olabileceğini düşündürmektedir. Bir öğrencinin “yardım ederim” demesi, onun aynı zamanda “arkadaş olurum” dediği anlamına gelmemektedir. Benzer biçimde “kıyamıyorum” ifadesi, eşit sosyal ilişki kurulduğunu değil, daha çok merhamet merkezli bir konumlandırmayı gösterebilmektedir.

4.2.2.1. Arkadaşlığı Reddetme ve Sosyal Mesafe

Arkadaşlığı reddetme kodu, öğrenci görüşmelerinde güçlü biçimde yer almaktadır. Bu reddediş çoğu zaman doğrudan düşmanlık biçiminde değil; anlaşılamama, korkma, sıkıcı bulma ya da davranışları uygun görmeme biçiminde temellendirilmektedir. Ö1, arkadaşlık kurmanın çok zor olduğunu belirtirken bunu işaret dili ve ortak iletişim kuramama üzerinden

açıklamaktadır. Ö2 ise hem iletişim kuramamayı hem de zarar görme korkusunu arkadaşlığı reddetmenin gerekçesi olarak sunmaktadır.

Bu veriler, sosyal mesafenin çok nedenli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bazıları özel gereksinimli akranını anlaşılabilir bulduğu için, bazıları da fiziksel temas, ani davranış ya da davranışsal öngörülemezlik nedeniyle uzak durmaktadır. Dolayısıyla reddediş yalnızca önyargı değil; bilgi eksikliği, deneyim eksikliği, iletişim güçlüğü ve güvenlik algısıyla birlikte gelişen karma bir tutum olarak değerlendirilebilir.

4.2.2.2. Koşullu Kabul: “Zarar Vermezse/Oynayabilirse Arkadaş Olurum”

Koşullu kabul, öğrenci verilerinde dikkat çekici bir ara kategori oluşturmaktadır. Ö9’un zarar görmeyeceğinden emin olduğu bir ortamda etkinliklere katılabileceğini belirtmesi, öğrencinin bütünüyle kapalı olmadığını; ancak güvenli ilişki ortamına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ö2 de kabulü iletişimsel ve davranışsal uyuma bağlamış; işaret dili öğrenilmesi ve davranışların daha öngörülebilir hâle gelmesi durumunda arkadaşlığın mümkün olabileceğini ifade etmiştir.

Bu bulgu, uygulama açısından önemlidir. Çünkü öğrencilerde tamamen katı bir dışlayıcılık yerine, koşullar sağlandığında dönüşebilecek bir sosyal kabul potansiyeli bulunmaktadır. Bu potansiyelin açığa çıkabilmesi için öğretmen yönlendirmesi, ortak oyun kuralları, güvenli fiziksel ortam ve basit iletişim köprüleri gerekmektedir.

4.2.2.3. Arkadaşlık İsteği Gösteren Öğrenciler

Bazı öğrencilerin ifadeleri, öğrenci grubu içinde sosyal kabul düzeyi daha yüksek profillerin bulunduğunu göstermektedir. Ö10, zihinsel yetersizliği olan akranlarla futbol oynamak istediğini belirtmiş; ancak davetine yanıt alamadığı için etkileşimin sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Ö11, bu öğrencileri kendisi gibi birer arkadaş olarak gördüğünü söylemiş ve öğretmen yönlendirmesiyle birlikte oyun oynadığını aktarmıştır. Ö12 ise arkadaşlık ve etkinlik deneyimlerine daha olumlu yaklaşmıştır.

Bu öğrencilerin anlatımları, sosyal kabulün bireysel farklılıklara ve önceki olumlu deneyimlere bağlı olarak güçlenebileceğini düşündürmektedir. Özellikle öğretmenlerin arkadaşlık ve birlikte oyun konusunda yönlendirme yaptığını belirten öğrencilerin daha olumlu tutum sergilemesi, yapılandırılmış yetişkin desteğinin etkisini göstermektedir.

4.2.2.4. Pasif Kabul ve Gözlemci Konumda Kalma

Bazı öğrenciler özel gereksinimli akranlarına karşı açık olumsuzluk sergilememekte, ancak aktif arkadaşlık da kurmamaktadır. Ö7'nin özel gereksinimli bir akranını izlediğini, bazı hareketlerini komik bulduğunu ve basit konularda iletişim kurabildiğini söylemesi buna örnektir. Buna rağmen öğrenci, söz konusu akranla daha fazla oyun oynamak istememektedir; çünkü ani sinirlenme ve kavga çıkarma olasılığını düşünmektedir.

Pasif kabul, kapsayıcı eğitim açısından kritik bir ara durumdur. Bu durumda öğrenci özel gereksinimli akranını yok saymamakta; fakat onu eşit ve sürekli bir arkadaşlık ilişkisine de dâhil etmemektedir. Bu nedenle pasif kabul, sosyal kapsayıcılığın tamamlandığı anlamına gelmez. Daha çok yapılandırılmış temasla güçlendirilebilecek bir başlangıç düzeyi olarak değerlendirilmelidir.

4.2.3. Merhamet, Acıma ve Koruyucu Tutumlar

Öğrenci görüşmelerinde merhamet ve acıma duygusu güçlü bir biçimde görülmektedir. Ancak bu duygu, her zaman eşit arkadaşlık ilişkisine dönüşmemektedir. Öğrenciler “kıyamıyorum”, “üzülüyorum”, “yardım ederim” gibi ifadeler kullanırken, aynı zamanda “arkadaş olman” veya “oyun oynamam” da diyebilmektedir. Bu durum, merhametin sosyal kabul açısından çift yönlü bir anlam taşıdığını göstermektedir. Bir yandan dışlamayı azaltabilir; diğer yandan özel gereksinimli akranı eşit değil, korunması gereken biri olarak konumlandırabilir.

Tablo 4.8. Merhamet ve Koruyucu Tutum Kodları

Kod	Öğrenci verisindeki görünüm
Kıyamama	Bazı öğrencilerde güçlü biçimde görülmektedir.
Üzülme	Davranış farklılığı veya başarısızlık karşısında ortaya çıkmaktadır.
Yardım etme	Düşerse yardım etme, top verme, elinden tutma
Koruyucu oyun	Yavaş top atma, canını yakmama
Eşit arkadaşlık	Daha açık kabul sergileyen öğrencilerde belirgindir.

Tablo 4.8, merhamet ve korumanın sosyal kabulde önemli ancak tek başına yeterli olmayan bir alan olduğunu göstermektedir. Ö1, zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla büyük bir oyun oynamadığını, fakat sıkılmamaları için onlara top verdiğini belirtmektedir. Bu ifade yardım etmeyi içerir; ancak ortak oyunun gerçek anlamda kurulmadığını göstermektedir. Buna karşılık Ö8'in yalnız kalan akranını oyuna davet etmesi, merhametin eşit oyun ortaklığına dönüşebildiği daha güçlü bir örnek sunmaktadır.

4.2.3.1. “Kıyamama” ve Üzülme Duygusu

“Kıyamama” kodu bazı öğrencilerin anlatımlarında belirginleşmektedir. Ö2, korku duymasına rağmen özel gereksinimli akranlarının üzülmelerini istemediğini belirtmiştir. Ö14 ise kendisinin de engelli olduğunu, karşısındaki öğrencinin de engelli olduğunu söyleyerek ortaklık kurmakta; ancak zihinsel yetersizlik engelinin arkadaşlığa dönüşmeyi zorlaştırdığını ifade etmektedir.

4.2.3.2. Yardım Etme İsteği

Öğrencilerin bir bölümü, özel gereksinimli akranlarına yardım edebileceğini belirtmektedir. Ö3, yere düşmeleri hâlinde yardım edeceğini söylemiştir. Ö1, kısa süreli etkileşimlerde top verdiğini ifade etmiştir. Ö8 ise yardım etmenin ötesine geçerek oyunu başlatan kişi olmuştur. Bu örnekler, yardım etme davranışının farklı düzeylerde ortaya çıktığını göstermektedir.

4.2.3.3. Acıma ile Eşit Arkadaşlık Arasındaki Fark

Ö11’in özel gereksinimli akranlarını kendisi gibi birer arkadaş olarak gördüğünü belirtmesi, acımanın ötesine geçen bir kabul biçimini yansıtmaktadır. Ö8’in oyun başlatması da benzer biçimde eşit ilişki kurma yönünde daha güçlü bir adımdır. Buna karşılık yalnızca “kıyamama” veya “üzülme” düzeyinde kalan ifadeler, sosyal kabulün duyuşsal düzeyde kaldığını, davranışsal yakınlığa tam olarak dönüşmediğini göstermektedir.

4.2.4. Koruyucu ve Merhamet Temelli Yardım Davranışları

Tablo 4.9. Koruyucu ve Merhamet Temelli Yardım Davranışları

Yardım biçimi	Kodlar	Temsili gözlem
Elinden tutma	Sınıfa götürme, servise bindirme	“Elinden tutup sınıfına kadar bırakıyor.”
Teselli etme	Ağlayınca sarılma, moral verme	“Üzüldüğü anda gidip destek oluyor.”
Koruma	Kavga anında savunma, sahiplenme	“Kendi grubundan olunca hemen savunuyor.”
Üstten yardım	Küçük/muhtaç görme, büyük gibi davranma	“Daha küçük, daha muhtaç gibi görüyorlar.”
Personel yönlendirmeli yardım	“Elinden tut” yönlendirmesi	Personel müdahalesiyle yardım başlatılmaktadır.

Tablo 4.9, yardım davranışının çok katmanlı olduğunu göstermektedir. Yardım, öğrenciler arası sıcaklığı artırabilir; fakat yardım edilen öğrenciyi sürekli daha kırılgan ve daha aşağı konumda tutarsa kapsayıcı eşitliği sınırlayabilir. Bu nedenle yardım davranışının koruyucu hiyerarşiye dönüşmemesi için karşılıklı görev ve ortak başarı deneyimleriyle desteklenmesi önemlidir.

4.2.4.1. Elinden Tutma ve Sınıfa Götürme

Elinden tutma ve sınıfa götürme, yardımcı personel görüşmelerinde en sık görülen olumlu yardım davranışlarından biridir. P1, bir öğrencinin her sabah özel gereksinimli akranını alıp sınıfına bıraktığını belirtmiştir. P5 de bir öğrencinin akranına yardım etmesi için yönlendirildiğini ve sonrasında öğrenciler arasında arkadaşlık geliştiğini aktarmıştır.

Bu davranışlar, sosyal kabulün davranışsal düzeyde gelişebileceğini göstermektedir. Ancak bu yardımın tek yönlü kalıp kalmadığı önemlidir. Eğer yardım eden öğrenci sürekli bilen ve yöneten, yardım alan öğrenci ise sürekli muhtaç konumda kalırsa ilişki eşit arkadaşlık düzeyine ulaşamayabilir.

4.2.4.2. Kavga ve Ağlama Durumlarında Teselli Etme

P9, bazı öğrencilerin özel gereksinimli akranları üzüldüğünde onları teselli ettiğini, moral verdiğini ve destek olmaya çalıştığını belirtmiştir. P8 de kavga durumunda öğrencilerin üzülp barıştırmaya çalışabildiğini ifade etmiştir.

Bu bulgu, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerde duygusal duyarlılık ve koruma potansiyelinin bulunduğunu göstermektedir. Ancak bu duyarlılığın tüm öğrencilerde aynı düzeyde olmadığı, kişilik özelliklerine ve önceki deneyimlere göre değişebildiği anlaşılmaktadır.

4.2.4.3. Koruyucu Hiyerarşi: Yardım Etme ile Üstten Bakma Arasındaki İnce Çizgi

Yardımcı personel anlatımlarında yardım etme davranışı ile üstten bakma arasında ince bir çizgi bulunduğu görülmektedir. P10, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin otizmli öğrencileri daha küçük, daha muhtaç ya da daha çok korunması gereken bireyler gibi görebildiğini belirtmiştir. Bu ifade, yardım davranışının koruyucu ama aynı zamanda hiyerarşik olabileceğini düşündürmektedir.

Bu nedenle bulgular, sosyal kabul çalışmalarında “yardım ediyorlar” ifadesinin tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Yardımın kapsayıcı olabilmesi için yardım edilen öğrencinin de katkı sunabildiği, tercih yapabildiği ve eşit bir akran olarak görüldüğü ilişki biçimleri geliştirilmelidir.

4.2.5. Örtük Hiyerarşi ve Göreli Üstünlük Algısı

Tablo 4.10. Örtük Hiyerarşi ve Göreli Üstünlük Kodları

Kod	Temsili ifade / durum
Ben akıllıyım	“Ben daha akıllıyım.”
Onlar anlamıyor	“Ne söylesem tepki alamıyorum.”
Daha hafif engel algısı	İşitme yetersizliğini yalnızca iletişim sorunu olarak değerlendirme
Sosyal mesafenin gerekçelendirilmesi	“Arkadaş olmam, çünkü anlamıyorlar.”
Üstten yardım	“Yardım ederim ama arkadaş olmam.”

Tablo 4.10, hiyerarşik algının yalnızca açık küçümseme ifadelerinde değil, yardım etme biçimlerinde de ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Öğrenci özel gereksinimli akranına yardım ederken kendisini daha bilen, daha anlayan veya daha güçlü konumda görebilmektedir. Bu nedenle sosyal kabul analizinde yalnızca yardım davranışının varlığına değil, yardımın hangi ilişki biçimi içinde gerçekleştiğine de bakmak gerekmektedir.

4.2.5.1. “Ben Akıllıyım” Söylemi

“Ben akıllıyım” söylemi, zihinsel yetersizliği olan akranlara yönelik bilişsel ayrımı doğrudan göstermektedir. Ö2, Ö5 ve Ö12’nin ifadeleri, işitme yetersizliği bulunan bazı öğrencilerin kendi yetersizliklerini zihinsel yetersizlikten ayırarak daha avantajlı bir konum kurduğunu göstermektedir. Ö12’nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik damgalayıcı sözleri fark ettiğini ve buna karşı kendisini daha yeterli gördüğünü belirtmesi, damgalama ile kendini ayırma davranışının birlikte işlediğini düşündürmektedir.

Bu söylem, öğrencilerin kendilerini koruma biçimi olarak da okunabilir. İşitme yetersizliği nedeniyle dışlanma veya farklı görülme deneyimi yaşayan öğrenciler, zihinsel yetersizliği olan akranlarından ayrılarak kendi yeterliklerini görünür kılmaya çalışıyor olabilir. Bu nedenle “ben akıllıyım” ifadesi yalnızca üstünlük değil, aynı zamanda kırılgan benlik konumunu koruma çabası olarak da değerlendirilebilir.

4.2.5.2. İşitme Yetersizliğini “Daha Hafif Engel” Olarak Konumlandırma

Öğrencilerin bir kısmı işitme yetersizliğini daha çok iletişim problemi olarak tanımlarken, zihinsel yetersizliği akıl, davranış ve uyum sorunuyla ilişkilendirmektedir. Bu ayrım, işitme yetersizliğini daha yönetilebilir ve normale yakın bir yetersizlik türü olarak konumlandırmaya yol açabilmektedir. Ö4’ün farklı öğrenci gruplarının aynı okulda bulunmasını karışık ve anlaşılması güç bulması, bu ayrışmanın okul kimliği düzeyine taşındığını göstermektedir.

4.2.5.3. Zihinsel Yetersizliği Sosyal Mesafenin Gerekçesi Olarak Kullanma

Öğrenciler zihinsel yetersizliği çoğu zaman arkadaşlık kuramama gerekçesi olarak kullanmaktadır. “Anlamıyorlar”, “bilmiyorlar”, “kurallara uymuyorlar” ve “davranışları farklı” gibi ifadeler, sosyal mesafeyi açıklayan temel dayanaklar olarak öne çıkmaktadır. ÖS’in bir şeyi anlattığında karşı tarafın anlamadığını belirtmesi, iletişimsel güçlüğü zihinsel kapasite atfıyla birleştğini göstermektedir.

Bu durum, sosyal kabulün artırılması için yalnızca iyi niyet çağrılarının yeterli olmayacağını göstermektedir. Öğrencilerin zihinsel yetersizlik hakkında gelişimsel düzeylerine uygun biçimde bilgilendirilmesi, problem davranışların anlamının açıklanması ve ortak iletişim stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

4.2.6. Dilsel Üstünlük ve İletişim Temelli Hiyerarşi

Tablo 4.11. Dilsel Üstünlük ve İletişim Temelli Hiyerarşi Kodları

Alt tema	Kodlar	Temsili alıntı
Sözel üstünlük	Konuşabiliyorum, sen konuşamıyorsun	“Ben konuşuyorum, sen konuşamıyorsun. Ben senden daha akıllıyım.”
İşaret dili statüsü	İşaret dili bilme, iyi anlatma, liderlik	“Ben anlatabilirim” diyerek devreye giren öğrenciler olduğu belirtilmiştir.
Eksik görme	Küçük görme, yetersiz görme, akranı eksik etiketleme	“Onu eksik görüyor.”
İç hiyerarşi	Daha iyi duyanın öne çıkması	“Duyma düzeyleri bile çok önemli.”

Tablo 4.11, iletişim becerisinin öğrenciler arasında sosyal sermaye gibi işlediğini göstermektedir. P5’in aktardığı “Ben konuşuyorum, sen konuşamıyorsun” ifadesi, dilin açık bir üstünlük söylemine dönüştüğünü göstermektedir. P3’ün işitme düzeyi daha iyi olan öğrencilerin daha önde kalabildiğini belirtmesi ise hiyerarşinin yalnızca işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan akranları arasında değil, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi aralarında da oluşabildiğini düşündürmektedir.

4.2.6.1. “Ben Konuşuyorum/Sen Konuşamıyorsun” Söylemi

“Ben konuşuyorum/sen konuşamıyorsun” söylemi, yardımcı personel verilerindeki en çarpıcı bulgulardan biridir. Bu ifade, konuşabilme veya iletişim kurabilme becerisinin akranlar arasında statü kurucu bir unsura dönüştüğünü göstermektedir. Bu söylemde konuşma becerisi yalnızca teknik bir iletişim yeterliği değil, daha akıllı veya daha üstün olmanın işareti gibi kullanılmaktadır.

Bu bulgu, öğrenci görüşmelerindeki “ben akıllıyım” temasıyla da örtüşmektedir. Böylece dilsel yeterlik ile bilişsel yeterlik öğrencilerin algısında birbirine bağlanmakta; iletişim kuramayan akran daha eksik veya anlamayan biri olarak konumlandırılabilir.

4.2.6.2. İşaret Dili Bilmenin Statüye Dönüşmesi

Yardımcı personel gözlemlerinde işaret dili bilen öğrencilerin diğerlerine göre daha aktif, daha yönlendirici ve daha görünür olduğu anlaşılmaktadır. P3, işaret dilinin yeterince anlayamadığı durumlarda bazı öğrencilerin “ben anlatabilirim” diyerek devreye girdiğini belirtmiştir. Bu durum bir yandan olumlu bir arabuluculuk potansiyeli taşıırken, diğer yandan işaret dili bilmenin statü göstergesine dönüşebileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgu, iletişim becerisinin kapsayıcı kullanılabilmesi için yönlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. İşaret dili bilen öğrenciler akran rehberi olarak görevlendirildiğinde kapsayıcı bir rol üstlenebilir; ancak bu beceri denetimsiz biçimde üstünlük göstergesi hâline gelirse dışlayıcı hiyerarşiyi güçlendirebilir.

4.2.6.3. İşaret Dili Bilmeyen Akranın “Eksik” Görülmesi

P7, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin otizmli veya zihinsel yetersizliği olan akranlarını eksik gördüğünü ve bunu işaret diliyle ifade edebildiklerini belirtmiştir. Bu ifade, tutumun yalnızca sözlü değil, sembolik ve beden diliyle de dışa vurulduğunu göstermektedir.

İşaret dili bilmeyen akranın eksik görülmesi, sosyal kabulü sınırlayan önemli bir mekanizmadır. Çünkü öğrenci, ortak dil kuramadığı akranı yalnızca iletişimsel olarak değil, sosyal olarak da uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı uygulamalarda iki grup arasında ortaklaşabilecek basit görsel-işitsel olmayan iletişim biçimleri geliştirilmelidir.

4.2.7. Olumlu, Olumsuz ve Koşullu Tutum Profilleri

Bulgular incelendiğinde dışlayıcı/hiyerarşik profil (f=29) ile koruyucu-acıma temelli profilin (f=29) en sık görülen tutum örüntüleri olduğu görülmektedir. Bunları mesafeli/gözlemci profil (f=27), koşullu kabul profili (f=22), olumlu kabul profili (f=17) ve akran liderliği ve dönüştürücü profil (f=17) izlemektedir. Bu dağılım, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının tek boyutlu olmadığını göstermektedir. Aynı öğrenci bir yandan özel gereksinimli akranına yardım etmek veya onu korumak isteyebilirken, diğer yandan onunla arkadaşlık kurmak istemeyebilir ya da ortak oyunlara dahil etmeyebilir.

Benzer biçimde öğretmen ve yardımcı personel gözlemleri, öğrencilerin bazı durumlarda koruyucu davranışlar sergilediklerini ancak grup etkinlikleri ve oyun söz konusu olduğunda dışlayıcı tutumlar gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle sosyal kabul süreçleri olumlu ve olumsuz tutumların birbirinden tamamen ayrıldığı yapılar olarak değil, bağlama göre değişebilen karmaşık ilişkiler ağı içerisinde değerlendirilmelidir.

4.2.7.1. Olumlu Kabul Profili

Olumlu kabul profili, özel gereksinimli akranla arkadaşlık kurma isteği, birlikte oyun oynama, eşit arkadaş olarak görme, sosyal teması başlatma ve olumlu geçmiş deneyimlere sahip olma gibi özelliklerle tanımlanmaktadır. Bulgular incelendiğinde birlikte oyun oynama isteğinin (f=16), arkadaş olmak istemenin (f=14), olumlu geçmiş deneyimlerin (f=12), sosyal teması başlatmanın (f=11) ve özel gereksinimli akranı eşit bir arkadaş olarak görmenin (f=9) bu profilin temel göstergeleri olduğu görülmektedir.

4.2.7.2. Koşullu Kabul Profili

Koşullu kabul profili, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını tamamen reddetmemeleri ancak arkadaşlık ve ortak etkinlikler için belirli koşullar öne sürmeleriyle karakterize edilmektedir. Bulgular, öğrencilerin en sık zarar vermeme koşulunu (f=18), gözetimli etkileşimi (f=16), davranışların değişmesini (f=15), sakinleşmeyi (f=14) ve işaret dili öğrenilmesini (f=13) vurguladıklarını göstermektedir.

4.2.7.3. Mesafeli/Gözlemci Profil

Mesafeli/gözlemci profil, özel gereksinimli akranı açık biçimde reddetmeyen ancak onunla aktif bir arkadaşlık ilişkisi kurmayan, ortak oyun başlatmayan ve sosyal etkileşimi belirli bir düzeyin ötesine taşımayan öğrencileri tanımlamaktadır. Bulgular incelendiğinde en sık temas başlatmama (f=24), uzaktan izleme (f=21), pasif kabul (f=18), görmezden gelme (f=18) ve sınırlı-kısa etkileşim (f=16) davranışlarının bu profile eşlik ettiği görülmektedir.

4.2.7.4. Dışlayıcı/Hiyerarşik Profil

Dışlayıcı/hiyerarşik profil, özel gereksinimli akranı daha yetersiz, daha az becerikli veya sosyal grubun dışında tutulması gereken biri olarak değerlendirme eğilimini ifade etmektedir. Bulgular incelendiğinde “o yapamaz/anlamaz” biçimindeki yargıların (f=29) en sık görülen gösterge olduğu, bunu oyuna almama (f=25), bilişsel üstünlük algısı (f=22), küçümseme veya

alay etme davranışları (f=21) ve liderlik yoluyla dışlama davranışlarının (f=17) izlediği görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, bazı öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını yeterli görmediklerini ve onları grup etkinliklerinde pasif ya da yetersiz bireyler olarak konumlandıklarını göstermektedir. Öğretmen ve yardımcı personel gözlemleri ise bu durumun özellikle oyun ortamlarında, grup çalışmalarında ve ortak etkinliklerde daha görünür hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler her zaman doğrudan dışlayıcı ifadeler kullanmasalar da, akranlarını oyuna davet etmeme, görev vermeme veya karar süreçlerine dahil etmeme gibi davranışlarla bu tutumu yansıtabilmektedir.

4.2.7.5. Koruyucu-Acıma Temelli Profil

Koruyucu-acıma temelli profil, özel gereksinimli akranlara yönelik üzülmeme, kıyamama, yardım etme, koruma ve destek olma davranışlarını içermektedir. Bulgular incelendiğinde yardım etme davranışının (f=29) en yüksek frekansa sahip olduğu, bunu kıyamama ve üzülmeme (f=24), üstten koruma eğilimi (f=20), elinden tutma (f=17) ve teselli etme davranışlarının (f=11) izlediği görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, öğrencilerin önemli bir bölümünün özel gereksinimli akranlarına karşı merhamet ve koruma duyguları geliştirdiğini göstermektedir. Yardım etme, düşen bir öğrenciyi kaldırma, yönünü bulmasına yardımcı olma, sınıfa götürme veya duygusal destek sunma gibi davranışlar bu profilin temel özellikleri arasında yer almaktadır. Öğretmen ve yardımcı personel görüşlerinde de öğrencilerin zaman zaman koruyucu bir rol üstlendikleri ve özel gereksinimli akranlarına destek olmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte bu profil olumlu kabul profiliyle tamamen örtüşmemektedir. Çünkü burada ilişki çoğu zaman eşit arkadaşlık temelinde değil, yardım eden ve yardım alan bireyler arasındaki ilişki biçiminde kurulmaktadır. Öğrenci özel gereksinimli akranına yardım etmek isteyebilir; ancak onunla arkadaş olmak, ortak oyun oynamak veya eşit bir akran ilişkisi geliştirmek istemeyebilir. Bu nedenle koruyucu tutumlar sosyal kabul açısından önemli bir başlangıç noktası oluştursa da, tek başına kapsayıcı ve eşitlikçi bir ilişkiyi garanti etmemektedir.

4.2.7.6. Akran Liderliği ve Dönüştürücü Profil

Akran liderliği ve dönüştürücü profil, öğrencilerin sosyal etkileşimi başlatması, akranlarını oyuna davet etmesi, grup normlarını etkilemesi ve diğer öğrenciler için model oluşturmasıyla tanımlanmaktadır. Bulgular incelendiğinde liderin dışlayıcı etkisinin (f=15), akran modeli olmanın (f=13), liderin kapsayıcı etkisinin (f=13), personel yönlendirmesiyle

ortaya çıkan liderlik davranışlarının (f=9) ve oyunu başlatmanın (f=8) bu profilin temel göstergeleri olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, bazı öğrencilerin grup içindeki konumları sayesinde diğer öğrencilerin tutumlarını etkileyebildiklerini göstermektedir. Lider konumdaki bir öğrencinin özel gereksinimli bir akranını oyuna davet etmesi veya etkinliğe katması durumunda diğer öğrencilerin de benzer biçimde davranabildiği görülmektedir. Buna karşılık lider öğrencinin dışlayıcı bir tutum sergilemesi durumunda grup üyelerinin de aynı davranışı sürdürme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, akran liderliğinin sosyal kabul üzerinde güçlü ve çift yönlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve yardımcı personel görüşleri, lider öğrencilerin olumlu sosyal davranışlar için model olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle akran rehberliği, oyun liderliği, sosyal destek arkadaşlığı ve ortak etkinlik sorumluluğu gibi uygulamalar, öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir. Bu tür uygulamalar yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılımını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda diğer öğrencilerin kapsayıcı tutum geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır.

4.3. Tutumların İletişim Özellikleri, Okul Deneyimleri ve Sosyal Etkileşimle İlişkisi

İkinci alt amaç kapsamında, öğrencilerin tutumlarının iletişim biçimleri, okul yaşamı deneyimleri ve sosyal etkileşim örüntüleriyle nasıl ilişkilendiği incelenmiştir. Bulgular; iletişim engeli, fiziksel birliktelik ile sosyal kabul arasındaki fark ve ortak alanlardaki etkileşimler ekseninde sunulmaktadır.

4.3.1. İletişim Engeli ve İşaret Dili Merkezli Dışlama

Tablo 4.12. İletişim Engeli ve Sosyal Kabul İlişkisi

Kod	Öğrenci verisindeki görünüm
İşaret dili bilmeme	“Ben işaret dili kullanıyorum ama onlar beni anlayamaz.”
Anlaşılmama	“Ne yaparsam yapayım iletişim engeli olacak.”
Gözlemle yetinme	“Onları izliyorum ama yakınlık kurulması zor.”
Somut iletişim	Araba, top, resim gibi nesnelerle sınırlı temas
Ortak dil olursa kabul	“İşaret dili öğrenselerdi arkadaş olurdum.”

Tablo 4.12, işaret dilinin yalnızca teknik bir iletişim sistemi değil, sosyal kabulün eşiği olarak işlediğini göstermektedir. Öğrenciler için işaret dili bilmemek, yalnızca konuşamamak değil, ilişki kurulamayacak kadar uzakta olmak anlamına gelebilmektedir. Bununla birlikte Ö7'nin özel gereksinimli bir akranıyla araba ve ev gibi somut konular üzerinden iletişim kurabilmesi, görsel ve somut materyallerin iki grup arasında köprü işlevi görebileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, karma oyun, görsel etkinlik ve somut görev temelli etkileşimlerin önemini ortaya koymaktadır.

4.3.1.1. “İşaret Dili Bilmiyorlar” Kodunun Sosyal Kabul Üzerindeki Etkisi

“İşaret dili bilmiyorlar” kodu, arkadaşlığı reddetme veya etkileşimden kaçınma gerekçesi olarak tekrar tekrar ortaya çıkmaktadır. Ö1, Ö2, Ö3, Ö13 ve Ö14 gibi öğrenciler, zihinsel yetersizliği olan akranlarla iletişim kuramamanın arkadaşlık kurmayı zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu ifade, öğrenciler açısından ilişkiyi başlatmadan önce kapanan bir kapı gibi işlemektedir.

Bu kodun sosyal kabul üzerindeki etkisi güçlüdür; çünkü iletişim kurulamayan akran, öğrencinin gözünde yalnızca farklı değil, aynı zamanda yaklaşılamaz hâle gelmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim uygulamalarında yalnızca fiziksel yakınlık yeterli değildir. Temel karşılıklı işaretler, görsel kartlar, ortak oyun sembolleri veya beden dili üzerinden anlaşmayı kolaylaştıran araçların geliştirilmesi gerekmektedir.

4.3.1.2. Anlaşılmama ve Anlayamama Deneyimi

Öğrenci verilerinde iletişim yalnızca “ben onu anlamıyorum” biçiminde değil, “o beni fark etmiyor”, “beni anlamıyor” ve “kendimi anlatamıyorum” biçiminde de ortaya çıkmaktadır. Ö14’ün özel gereksinimli akranlarının kendisini fark etmediğini ya da anlamadığını belirtmesi, sosyal kabulün karşılıklı bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenci yalnızca karşı tarafı anlamadığı için değil, karşı taraf tarafından anlaşılmayacağını düşündüğü için de geri çekilebilmektedir.

Bu durum, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin de reddedilme ya da görünmez kalma kaygısı yaşayabildiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla sosyal kabul sorunu tek yönlü değildir. Öğrenciler hem özel gereksinimli akranlarını anlamakta zorlanmakta hem de onlar tarafından anlaşılmayacağını düşünmektedir.

4.3.1.3. Ortak Dil Eksikliğinin Arkadaşlık Kurma Üzerindeki Sınırlandırıcı Rolü

Ortak dil eksikliği, arkadaşlık kurma isteğini doğrudan sınırlandırmaktadır. Öğrencilerden bazıları, ortak dil kurulursa arkadaşlığın mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Ö3, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler konuşmayı veya işaret dilini öğrenseydi anlaşabileceğini söylemiştir. Ö2 de benzer şekilde, işaret dili öğrenilmesi hâlinde arkadaşlık kurmanın daha mümkün olabileceğini belirtmiştir.

4.3.2. İletişim Biçimleri ve Akran Etkileşimi

Tablo 4.13. İletişim Biçimleri ve Akran Etkileşimi Kodları

Alt tema	Kodlar	Öğretmen gözlemi
İşaret dili statüsü	İşaret dili bilme, grup içi liderlik, dışlama	“İşaret dilini iyi bilmeleri kendi içlerinde büyük avantaj sağlıyor.”
İşaret dili yokluğu	Anlaşamama, iletişimi kesme	“Özel gereksinimli grup işaret dilini çok bilmiyor.”
Göz teması	Otizmde göz teması kuramama	“Otizmli öğrenciler göz teması kurmadığı için işaret dilini göremiyorlar.”
Beden dili/görsel ipucu	Resim, şekil, hareket, spor	Görsel öğelerin etkileşimi kolaylaştırdığı belirtilmiştir.
İletişim kopması	Sinirlenme, sabırsızlık, geri çekilme	“Anlamıyor, ne uğraşacağım?”

Tablo 4.13, iletişimin yalnızca bilgi aktarımı değil, sosyal statü ve aidiyet aracı olduğunu göstermektedir. ÖĞ8, işaret dilini iyi bilen öğrencilerin sorun çözme becerilerinin ve liderlik özelliklerinin daha belirginleştiğini belirtmiştir. ÖĞ11 ise ailesinde işitme yetersizliği bulunan bireyler olan ve işaret dilini iyi bilen bazı öğrencilerin, diğer öğrencilerin işaretlerini yetersiz görerek onları dışlayabildiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, iletişim becerisinin grup içi hiyerarşi üretme potansiyeline de sahip olduğunu göstermektedir.

4.3.2.1. İşaret Dili Bilmenin Grup İçi Statüye Etkisi

Bu durum, işaret dilinin kapsayıcı potansiyelinin yanında dışlayıcı bir sınır çizgisine de dönüşebileceğini göstermektedir. Öğrenciler için “bizim dilimizi bilen” ve “bilmeyen” ayrımı sosyal yakınlığı belirleyebilmektedir. Bu nedenle iletişim öğretimi tek yönlü değil, çapraz biçimde planlanmalıdır. Zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler için temel görsel/işaret destekleri; işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için ise alternatif iletişim yollarını anlama becerileri geliştirilmelidir.

4.3.2.2. Otizm ve Zihinsel Yetersizlikte İletişim Güçlükleri

Öğretmenler, otizm ve zihinsel yetersizlik tanıılı öğrencilerle iletişimde özel güçlükler yaşandığını belirtmiştir. ÖĞ9, otizmli öğrencilerin göz teması kurmadığı için işaret dilini göremediğini; zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ise işaret dilini öğrenmekte güçlük çektiğini söylemiştir. ÖĞ2, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin daha yavaş tepki vermesinin işitme yetersizliği bulunan öğrencilerde sabırsızlık oluşturduğunu belirtmiştir.

4.3.2.3. Göz Teması, Beden Dili ve Görsel İpuçlarının Rolü

Görsel ipuçlarının sosyal kabul açısından en önemli katkısı, sözel ve işitsel iletişimin geri planda kaldığı bir ortak alan açmasıdır. Görsel sanatlarda ürün ortaya koymak, beden

eğitiminde top oyununa katılmak veya müzikte ritmik hareketleri izlemek, öğrencilerin birbirini yalnızca anlamayan ya da yapamayan biri olarak değil, belirli bir göreve katılabilen akran olarak görmesini sağlayabilir. Bu nedenle görsel ve bedensel ortaklıklar, sosyal kabulü destekleyen pratik araçlar olarak değerlendirilebilir.

4.3.3. Okulda Fiziksel Birliktelik ve Sosyal Kapsayıcılık Arasındaki Fark

Tablo 4.14. Fiziksel Birliktelik ve Sosyal Kapsayıcılık Temasına İlişkin Öğretmen Kodları

Alt tema	Kodlar	Öğretmen görüşlerinden temsili alıntı
Fiziksel karşılaşma alanları	Teneffüs, koridor, bahçe, yemekhane, servis, tören	“Teneffüslerde, okul bahçesinde, okul koridorunda, sosyal etkinliklerde ve servislerde bir araya gelmektedirler.”
Etkileşim sınırlılığı	Görmezden gelme, pasif temas, kısa süreli karşılaşma	“Genellikle birbirlerini görmezden geliyorlar.”
Yönlendirme ihtiyacı	Öğretmen aracılığı, yapılandırılmış temas, gözetimli etkileşim	“Daha çok yönlendirmeye ihtiyacı olduğunu görüyorum.”
Paralel yaşam	Aynı okulda ayrı sosyal evrenler	“Aralarında fiziksel bir yakınlık oluyor ama duygusal bir yakınlık yok.”

Tablo 4.14, öğretmenlerin fiziksel birliktelik ile sosyal kapsayıcılığı birbirinden ayırdığını göstermektedir. ÖĞ1’in öğrencilerin teneffüs, bahçe, koridor, sosyal etkinlik ve servislerde bir araya geldiğini belirtmesine rağmen genellikle birbirlerini görmezden geldiklerini ifade etmesi, bu ayrımı açık biçimde ortaya koymaktadır. ÖĞ2’nin fiziksel yakınlık ile duygusal yakınlık arasında fark olduğuna ilişkin gözlemi de aynı bulguyu desteklemektedir. Bu nedenle öğretmen verileri, okulun heterojen yapısının kapsayıcı potansiyel taşıdığını; ancak bu potansiyelin kendiliğinden değil, pedagojik düzenleme ve sosyal arabuluculuk yoluyla etkinleşebileceğini göstermektedir.

4.3.3.1. Teneffüs, Yemekhane, Servis ve Törenlerde Karşılaşma

Öğretmen anlatılarında servis ve yemekhane, daha çok işlevsel yardımın görüldüğü alanlar olarak belirmektedir. ÖĞ3, yemekhanede birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin yemek alırken yardıma ihtiyaç duyduğunu gören işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin onlara yardım ettiğini; servisten indiklerinde de bazı öğrencilerin akranlarının elinden tutup sınıfa götürdüğünü aktarmıştır. Bu örnekler, sosyal kabulün en azından yardım ve koruma düzeyinde oluşabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu yardım davranışlarının her zaman eşit arkadaşlık ilişkisine dönüştüğünü söylemek güçtür. Yardım, kimi zaman akranlar arasında sıcak bir ilişki başlatabilmekte; kimi zaman da daha yeterli görülen öğrencinin daha fazla desteğe ihtiyaç duyan akrana yardım ettiği hiyerarşik bir ilişki içinde kalabilmektedir.

4.3.3.2. Yan Yana Bulunma ile Etkileşim Kurma Arasındaki Ayrım

Öğretmen görüşmeleri, yan yana bulunmanın sosyal etkileşimle karıştırılmaması gerektiğini göstermektedir. Öğrenciler aynı törene katılabilir, aynı bahçede bulunabilir, aynı yemekhaneyi kullanabilir veya aynı servise binebilir; ancak bu durum onların birbirini oyun arkadaşı, grup arkadaşı ya da sosyal eş olarak gördüğü anlamına gelmemektedir. ÖĞ4'ün özel eğitim alt sınıfındaki öğrencilerin çoğu zaman öğretmenleriyle birlikte olduğunu, teneffüs saatlerinin farklı düzenlendiğini ve sosyal etkileşimin oldukça kısıtlı kaldığını belirtmesi bu ayrımı somutlaştırmaktadır.

Bu bulgu, kapsayıcı eğitim bağlamında önemli bir uyarı niteliği taşımaktadır. Okulda farklı yetersizlik gruplarının aynı mekânı paylaşması, yapılandırılmış temas, ortak hedef ve karşılıklı rol paylaşımıyla desteklenmezse “bir arada ama ayrı” bir sosyal düzen oluşturabilmektedir. Öğretmen verilerinde bu durum; görmezden gelme, pasif kalma, kendi grubunu tercih etme ve duygusal yakınlık kuramama kodlarıyla belirginleşmiştir. Bu nedenle bulgular, kapsayıcı okul ikliminin yalnızca erişim veya yerleştirme düzeyinde değil, sosyal katılım düzeyinde de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.3.3.3. Paralel Sosyal Yaşam Alanları

Öğretmen anlatımlarında “paralel sosyal yaşam” olarak adlandırılabilen bir örüntü dikkat çekmektedir. Bu örüntüde öğrenciler aynı okulda bulunmakta; fakat sosyal ilişkilerini çoğunlukla kendi yetersizlik grubunun sınırları içinde sürdürmektedir. ÖĞ5, işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile özel alt sınıftaki öğrencilerin doğal akışta zaman zaman karşılaşsalar da çoğunlukla kendi grubuna yakın arkadaşları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu veri, sosyal yakınlığın yalnızca fiziksel yakınlıkla değil, iletişim biçimi, hız, davranışsal uyum ve grup aidiyetiyle de bağlantılı olduğunu düşündürmektedir.

Paralel yaşam alanları, öğrencilerin birbirleriyle ilgili yargılarını sınırlı gözlem üzerinden kurmasına yol açabilmektedir. İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarını çoğu zaman öğretmen eşliğinde, daha pasif rolde, özel sınıf bağlamında ya da davranışsal bir olay sırasında görmektedir. Bu durum, onların akranlarını oyun arkadaşı yerine öğretmenle gezen, yardım alan, davranışı farklı olan ya da sınırlı tepki veren kişiler olarak kodlamasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla paralel sosyal yaşam, yalnızca etkileşim eksikliği değil, aynı zamanda eksik ve tek yönlü algı üretme riski taşımaktadır.

4.4. Ortak Etkinlikler ve Yapılandırılmış Sosyal Etkileşimin Akran Kabulündeki Rolü

Üçüncü alt amaç doğrultusunda, ortak okul etkinliklerinin ve yapılandırılmış sosyal etkileşim fırsatlarının akran kabulü üzerindeki rolü ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin etkinlik deneyimleri, öğretmen yönlendirmeleri, kapsayıcı stratejiler, akran liderliği ve yardımcı personelin arabuluculuk işlevi bir arada değerlendirilmiştir.

4.4.1. Sosyal Aktivitelere Katılım ve Ortak Etkinlik Deneyimleri

Tablo 4.15. Ortak Etkinlik ve Sosyal Katılım Kodları

Kod	Öğrenci verisindeki görünüm
Ortak oyun yokluğu	“Onlarla hiç oyun oynamadım.”
Resmî etkinlikte sınırlı katılım	23 Nisan/29 Ekim gibi etkinliklerde birlikte olmama
Öğretmen yönlendirmeli oyun	Öğretmenlerin birlikte oyun oynattığını belirtme
Akran başlatıcılığı	Ö8’in futbol oyunu başlatması
Karşılık bulamama	Ö10’un oyuna çağırıp yanıt alamaması

Tablo 4.15, ortak etkinliklerin yalnızca varlığının değil, niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir. Törenlerde aynı ortamda bulunmak, öğrenciler arasında gerçek arkadaşlık veya sosyal kabul oluşturmaz. Buna karşılık küçük grup oyunu, futbol, top oyunu, ortak görev ve öğretmen yönlendirmesi daha etkili olabilir. Ö8 örneği, bir öğrencinin başlattığı oyunun diğer öğrencilerin tutumunu dönüştürebileceğini göstermesi bakımından özellikle değerlidir.

4.4.1.1. Ortak Oyun Deneyiminin Sınırlılığı

Ortak oyun eksikliği, sosyal kabulün davranışsal boyutunu zayıflatmaktadır. Çünkü öğrenciler birbirini en çok oyun, görev paylaşımı ve birlikte vakit geçirme içinde tanıyabilmektedir. Oyun deneyimi olmadığında, özel gereksinimli akran daha çok izlenen, uzakta duran ya da öğretmeniyle birlikte olan biri olarak kalmaktadır.

4.4.1.2. 23 Nisan, 29 Ekim ve Okul Etkinliklerine Katılım

Bazı öğrenciler resmî okul etkinliklerinde özel gereksinimli akranlarıyla birlikte bulunmadığını belirtirken, bazıları etkinliklerde aynı ortamda yer aldığını ifade etmiştir. Ö2, özel günlerde yapılan gösterileri izlemenin hoşuna gittiğini belirtmiş; Ö11 ise 23 Nisan ve 29 Ekim gibi etkinliklerde birlikte oyunlar oynadıklarını aktarmıştır.

4.4.1.3. Futbol, Top Oyunu ve Bahçe Etkileşimleri

Futbol ve top oyunu, öğrenciler arasında ortak etkileşim potansiyeli taşıyan en görünür alanlardan biridir. Ö10, zihinsel yetersizliği olan akranlarla futbol oynamak istediğini ancak davetine yanıt alamadığını belirtmiştir. Ö1 ise onlara top verdiğini, fakat tam anlamıyla oyuna

dâhil olmadığını ifade etmiştir. Ö8 ise yalnız kalan bir akranını oyuna davet ederek daha aktif bir sosyal girişim başlatmıştır.

4.4.1.4. Akran Liderliği ve Buzkıran Etki

Ö8'in anlatımı, öğrenci verilerindeki güçlü olumlu örneklerden biri olarak değerlendirilebilir. Ö8, yalnız kalan zihinsel yetersizliği olan bir akranını fark etmiş, ona üzölmüş ve oyuna davet etmiştir. Oyun başladıktan sonra diğer öğrencilerin de bu ilişkiye katıldığı aktarılmıştır. Bu olay, akran liderliğinin öğretmen yönlendirmesi kadar, bazı durumlarda daha doğal bir sosyal kabul kanalı oluşturabileceğini düşöndürmektedir.

4.4.2. Öğretmen Yönlendirmesi ve Kapsayıcı Uygulama Algısı

Tablo 4.16. Öğretmen Yönlendirmesi ve Kapsayıcı Uygulama Algısı

Kod	Öğrenci verisindeki görünüm
Yönlendirme yokluğu	“Beraber oynayın denmedi.”
Öğretmen koruyuculuğu	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri gözetmesi
Öğretmen teşviki	“Arkadaş olun” yönlendirmesi
Pasif kaynaştırma	Yan yana bulunma ama ortak oyun olmaması
Yönlendirme olduğunda değişim	Birlikte oyun, etkinlik, elinden tutma

Tablo 4.16, öğretmen yönlendirmesinin öğrenci tutumlarında belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü, öğretmenlerin özel gereksinimli akranlarla birlikte oyun kurma veya arkadaşlık geliştirme konusunda aktif bir yönlendirme yapmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmen verilerinde ifade edilen yönlendirme ihtiyacıyla da örtüşmektedir. Diğer taraftan öğretmen teşviki alan öğrencilerin daha olumlu deneyim aktarması, kapsayıcı uygulamaların etkili olabileceğini düşöndürmektedir.

4.4.2.1. “Öğretmenler Bizi Bir Araya Getirmedi” Algısı

Öğrenci verilerinde sık tekrar eden kodlardan biri, öğretmenlerin iki grubu birlikte oyun veya arkadaşlık için yeterince yönlendirmediği algısıdır. Ö1, Ö2, Ö3, Ö13, Ö14, Ö9, Ö5 ve Ö4 gibi öğrenciler bu yönde ifadeler kullanmıştır. Ö1, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgilendiğini, fakat işitme yetersizliği bulunan öğrencileri bu sürece yeterince dâhil etmediğini belirtmektedir.

Bu algı, öğrenciler arası sosyal mesafenin yalnızca bireysel isteksizlikle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğrenciler farklı gruplar arasında nasıl iletişim kuracağını bilmediğinde, yetişkin yönlendirmesi olmadan geri çekilmeyi tercih edebilmektedir.

4.4.2.2. Öğretmen Koruyuculuğu ve Pasif Kaynaştırma

Öğrenciler, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan akranları koruduğunu, gözetim altında tuttuğunu, yazı yazmalarına yardım ettiğini ve davranışlarını düzenlemeye çalıştığını gözlemlemektedir. Ancak bu koruyucu yaklaşım, iki grup arasında doğal arkadaşlık kurulmasını her zaman sağlamamaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri koruması, öğrenciler tarafından onların ayrı, yardıma muhtaç ya da öğretmenleriyle birlikte hareket eden bireyler olarak algılanmasına neden olabilmektedir.

4.4.2.3. Yönlendirme Olduğunda Tutumların Değişebilirliği

Ö11 ve Ö12'nin anlatımları, öğretmen yönlendirmesi olduğunda öğrenciler arası sosyal kabulün güçlenebildiğini göstermektedir. Ö11, öğretmenlerin öğrencileri bir araya getirdiğini ve birlikte oyun oynamalarını sağladığını ifade etmiştir. Ö12 de öğretmenlerin arkadaşlık ve iyi geçinme konusunda yönlendirme yaptığını belirtmektedir. Bu örnekler, öğretmen yönlendirmesinin öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde olumlu fark yaratabileceğini düşündürmektedir.

4.4.3. Ortak Güçlü Yönler Üzerinden Etkileşim Kurma

Tablo 4.17. Ortak Güçlü Yönler ve Etkileşim Alanları

Etkileşim alanı	Öğretmen gözlemi
Görsel sanatlar	Resim ve ürünlerin görünür kılınması, hayranlık uyandırma
Müzik/ritim	Orkestraya özel alt sınıf öğrencilerinin dâhil edilmesi
Beden eğitimi/spor	Top oyunları, futbol, yakan top, model alma
Tören/gösteri	23 Nisan, 29 Ekim, bayrak törenleri
Okul dışı etkinlik	Gezi, müze, piknik, kitap fuarı

Tablo 4.17, sosyal kabulün akademik ders başarılarından ziyade ortak güçlü yönlerin görünür kılındığı alanlarda daha kolay gelişebileceğini göstermektedir. ÖĞ7'nin özel gereksinimli bir öğrencinin resmini sınıfa göstermesi ve öğrencilerin bu ürüne ilgi duyması, özel gereksinimli öğrencinin sosyal konumunu değiştirebilecek güçlü bir örnektir. Beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin verileri de ortak etkinliklerin sosyal kabulü destekleyebileceğini göstermektedir.

4.4.3.1. Görsel Sanatlar Dersinin Kapsayıcı Potansiyeli

Görsel sanatlar dersi, öğretmen verilerinde kapsayıcı potansiyeli yüksek alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. ÖĞ7, özel gereksinimli bir öğrencinin yaptığı resmi sınıfa gösterdiğinde diğer öğrencilerin ürüne ilgi duyduğunu ve bu sayede öğrencinin daha hızlı

kaynaştığını belirtmiştir. Bu örnek, görsel ürünlerin öğrencinin güçlü yönünü görünür kılabilceğini ve akranların “o yapamaz” yargısını dönüştürebileceğini göstermektedir.

Görsel sanatlar, işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için de doğal bir ifade alanıdır. Sözel ve işitsel iletişim sınırlı olduğunda, görsel üretim öğrenciler arasında ortak bir anlam zemini oluşturabilir. Bu nedenle görsel sanatlar, yalnızca estetik bir ders değil, kapsayıcı sosyal etkileşim alanı olarak değerlendirilebilir.

4.4.3.2. Müzik ve Ritim Etkinlikleri

Müzik ve ritim etkinlikleri, öğretmen anlatımlarında sosyal katılımı destekleyen alanlardan biri olarak görülmektedir. ÖĞ5, her yıl kurduğu orkestraya özel alt sınıftaki öğrencileri de dâhil etmeye çalıştığını belirtmiştir. İşitme yetersizliği bağlamında müzik etkinlikleri ilk bakışta sınırlı görünebilse de ritim, hareket, görsel işaret ve sahne düzeni üzerinden öğrenciler ortak deneyim geliştirebilmektedir.

4.4.3.3. Beden Eğitimi ve Spor Etkinlikleri

Beden eğitimi ve spor, öğretmen verilerinde iletişim engelini azaltabilecek güçlü alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. ÖĞ3, öğrencilerin görmelerinde bir engel olmadığı için futbol, yakan top veya voleybol gibi oyunlara katılabildiğini belirtmiştir. ÖĞ11 ise işitme yetersizliği bulunan öğrenciyi özel eğitim sınıfındaki öğrenci için model olarak kullandığında olumlu sonuç aldığını ifade etmiştir.

4.4.3.4. Tören, Gösteri ve Okul Dışı Etkinlikler

Törenler, gösteriler ve okul dışı etkinlikler, öğretmenlerin sosyal kabul için önerdiği önemli alanlardır. ÖĞ7'nin 29 Ekim programında özel gereksinimli öğrencilerin sahnede başarılı biçimde yer aldığını ve diğer öğrencilerin onları benimsediğini aktarması, ortak görünürlük deneyiminin olumlu etkisini göstermektedir. ÖĞ12 de son dönemlerde bayram törenlerinde özel gereksinimli öğrencilerin daha aktif rol aldığını ve bunun olumlu bir gelişme olduğunu belirtmiştir.

4.5. Problem Davranışlar ve Sosyal Beceri Düzeyinin Akran Kabulüne Etkisi

Dördüncü alt amaç kapsamında, problem davranışların ve sosyal beceri düzeyinin akran kabulü ile öğrenciler arası sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular; davranışsal

belirsizlik ve güvenlik kaygısı, problem davranışların sosyal kabulle ilişkisi ve güvenlik gerekçesiyle ortaya çıkan ayrışma başlıkları altında sunulmaktadır.

4.5.1. Korku, Güvenlik Kaygısı ve Davranışsal Belirsizlik

Öğrenci görüşmelerinde korku teması özellikle fiziksel zarar görme, ani davranışlar ve davranışsal öngörülemezlik etrafında gelişmektedir. Ö9'un saç çekme ve vurma deneyimini aktarması, sosyal mesafenin yalnızca bilişsel önyargıdan değil, yaşanmış fiziksel deneyimlerden de kaynaklanabildiğini göstermektedir. Ö2'nin kalem fırlatma, saç çekme veya vurma korkusunu dile getirmesi de benzer biçimde güvenlik ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.18. Korku ve Güvenlik Kaygısı Kodları

Alt tema	Kodlar	Temsili ifade
Fiziksel zarar korkusu	Vurma, saç çekme, kalem fırlatma	"Bana vurmalarından korkuyorum."
Davranışsal belirsizlik	Ani sinirlenme, kavga çıkarma, öngörülemezlik	"Aniden sinirlenip kavga çıkarabiliyor."
Güvenli ortam ihtiyacı	Zarar vermezse katılma	"Güvenli ortam olursa oyun oynamak isterim."
Anlam verememe	Neden vurduğunu anlayamama	"Neden vurduğunu anlayamadım."

Tablo 4.18, korkunun öğrencilerde çoğu zaman somut deneyim ve davranışsal belirsizlikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle korku teması yalnızca olumsuz tutum başlığı altında değil, güvenli kapsayıcı ortam ihtiyacı bağlamında değerlendirilmelidir. Ö9'un güvenli ortam olursa oyun oynamak isteyebileceğini belirtmesi, korkunun dönüştürülebilir olduğunu göstermektedir.

4.5.1.1. Vurma, Saç Çekme ve Fiziksel Zarar Görme Korkusu

Fiziksel zarar görme korkusu, arkadaşlığı reddetmenin en açık gerekçelerinden biridir. Ö9'un saç çekme deneyimini aktarması, bu korkunun yalnızca varsayımsal değil, yaşantıya dayalı olduğunu göstermektedir. Ö2 de benzer şekilde kendisine vurulmasından ya da saçının çekilmesinden çekindiğini belirtmiştir.

Bu bulgu, sosyal kabulü artırma çalışmalarında güvenlik boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Öğrenciler güvenli hissetmedikleri sürece empati, merhamet veya iyi niyet arkadaşlığa dönüşmeyebilir. Bu nedenle ortak etkinliklerin açık kurallar, öğretmen gözetimi ve öngörülebilen rollerle yapılandırılması gerekmektedir.

4.5.1.2. Ani Davranışları “Tehlike” Olarak Algılama

Öğrenciler özel gereksinimli akranlarının ani tepkilerini, hızlı duygu değişimlerini veya kuralsız görünen hareketlerini çoğu zaman tehlike ya da rahatsızlık olarak yorumlamaktadır. Ö7’nin özel gereksinimli bir akranının sinirli hâllerinden dolayı mesafeli durduğunu belirtmesi, bu kodun örneklerinden biridir. Ö6’nın beklenmedik biçimde zarar görebileceğini ifade etmesi de davranışın nedenini anlayamama ile korku arasındaki bağı göstermektedir.

Burada önemli olan, öğrencilerin davranışı anlamlandırarak açıklama ve stratejiye sahip olmamasıdır. Bir davranışın neden ortaya çıktığı bilinmediğinde, öğrenci onu kişisel tehdit olarak yorumlayabilmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli akranların davranışsal özelliklerinin öğrencilere gelişim düzeylerine uygun bir dille açıklanması, sosyal mesafeyi azaltıcı bir etki gösterebilir.

4.5.1.3. Güvenli Ortam Sağlandığında Etkileşime Açıklık

Korku temasına rağmen bazı öğrenciler, güvenli ortam sağlandığında etkileşime açık olduklarını ifade etmektedir. Ö9’un güvenli bir ortam oluşturulması hâlinde özel gereksinimli akranlarıyla oyun oynamak isteyebileceğini belirtmesi bu açıdan anlamlıdır. Bu ifade, öğrencinin zihinsel yetersizliği olan akarana karşı bütünüyle kapalı olmadığını; ancak yetişkin aracılığıyla düzenlenen güvenli ilişki ortamına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, öğretmen ve yardımcı personel verileriyle de desteklenmektedir. Öğretmenler ve personel, gözetimli oyun, küçük grup etkinlikleri ve ortak alanların düzenlenmesiyle etkileşimin artabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla güvenli ortam, sosyal kabulün ön koşullarından biri olarak değerlendirilebilir.

4.5.2. Problem Davranışlar ve Sosyal Kabul İlişkisi

Tablo 4.19. Problem Davranışlar ve Sosyal Kabul Kodları

Alt tema	Kodlar	Öğretmen alıntısı / gözlemi
Fiziksel davranışlar	Vurma, çimdikleme, tırnak atma	“Vurma veya çimdikleme gibi davranış problemleri varsa çekingenlik oluşuyor.”
Eşya ve oyun bozma	Eşya saklama, malzeme yırtma, oyun bozma	“Eşyalarına zarar verilirse şikâyet ediyorlar.”
Ani tepki	Sinir krizi, öfke, fevri davranış	“Davranış problemleri iletişimi güçleştiriyor.”
Bilgilendirme	Davranışı açıklama, istemeden yaptığını anlatma	“Bunu seni kızdırmak için değil, anlamını bilmeden yapıyor.”
Tahammül ve kabul	Görmezden gelme, sabır, tolere etme	“Durumu anlayınca daha fazla tahammül gösteriyorlar.”

Tablo 4.19, problem davranışların yalnızca özel gereksinimli öğrencinin bireysel özelliği olarak değil, akran ilişkisini şekillendiren sosyal bir değişken olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. ÖĞ8, bazı öğrencilerin karşıdaki davranışın nedenini anlayamadığı için tepki verdiğini; öğretmen açıklama yaptığında bazı öğrencilerin durumu daha iyi anlamaya başladığını ifade etmiştir. ÖĞ3 de birden fazla yetersizliği olan bir öğrencinin vurma davranışı sonrasında işaret diliyle açıklama yapıldığında işitme yetersizliği bulunan öğrencinin tepkisinin yatışabildiğini belirtmiştir.

4.5.2.1. Vurma, Çimdikleme, Eşya Alma ve Ani Tepkiler

Vurma, çimdikleme, tırnak atma ve eşya alma gibi davranışlar öğretmen görüşmelerinde sosyal mesafeyi artıran temel olaylar olarak görünmektedir. ÖĞ3, birden fazla yetersizliği olan bir öğrencide vurma veya çimdikleme gibi davranışlar görüldüğünde diğer çocuklarda çekingenlik oluştuğunu belirtmiştir. ÖĞ6 ise özel gereksinimli bir öğrencinin akranları tarafından dışlanmasının ardından agresif davranışlarının artabildiğini, bunun da diğer öğrencilerin yaklaşmasını daha da zorlaştırdığını aktarmıştır.

4.5.2.2. Davranışsal Belirsizliğin Korku ve Kaçınma Üretmesi

Öğretmenler, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarının ne yapacağını kestiremediğinde sosyal mesafe koyduğunu belirtmiştir. ÖĞ8'in, çocuğun kendini güvende hissetmediğinde ve karşıdakinin ne yapacağını kestiremediğinde mesafe koyduğunu belirtmesi, davranışsal belirsizliğin sosyal kabul üzerindeki etkisini açık biçimde göstermektedir.

4.5.2.3. Bilgilendirme Sonrası Tahammül ve Kabulün Artması

Öğretmen görüşmelerinde bilgilendirme, sosyal kabulü artıran önemli bir müdahale olarak öne çıkmaktadır. ÖĞ8, öğrencilerin karşıdaki davranışın nedenini somutlaştırdıklarında daha fazla tahammül gösterdiğini belirtmiştir. ÖĞ9 da birkaç kez açıklama yapıldıktan sonra dışlayan öğrencilerin koruma ve oyuna dâhil etme davranışına yönelebildiğini ifade etmiştir.

4.5.3. Güvenlik Gerekçesiyle Fiziksel Ayırışma

Tablo 4.20. Güvenlik Gerekçesiyle Fiziksel Ayırışmaya İlişkin Kodlar

Alt tema	Kodlar	Yardımcı personel gözlemi
Yemek saatlerinin ayrılması	Erken indirme, ayrı masa, göz önünde tutma	“Özel eğitim öğrencileri yemekhaneye erken iniyor.”
Teneffüslerin ayrılması	Ayrı bahçe zamanı, kontrollü çıkış	“Zihinsel yetersizliği olan öğrencileri aynı anda çıkarmıyoruz.”

Gözetimli temas	Öğretmen/personel eşliği, yalnız bırakmama	“Gözetim altında bir arada olabilirler ama yalnız bırakılmamalıdır.”
Zarar verme kaygısı	Fevri davranış, sinir krizi, vurma	“Bir anda fevrileşip yoğun tepki gösterebiliyorlar.”

Tablo 4.20, güvenlik düzenlemelerinin çift yönlü bir etki yarattığını göstermektedir. Bu düzenlemeler bir yandan öğrencileri olası fiziksel zararlardan korumakta, diğer yandan sosyal yaklaşma fırsatlarını azaltmaktadır. Yardımcı personelin bir arada olmanın yararlı olabileceğini, fakat zarar verme olasılığı nedeniyle ayrı gözlemin daha güvenli görüldüğünü belirtmesi, kapsayıcı eğitimde güvenlik ile sosyal kabul arasında yaşanan pratik gerilimi açık biçimde ortaya koymaktadır.

4.5.3.1. Yemek Saatlerinin Ayrılması

Yemek saatlerinin ayrılması, yardımcı personel görüşmelerinde en somut fiziksel ayrışma örneklerinden biridir. P2, özel eğitim öğrencilerinin yemekhaneye daha erken indirildiğini; bunun yardım ve güvenlik ihtiyacından kaynaklandığını belirtmiştir. P3 de yemek güvenliği nedeniyle özel eğitim öğrencilerinin önce, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin sonra yemekhaneye alındığını ifade etmiştir.

Bu düzenleme pratik açıdan anlaşılabilir görünmektedir; ancak sosyal kapsayıcılık bakımından sınırlayıcıdır. Birlikte yemek yemek, okul yaşamında öğrencilerin birbirini tanıması için doğal bir fırsat olabilir. Fakat güvenlik kaygısı nedeniyle bu alan ayrıştırıldığında, öğrencilerin birbirini aynı okul topluluğunun parçası olarak deneyimleme olasılığı azalabilmektedir.

4.5.3.2. Teneffüslerin Ayrı Planlanması

Teneffüslerin ayrılması da benzer biçimde güvenlik gerekçesiyle açıklanmaktadır. P4, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işitme yetersizliği bulunan öğrencilerle aynı anda çıkarılmadığını, çünkü birbirlerine zarar verebileceklerinin düşünüldüğünü belirtmiştir. Bu ifade, serbest zamanın öğrenciler arası etkileşim açısından riskli algılandığını göstermektedir.

Bununla birlikte teneffüslerin ayrı planlanması, öğrencilerin birbirini en doğal ortamda tanıma fırsatını azaltmaktadır. Ortak teneffüs bütünüyle serbest bırakıldığında risk oluşturabilir; ancak oyun istasyonları, küçük grup eşleşmeleri ve personel-öğretmen gözetimiyle yapılandırıldığında sosyal kabul için önemli bir araç hâline gelebilir.

4.5.3.3. Gözetimli Karşılaşma İhtiyacı

Yardımcı personel, öğrencilerin bir araya getirilmesine tümüyle karşı değildir; ancak bu birlikteliğin gözetimli olması gerektiğini vurgulamaktadır. P2'nin öğrencilerin gözetim altında bir arada bulunabileceğini, ancak yalnız bırakılmamaları gerektiğini belirtmesi bu yaklaşımı yansıtmaktadır.

Bu bulgu, kapsayıcı eğitimde tam serbestlik ile tam ayrıştırma dışında üçüncü bir yolun gerekli olduğunu göstermektedir: gözetimli ve yapılandırılmış karşılaşma. Bu yaklaşımda amaç, öğrencileri riskten korurken aynı zamanda ilişki kurma fırsatlarını artırmaktır. Yardımcı personel, bu sürecin sahadaki uygulayıcılarından biri olabilir.

4.6. Bulguların Bütünleşik Değerlendirmesi ve Kod Matrisi

Bu bölümde, dört alt amaç kapsamında sunulan bulgular üç katılımcı grubunun verileri birlikte ele alınarak bütüncül biçimde değerlendirilmekte ve nitel veri analizi yazılımı aracılığıyla oluşturulan kod matrisi ile kod sıklıkları özetlenmektedir.

4.6.1. Katılımcı Grupları Arasında Ortaklaşan Temalar

Tablo 4.21. Üç Katılımcı Grubunda Ortaklaşan Temalar

Ortak tema	Öğrenci verisi	Öğretmen verisi	Yardımcı personel verisi
İletişim engeli	“İşaret dili bilmiyorlar.”	“İletişim kuramadıkları için mesafe koyuyorlar.”	“Anlaşıyorlar.”
Hiyerarşik algı	“Ben akıllıyım.”	“Kendilerini daha normale yakın görüyorlar.”	“Ben konuşuyorum, sen konuşamıyorsun.”
Sosyal mesafe	Arkadaş olmak istememe, uzak durma	Oyuna almama, pasif bırakma	Görmezden gelme, oyun dışına itme
Merhamet/koruma	Kıyamama, yardım etme isteği	Elinden tutma, koruyuculuk	Sınıfa götürme, teselli etme
Yapılandırma ihtiyacı	Öğretmenlerin bir araya getirmediğini belirtme	Yönlendirme gerektiğini ifade etme	Gözetimli ortak etkinlik önerme

Tablo 4.21, verilerin birbirini tamamladığını göstermektedir. Öğrenci “işaret dili bilmiyorlar” diyerek ilişki kuramama gerekçesini ifade ederken, öğretmen bunu pedagojik bir iletişim sorunu olarak, yardımcı personel ise gündelik anlaşamama ve gerginlik biçiminde gözlemlemektedir. Bu nedenle araştırmanın temel bulguları tek bir veri kaynağına değil, üç farklı katılımcı grubunun kesişen gözlemlerine dayanmaktadır.

4.6.2. Katılımcı Grupları Arasında Farklılaşan Gözlemler

Tablo 4.22. Katılımcı Grupları Arasında Farklılaşan Bulgular

Veri grubu	Daha belirgin tema
Öğrenciler	Korku, iletişim engeli, arkadaşlık isteksizliği, merhamet

Öğretmenler	Yönlendirme, pedagojik strateji, hiyerarşi, hizmet içi eğitim
Yardımcı personel	Ortak alan davranışları, liderlik, güvenlik, fiziksel ayrışma

Tablo 4.22, katılımcı gruplarının birbirinin yerine geçmediğini göstermektedir. Öğrenci verisi olmadan tutumun içsel anlamı, öğretmen verisi olmadan pedagojik bağlamı, yardımcı personel verisi olmadan ise gündelik okul yaşamındaki davranışsal görünümü eksik kalacaktır. Bu nedenle üç veri kaynağı birlikte değerlendirildiğinde sosyal kabul süreci daha bütüncül biçimde anlaşılabilir.

4.6.3. Öğrenci Beyanları ile Öğretmen Gözlemlerinin Birlikte Değerlendirilmesi

Öğrenci beyanları ile öğretmen gözlemleri büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerini özel gereksinimli akranlarıyla yeterince bir araya getirmediğini sıkça belirtirken, öğretmenler de etkileşimin çoğu zaman yönlendirme gerektirdiğini ifade etmektedir. Öğrenciler zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranların kendilerini anlamadığını söylerken, öğretmenler de “o yapamaz/anlamaz” yargısının dışlamaya neden olabildiğini gözlemlemektedir.

4.6.4. Öğrenci Beyanları ile Yardımcı Personel Gözlemlerinin Birlikte Değerlendirilmesi

Öğrenci beyanları ile yardımcı personel gözlemleri özellikle korku, sosyal mesafe ve yardım davranışları açısından birbirini desteklemektedir. Öğrenciler “bana zarar verebilirler” anlamına gelen ifadeler kullanırken, yardımcı personel fevri davranış, vurma ve güvenlik kaygısını sıkça aktarmaktadır. Öğrenciler “arkadaş olmak istemem” dediğinde, yardımcı personel bu tutumun bahçede oyuna almama, görmezden gelme veya uzak durma biçiminde davranışa dönüşebildiğini gözlemlemektedir.

4.6.5. Olgu Temelli Bulgular

Bu bölümde belirli katılımcı ve olay örnekleri üzerinden tematik bulgular derinleştirilmiştir. Olgu temelli analiz, genel kodların gerçek yaşam karşılıklarını daha görünür kılmak amacıyla kullanılmıştır. Seçilen olgular; sosyal kabulü dönüştüren akran liderliği, zarar deneyimine dayalı kaçınma, bilişsel hiyerarşi, etkileşim başlatma çabası, yardımcı personel arabuluculuğu ve ortak etkinliklerin kapsayıcı potansiyeli açısından temsil gücü taşıdığı için değerlendirmeye alınmıştır. Etik gizlilik ilkesi gereği kişi adları kullanılmamış, olgular katılımcı kodları ve olay türleri üzerinden sunulmuştur.

Tablo 4.23. Olgu Temelli Bulguların Kod ve Tema Haritası

Olgu	Temel tema	Ana kodlar
Ö8 olgusu	Akran liderliği	Oyuna davet, merhamet, buzkıran etki
Ö9 olgusu	Güvenlik temelli kaçınma	Saç çekme, korku, güvenli ortam ihtiyacı
Ö2-Ö5 olgusu	Bilişsel hiyerarşi	Akıllılık, anlamama, arkadaşlığı reddetme
Ö10 olgusu	Etkileşim başlatma ama karşılık alamama	Futbol daveti, yanıt alamama, sınırlı temas
P5 olgusu	Yardımcı personel arabuluculuğu	Yönlendirme, arkadaşlık, elinden tutma
Ortak tören/ etkinlik olgusu	Görünürlük ve kabul	Sahne, resim, görev, alkış

4.6.5.1. Ö8 Olgusu: Akran Liderliğinin Sosyal Kabulü Dönüştürmesi

Ö8'in anlatımı, araştırmada sosyal kabulün dönüştürülebilir olduğunu gösteren güçlü olgulardan biridir. Ö8, yalnız kalan özel gereksinimli bir akranını fark etmiş, yalnızca acıma duygusunda kalmamış, yanına giderek onu oyuna davet etmiştir. Bu davranış, diğer öğrencilerin de sürece katılmasına yol açmıştır. Ö8'in kimsenin ilgilenmediği bir akranını fark edip onu oyuna çağırdığını anlatması, akran liderliğinin buzkıran işlevi görebileceğini göstermektedir.

Bu olguda üç önemli kod birleşmektedir: merhamet, sosyal girişim ve akran modeli olma. Ö8 yalnızca üzülmeyle kalmamış, ilişki başlatmıştır. Bu fark önemlidir; çünkü birçok öğrencide merhamet duygusu arkadaşlığa dönüşmezken, Ö8'de bu duygu davranışsal kabul üretmiştir. Bu nedenle Ö8 olgusu, akran liderliği programları için model oluşturabilecek niteliktedir.

4.6.5.2. Ö9 Olgusu: Fiziksel Zarar Deneyimi ve Güvenlik Temelli Kaçınma

Ö9'un görüşmesi, sosyal mesafenin bazen doğrudan yaşanmış fiziksel deneyimlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ö9, saçının çekildiğini ve kendisine vurulduğunu aktarmış; karşı tarafın neden böyle yaptığını anlayamadığını belirtmiştir. Bu deneyim sonrasında özel gereksinimli akranlarıyla oyun oynamaktan kaçınması, yalnızca önyargıdan değil, güvenlik temelli bir korunma refleksinden kaynaklanan bir tutum olarak değerlendirilebilir.

Bu olgu, problem davranışların sosyal kabul üzerindeki etkisini somutlaştırmaktadır. Eğer öğrenci yaşadığı olumsuz deneyimi açıklayacak bir çerçeveye sahip değilse, özel gereksinimli akranın davranışını kasıtlı zarar verme olarak yorumlayabilir. Bu nedenle Ö9

olgusu, güvenli ortam, davranış açıklaması ve öğretmen/personel arabuluculuğunun önemini göstermektedir.

4.6.5.3. Ö2 ve Ö5 Olgusu: Bilişsel Hiyerarşi ve “Akıllılık” Söylemi

Ö2 ve Ö5’in görüşmeleri, bilişsel hiyerarşi temasını güçlü biçimde temsil etmektedir. Ö2, kendisini daha akıllı gördüğünü ve zihinsel yetersizliği olan öğrencileri kendisinden belirgin biçimde farklı konumlandığını ifade etmiştir. Ö5 de kendisini onlarla kıyasladığında daha yeterli gördüğünü belirtmiştir. Bu ifadeler, işitme yetersizliği bulunan bazı öğrencilerin kendi yetersizliklerini zihinsel yetersizlikten ayırarak daha üst bir sosyal konum oluşturduğunu göstermektedir.

Bu olgular, çalışmanın özgün bulgusu olan özel gereksinimli öğrenciler arası hiyerarşik konumlandırmayı görünür kılmaktadır. Ancak bu ifadeler yalnızca bireysel küçümseme olarak okunmamalıdır. Bu söylemlerin, öğrencilerin kendi yetersizlik durumlarını daha kabul edilebilir gösterme ve sosyal kimliklerini koruma çabasıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

4.6.5.4. Ö10 Olgusu: Etkileşim Başlatma İsteği ve Karşılık Bulamama

Ö10’un görüşmesi, sosyal kabulün yalnızca işitme yetersizliği bulunan öğrencinin isteğine bağlı olmadığını göstermektedir. Ö10, zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla futbol oynamak istediğini ve onları oyuna çağırdığını; ancak karşılık alamadığını belirtmiştir. Bu durum, etkileşim kurma sürecinin iki taraflı ve yapılandırılmış olması gerektiğini düşündürmektedir.

Ö10 olgusu, kapsayıcı etkinliklerde yalnızca bir grubun hazırlanmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler de oyuna katılım, sıra alma, basit yönerge izleme ve sosyal yanıt verme açısından desteklenmelidir. Aksi hâlde olumlu niyet karşılık bulmadığında öğrenci girişimi sönümlenebilir.

4.6.5.5. P5 Olgusu: Yardımcı Personel Arabuluculuğu

P5 tarafından aktarılan olgu, yardımcı personelin sosyal ilişkiyi başlatmadaki arabulucu rolünü göstermektedir. P5, bir öğrencinin özel gereksinimli akranına yardım etmesi ve onunla arkadaşlık kurması için yönlendirildiğini; sonrasında bu iki öğrenci arasında yakın bir arkadaşlık geliştiğini belirtmiştir. Bu örnek, küçük bir yetişkin yönlendirmesinin öğrenciler

arasında kalıcı bir sosyal bağa dönüşebileceğini göstermektedir. Bu olgu, yardımcı personelin kapsayıcı okul iklimindeki görünmeyen işlevini güçlendirmektedir. Personel yalnızca güvenliği sağlayan veya düzeni koruyan kişi değildir; uygun zamanda yaptığı küçük bir yönlendirmeyle öğrenciler arası sosyal kabulü artırabilir.

4.6.5.6. Öğretmen Gözlemlerinde Ortak Etkinlik ve Tören Deneyimleri

Öğretmen görüşmelerinde ortak etkinlik ve törenler, öğrenciler arası sosyal kabulün gelişebileceği alanlar olarak görünmektedir. ÖĞ7, resmî programlarda özel gereksinimli öğrencilerin sahnede başarılı biçimde yer aldığını ve diğer öğrencilerin onları daha olumlu değerlendirdiğini belirtmiştir. Görsel sanatlar bağlamında özel gereksinimli bir öğrencinin yaptığı ürünün sınıfta gösterilmesi ve öğrencilerin ürüne ilgi duyması da güçlü yönlerin görünür kılınmasının sosyal kabulü artırabileceğini göstermektedir. Bu olgular, ortak etkinliklerin yalnızca temsili katılım düzeyinde kalmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci sahnede, resimde, sporda veya oyunda gerçek bir katkı sunduğunda akranlarının algısı değişebilir. Bu nedenle ortak etkinlikler, sosyal kabulü artırmak için güçlü bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

4.6.6. Kod Matrisi ve Sıklık Analizi

Tablo 4.24. Öğrenci Görüşmelerinde Bütünleşik Temaların Kod Sıklığı

Bütünleşik tema	n	Öğrenci kodları
“Farklı” ve anlaşılmaz olarak konumlandırma	10	M1, A2, E3, İ4, E6, Ç11, T12, M13, N14, B15
İşaret dili ve iletişim engeli	11	M1, A2, E3, İ4, L5, H10, Ç11, T12, M13, N14, B15
Davranışsal belirsizlik, korku ve güvenlik kaygısı	6	E3, İ4, E6, B9, H10, M13
Merhamet, acıma ve koruyucu yardım davranışları	5	M1, E3, İ4, L5, B15
Örtük hiyerarşi ve göreceli üstünlük algısı	2	E3, Ç11
Pasif birliktelik ve yönlendirilmemiş karşılaşmalar	10	M1, A2, İ4, L5, E6, H10, Ç11, T12, M13, N14
Akran liderliği ve sosyal kabulü dönüştüren buzkıran etki	3	Ö7, E8, B15
Öğretmen/personel yönlendirmesiyle olumlu kabul	3	E8, B9, B15
Ortak etkinliklerin sosyal mesafeyi azaltma potansiyeli	4	Ö7, E8, B9, B15

Tablo 4.25. Öğrenci Tutum Profillerinin Dağılımı

Tutum profili	n	%	Öğrenci kodları
Olumlu kabul	4	26,7	Ö7, E8, B9, B15
Koşullu kabul	4	26,7	M1, İ4, L5, N14
Mesafeli/gözlemci	2	13,3	A2, E6
Dışlayıcı/hiyerarşik	5	33,3	E3, H10, Ç11, T12, M13
Toplam	15	100	—

Tablo 4.24 ve Tablo 4.25 birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci görüşmelerinde en sık kodlanan temaların iletişim engeli (11 öğrenci) ile “farklı” olarak konumlandırma ve pasif birliktelik (10’ar öğrenci) olduğu; olumlu ve koşullu kabul profillerinin toplamda örneklemin yarısını oluşturduğu (8/15), buna karşın dışlayıcı/hiyerarşik profilin tek başına en büyük grup (5/15) olduğu görülmektedir. Bu örüntü, fiziksel birlikteliğin kendiliğinden sosyal kabule dönüşmediği ve iletişim temelli bir aracılığa ihtiyaç duyulduğu yönündeki genel bulguyu sayısal olarak desteklemektedir.

Öğrenci, öğretmen (n=18) ve yardımcı personel (n=10) görüşme dökümleri yazılım’da aynı bütünleşik tema seti üzerinden kodlanarak, temaların katılımcı gruplarına göre kod matrisi oluşturulmuştur (Tablo 4.26). Değerler, ilgili temanın en az bir kez kodlandığı farklı katılımcı sayısını gösterir. Öğretmen grubunun sayısı, döküm bütününde ayrı ayrı görüşülen 18 öğretmeni (branş, yönetim ve rehberlik birimi dâhil) kapsamaktadır.

Tablo 4.26. Bütünleşik Temaların Katılımcı Gruplarına Göre Kod Matrisi

Bütünleşik tema		Öğrenci (n=15)	Öğretmen (n=18)	Personel (n=10)	Toplam
“Farklı”/anlaşılmaz konumlandırma	olarak	10	3	1	14
İşaret dili ve iletişim engeli		11	8	3	22
Davranışsal belirsizlik, korku ve güvenlik		6	2	5	13
Merhamet, acıma ve koruyucu yardım		5	6	5	16
Örtük hiyerarşi ve görelî üstünlük		2	8	7	17
Pasif birliktelik / yönlendirilmemiş karşılaşma		10	12	6	28
Akran liderliği ve buzkıran etki		3	1	4	8
Öğretmen/personel/yönetim aracılığıyla kabul		3	14	1	18
Ortak etkinliklerin sosyal mesafeyi azaltması		4	7	2	13
Hizmet içi eğitim, uzman ve kurumsal destek		0	2	0	2

Kod matrisi, üç veri kaynağının birbirini büyük ölçüde doğruladığını göstermektedir. En yoğun kodlanan tema, tüm gruplarda pasif birliktelik / yönlendirilmemiş karşılaşma (toplam 28) olup, bunu iletişim engeli (22) ve öğretmen/personel aracılığıyla kabul (18) izlemektedir.

Dikkat çekici bir örüntü, örtük hiyerarşi ve görelî üstünlük temasının öğrenci beyanlarında düşük (2) kalmasına karşın öğretmen (8) ve personel (7) gözlemlerinde belirgin biçimde yüksek olmasıdır; bu durum, öğrencilerin kendi hiyerarşik tutumlarını sınırlı biçimde dile getirdiğini, ancak bu tutumun dış gözlemcilerce açıkça görüldüğünü düşündürmektedir. Benzer biçimde, yönlendirme/aracılık temasının öğretmen grubunda en yüksek değere (14) ulaşması, kapsayıcı etkileşimin büyük ölçüde yetişkin aracılığına bağlı olduğu yönündeki genel bulguyu pekiştirmektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarına yönelik tutumları; öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel görüşmelerine dayalı çok kaynaklı nitel veri setiyle incelenmiştir. Bulgular, bu tutumların tek yönlü ya da yalnızca olumlu-olumsuz karşıtlığıyla açıklanamayacak kadar çok katmanlı olduğunu göstermektedir. Merhamet, yardım etme isteği, korku, iletişim kuramama, sosyal mesafe, davranışsal belirsizlik, göreceli üstünlük algısı ve yetişkin yönlendirmesinde ilişkiye açıklık gibi örüntüler bir arada gözlenmiş; bunlar öğrenci, öğretmen ve personel anlatılarında farklı vurgularla belirginleşmiştir.

5.1. Fiziksel Birliktelik ile Sosyal Kapsayıcılık Arasındaki Ayrım

Araştırmanın en belirgin bulgularından biri, aynı okul ortamında bulunmanın kendiliğinden sosyal kabul üretmediğidir; işitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan öğrenciler ortak alanlarda karşılaşsalar da bu karşılaşmalar çoğu zaman sürekli bir arkadaşlığa dönüşmemektedir. Öğretmenler bunu fiziksel yakınlığın duygusal yakınlığa dönüşmemesi, yardımcı personel ise güvenlik gerekçeli ayrıştırmanın sürmesi biçiminde açıklamakta; bu da kapsayıcı eğitimin anlamlı sosyal katılımı değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Bu sonuç yerleştirme ile katılım ayrımıyla örtüşür: Salend (2005) kapsayıcı sınıfların öğretim, sosyal etkileşim ve okul iklimiyle birlikte düşünülmesi gerektiğini, Mastropieri ve Scruggs (2010) aynı ortamda bulunmanın öğretimsel ve sosyal düzenlemeler gerektirdiğini, Norwich ve Kelly (2004) akran ilişkileri ve sosyal katılımın ayrıca değerlendirilmesi gerektiğini, Slobodzian (2009) ise kapsayıcı görünen ortamlarda dahi dışlanmanın ince biçimlerde sürebileceğini göstermiştir. Türkiye bağlamında Sucuoğlu (2004) uygulamada sosyal kabulün her zaman gerçekleşmediğine, Akay vd. (2014) destek eğitim odası uygulamalarında öğrencinin okul yaşamına katılımının sorunlu olduğuna işaret etmiştir.

Bu ayrım kod matrisinde de belirgindir: pasif birliktelik ve yönlendirilmemiş karşılaşma teması üç grupta toplam 28 kez kodlanarak en yoğun tema olmuştur (Tablo 4.26). Hazır vd. (2026b) kapsayıcılığın çoğu zaman "törenselsel bir uyum" düzeyinde kaldığını, Garrote ve diğerleri (2020) ise sosyal kabulün öğretmenin yapılandırıcı rolüne bağlı olduğunu göstermiş; bu da anlamlı katılım için yapılandırılmış bir aracılığın gerekli olduğunu doğrular.

5.2. İşaret Dili ve İletişim Engelinin Sosyal Kabul Üzerindeki Belirleyici Rolü

Araştırmada en yoğun kodlardan biri iletişim engelidir; öğrencilerin büyük bölümü zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla arkadaşlık kuramamayı işaret dili bilmeme ve anlaşılamama üzerinden açıklamıştır. İşaret dili bu öğrenciler için sosyal yakınlığın ön koşulu gibi görünmekte; bu dili paylaşmayan akran çoğu zaman anlaşılmaz bir konuma yerleşmektedir.

İşitme yetersizliği literatürü bu bulguyu doğrular: Marschark ve Spencer (2011) bu öğrencilerin eğitiminde dil, iletişim, kültürel kimlik ve sosyal katılımın birlikte ele alınması gerektiğini, Marschark ve Hauser (2012) sosyal etkileşimin iletişim biçimi ve çevrenin yanıt verme ölçüsüyle şekillendiğini, Stinson ve Antia (1999) ile Antia (1985) sosyal bütünleşmenin iletişimsel erişim ve kanalların niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada ise işitme yetersizliği bulunan öğrenciler işaret dilini bilmeyen akranlarını ilişkiye dâhil etmekte zorlanmakta; böylece engel başka akranları dışarıda bırakmalarına da yol açabilmektedir. Otizmlili öğrencilerle göz teması güçlükleri ise ek bir belirsizlik üretir; Finke vd. (2009) bu çocukların iletişiminde öğretmen desteği ve alternatif iletişim stratejilerinin önemini belirtir.

5.3. Davranışsal Belirsizlik, Problem Davranışlar ve Güvenlik Temelli Kaçınma

Araştırmada korku, güvenlik kaygısı ve davranışsal belirsizlik önemli bir tema olmuştur; öğrenciler zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarının vurma, saç çekme ya da öngörülemez hareketler sergileyebileceğini düşünerek uzak durabildiklerini ifade etmiştir. Ö9'un saç çekme ve vurma deneyimi, sosyal mesafenin soyut önyargıdan değil yaşanmış fiziksel deneyimlerden de kaynaklanabileceğini gösterir.

Problem davranış literatürü bu yorumu destekler: Alberto ve Troutman (2013) problem davranışların görünür biçimiyle değil işleviyle değerlendirilmesi gerektiğini, Erbaş vd. (2005) da bu davranışların çoğu zaman bir işlev taşıdığını belirtir; araştırmada öğrenciler bu davranışları nedenini bilmedikleri için tehdit olarak yorumlamaktadır. Hartley vd. (2015) otizmlili çocuklarda uyumsuz davranışların sosyal etkileşimi doğrudan etkileyebileceğini göstermiş, Rose, Monda-Amaya ve Espelage'in (2011) değerlendirmesi de problem davranış ile akran ilişkileri arasındaki karmaşık bağı ortaya koymuştur. Ancak davranışın anlamı açıklandığında öğrenciler daha fazla tahammül gösterebilmekte; bu nedenle kaçınma yapılandırılmış etkileşimle dönüştürülebilir.

5.4. Merhamet, Acıma ve Koruyucu Yardımın Çift Yönlü Anlamı

Araştırmada işitme yetersizliği bulunan öğrenciler özel gereksinimli akranlarına karşı yalnızca dışlayıcı değil; üzülmeme, kıyamama, elinden tutma ve teselli etme gibi koruyucu davranışlar da geliştirmiştir. Bazı öğrenciler akranıyla arkadaş olmak istemediğini belirtirken aynı anda onun düşmesi hâlinde yardım edeceğini söylemiş; ancak yardım her zaman eşitlikçi bir ilişki anlamına gelmez ve kimi zaman "o yapamadığı için ben yapıyorum" biçiminde üstten bir ilişkiye dönüşebilir.

Hendrickson vd. (1996) akranı arkadaş olarak kabul etmede ortak etkinlik, tanıma ve güçlü yönleri fark etmenin önemini göstermiştir; bu araştırmada da acıma ve kıyamama duygusu ancak ortak oyun ve karşılıklı katkıyla daha eşit bir ilişkiye dönüşebilmektedir. Ö8 bu açıdan dikkat çekicidir: akranına yalnızca üzülmemiş, onu oyuna davet ederek ilişkiyi ortak bir etkinliğe dönüştürmüştür. Bu nedenle yalnızca "yardım et" demek hiyerarşik bir ilişki kurarken, birlikte yapma acıma temelli yardımı eşit akranlığa dönüştürebilir.

5.5. Örtük Hiyerarşi ve Görelî Üstünlük Algısı

Araştırmanın en özgün bulgularından biri, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarına yönelik örtük hiyerarşik bir konumlandırma geliştirebildiğidir. Öğrencilerdeki "ben akıllıyım", "onlar anlamıyor"; öğretmenlerdeki "kendilerini normale en yakın görüyorlar", "o yapamaz"; yardımcı personeldeki "ben konuşuyorum, sen konuşamıyorsun" ifadeleri bu temayı desteklemektedir.

Bu bulgu damgalama ve iç gruplar arası konumlandırma yaklaşımlarıyla ilişkilendirilebilir. Longmore ve Umansky (2001) engelliliğin toplumsal olarak anlamlandırılan bir kategori olduğunu vurgular; öğrencilerin kendi yetersizliklerini iletişimsel bir sınırlılık, zihinsel yetersizliği ise daha derin bir sorun olarak görmesi görelî bir sıralama kurulduğunu düşündürür. Rodkin ve Hodges (2003) sosyal statünün iletişim, oyun becerisi ve grup liderliği üzerinden de kurulabildiğini göstermiş; bu çalışmada da işaret dili bilme ve oyunda başarı statü göstergesine dönüşebilmektedir. Rose ve Gage (2017) ise özel gereksinimli öğrencilerin bazen dışlama süreçlerinde aktif rol alabileceğini göstermiştir; nitekim bu öğrenciler kendileri de dışlanma yaşadıkları hâlde zihinsel yetersizliği olan akranlarına mesafe geliştirebilmektedir.

En dikkat çekici bulgu kod matrisindeki gruplar arası farktır: örtük hiyerarşi teması öğrenci beyanlarında yalnızca iki öğrencide (2/15) kodlanabilirken öğretmen (8/18) ve yardımcı personel (7/10) gözlemlerinde daha yüksek sıklıkta kodlanmıştır (Tablo 4.26). Bulgu

alan yazınla tutarlıdır: Aktan (2023), De Swart ve diğerleri (2022) ve Di Maggio ve diğerleri (2022) sırasıyla en düşük kabulün çoklu yetersizlik grubuna yönelik olduğunu, sınıf davranış normlarının belirleyiciliğini ve tutumların bağlamsal etkenlerle biçimlendiğini raporlamıştır.

5.6. Akran Liderliği ve Sosyal Kabulün Dönüştürülebilirliği

Araştırmada akran liderliği hem dışlayıcı hem kapsayıcı yönde işleyebilen kritik bir değişkendir. Ö8'in yalnız kalan akranını oyuna davet etmesi diğer öğrencilerin de katılmasını sağlamış ve akran liderliğinin sosyal kabulü olumlu yönde dönüştürebileceğini göstermiştir.

Bu, akran aracılı müdahaleler literatürüyle uyumludur: Carter (2018) bu müdahalelerin sosyal ilişkileri destekleme potansiyelini, Miller (1995) ise işbirlikli konuşma ve öğrenmenin sosyal iletişim becerilerini destekleyebileceğini göstermiştir. Mevcut araştırmada liderlik rastlantısal görünmekte; Ö8 olgusu planlı kullanımın daha güçlü sonuçlar üretebileceğini göstermektedir.

5.7. Ortak Etkinliklerin Sosyal Mesafeyi Azaltma Potansiyeli

Öğretmen ve yardımcı personel verileri, ortak etkinliklerin sosyal kabulü artırmada önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir; görsel sanatlar, müzik, spor ve tören gibi etkinliklerde öğrenciler birbirini yetersizlik etiketiyle değil güçlü yönleriyle görebilir. ÖĞ7'nin özel gereksinimli bir öğrencinin resmini diğerlerine göstermesi ve öğrencilerin bu ürüne ilgi duyması, "o yapamaz" yargısının güçlü yön görünürlüğüyle dönüşebildiğini örnekler.

Willis (2009) kapsayıcı ortamların oyun, sosyal etkileşim ve katılım fırsatlarıyla güçlendiğini, Salend (2005) sosyal kabulün ortak etkinlik ve işbirliğine dayalı öğrenmede buluşmayla arttığını, Gürgür (2008) ise öğretmenler ve öğrenciler arası işbirliğinin kaynaştırmadaki önemini gösterir. Ortak etkinliğin etkili olması için aynı etkinlikte bulunmak yetmemekte; öğrencilerin gerçek görevler üstlenmesi ve birbirinin katkısını fark etmesi gerekmektedir.

5.8. Öğretmen, Yardımcı Personel ve Okul Yönetiminin Arabulucu Rolü

Araştırma bulguları sosyal kabulün yalnızca öğrenciler arası doğal süreçlere bırakılmaması gerektiğini gösterir; öğretmenler davranışları açıklamakta ve grup etkinlikleri düzenlemekte, yardımcı personel ise ortak alanlarda oyuna katma, barıştırma ve kriz önleme gibi gündelik arabuluculuklar yapmaktadır. Öğrencilerin çoğu zaman öğretmenlerin birlikte oyun kurmaları için yönlendirme yapmadığını belirtmesi yapılandırılmış sosyal etkileşim ihtiyacını güçlendirir.

Bu bulgu, öğretmenlerin yalnız bırakılmaması gerektiğini vurgulayan Minke vd. (1996) ile danışmanlık desteğine ihtiyaç duyabileceklerini gösteren Batu ve Topsakal (2003) ile uyumludur; literatürde çoğu zaman ihmal edilen yardımcı personel ise burada güçlü biçimde görünür olmuştur. Yetişkin aracılığının belirleyiciliği kod matrisinde en güçlü biçimde öğretmen grubunda görülür: yetişkin aracılığıyla kabul teması öğretmen görüşmelerinde 14 katılımcıda kodlanmıştır (Tablo 4.26). Bu bulgu, Şahin ve Atbaşı (2020), Garrote ve diğerleri (2020) ve Opoku ve diğerleri (2021) tarafından ortaya konan olumlu iklim, öğretmen sınıf yönetimi ve öğretmen niyetlerinin belirleyiciliğiyle desteklenmektedir.

5.9. Hizmet İçi Eğitim, Uzman Desteği ve Kurumsal Düzenleme İhtiyacı

Araştırmada branş öğretmenleri özel eğitim, işaret dili ve davranış yönetiminde, yardımcı personel ise temel işaret dili ve öğrenci davranışlarını anlamada hizmet içi eğitim ve uzman desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimde yalnızca öğrencinin yerleştirilmesi değil, öğretmenlerin, rehberliğin ve destek personelinin de süreci yönetebilecek kapasitede olması gerekir; Luckner ve Bowen (2006) ilerleme izleme ve öğretmen desteğinin önemini, Foster ve Cue (2009) uzman öğretmenlerin rollerinin okul içi destek ve danışmanlığı da içerdiğini belirtir. Aktan (2023) hizmet içi eğitime katılımın sosyal kabulü artırdığını, Opoku ve diğerleri (2021) ise kapsayıcı uygulama niyetlerinin mesleki gelişimle güçlendiğini göstermiştir; bu doğrultuda işaret dili ve kapsayıcı pedagoji odaklı hizmet içi eğitimlerin tüm çalışanları kapsayacak biçimde kurumsallaştırılması araştırmanın en somut önerilerindendir.

5.10. Bulguların Literatürle Bütünleşik Değerlendirmesi

İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin sosyal kabulü alan yazında çoğunlukla işiten akranlarla ilişkileri bağlamında incelenmişken (Kluwin, 1999), bu araştırma odağı farklılaştırarak onların zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarına yönelik tutumlarını incelemiştir; böylece özel gereksinimli öğrencilerin homojen bir grup sayılmasının yetersizliğini ve kapsayıcılığın sosyal boyutunun gruplar arasında da ele alınması gerektiğini göstermiştir.

Sosyal kabul yalnızca duygusal yakınlıkla değil; iletişim, güven, davranışsal öngörülebilirlik ve kurumsal yapıyla ilişkilidir. Hawker ve Boulton'un (2000) meta-analitik değerlendirmesi akran ilişkilerinin duygusal iyi oluş üzerindeki etkilerini, Grills ve Ollendick (2002) akran mağduriyeti ile benlik değeri ilişkisini göstermiştir; bu nedenle özel gereksinimli akranların dışlanması okul aidiyeti açısından da bir risktir. Bulgular kabulün dönüştürülebilir

olduğunu da gösterir ve Carter (2018) akran aracılı müdahalelerin bu potansiyeline dikkat çeker.

Bulgular güncel çalışmalarla da tutarlıdır: fiziksel yerleştirme ile sosyal kabul arasındaki farkı Hazır vd. (2026b) ile Garrote ve diğerleri (2020); gruplar arası mesafenin iletişim ve davranış temelli oluşunu Aktan (2023), De Swart ve diğerleri (2022), Kizir ve Çifci-Tekinarslan (2016) ile Atmaca ve Uzuner (2020); olumlu iklim, hizmet içi eğitime katılım ve öğretmen tutumlarının belirleyiciliğini ise Şahin ve Atbaşı (2020), Aktan (2023) ile Opoku ve diğerleri (2021) desteklemektedir.

BÖLÜM 6

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan temel sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen uygulama ile ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmanın bulguları, aşağıda Şekil 6.1’de sunulan bütünleşik model çerçevesinde değerlendirilebilir. Model; üç katılımcı grubundan elde edilen kod haritasına dayanmakta ve fiziksel birlikteliğin tek başına sosyal kabul üretmediğini, kabulün iletişim, güvenlik ve yetişkin yönlendirmesi koşullarına bağlı olarak yapılandığını göstermektedir.

Bu araştırmada işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve otizmi olan özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları, sosyal kabul düzeyleri ve bu tutumların okul yaşamı içindeki görünüm biçimleri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel görüşmelerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın temel sonucunun oldukça açık olduğu görülmektedir: İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları tek boyutlu, sabit ya da yalnızca olumlu-olumsuz karşıtlığıyla açıklanabilecek nitelikte değildir. Bu tutumlar; iletişim kurabilme, davranışları anlamlandırma, güvenli hissetme, ortak etkinlik deneyimi yaşama, yetişkin yönlendirmesi alma ve okulun sosyal iklimi içinde kendini konumlandırma gibi çok sayıda etkenle birlikte şekillenmektedir.

Araştırmada ulaşılan temel sonuçlardan biri, aynı okul ortamında bulunmanın sosyal kabul için tek başına yeterli olmadığıdır. İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler aynı okul çatısı altında bulunmakta; bahçe, koridor, yemekhane, servis ve tören gibi ortak alanlarda zaman zaman karşılaşmaktadır. Ancak bu fiziksel birliktelik çoğu durumda kendiliğinden arkadaşlığa, ortak oyuna, karşılıklı etkileşime ya da sosyal yakınlığa dönüşmemektedir. Öğrenciler çoğu zaman birbirlerini görmekte, fark etmekte ve gözlemlemekte; fakat ortak iletişim ve oyun zeminleri kurulmadığında sosyal ilişki sınırlı kalmaktadır. Bu durum, okul ortamındaki birlikteliğin daha çok yan yana bulunma düzeyinde işlediğini, gerçek sosyal kapsayıcılığın ise ancak yapılandırılmış etkileşimlerle güçlenebileceğini göstermektedir.

İletişim engeli, sosyal kabul üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler için işaret dili ve görsel iletişim yalnızca kendini ifade etme aracı değil, aynı zamanda sosyal yakınlık kurmanın da temel koşulu olarak görünmektedir. Öğrenciler, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarının işaret dili bilmemesini, göz teması kurmakta zorlanmasını ya da kendilerine anlamlı yanıt verememesini arkadaşlık kurmanın önündeki başlıca engel olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle iletişim kurulamayan akran, öğrencinin gözünde yalnızca farklı değil, aynı zamanda anlaşılamayan ve yaklaşılamayan bir konuma yerleşmektedir. Bu bulgu, sosyal kabulün gelişebilmesi için ortak iletişim kanallarının bilinçli biçimde oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Davranışsal belirsizlik ve güvenlik kaygısı, sosyal mesafeyi artıran önemli bir etkidir. Öğrenci görüşmelerinde vurma, saç çekme, kalem fırlatma, ani sinirlenme, bağırma veya öngörülemez hareketler gibi davranışlar sık biçimde korku ve çekinme ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin bazıları, özel gereksinimli akranlarıyla arkadaş olmak istememesini doğrudan bu güvenlik kaygısıyla açıklamıştır. Bu bulgu, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin uzak durma davranışının her zaman bilinçli dışlama ya da olumsuz yargıdan kaynaklanmadığını; bazen kendini koruma ve belirsiz davranışlara anlam verememe ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, güvenlik kaygısı açıklanmadığında ve yapılandırılmış sosyal ortamlar oluşturulmadığında geçici çekinme kalıcı sosyal mesafeye dönüşebilmektedir.

Araştırma, öğrencilerde merhamet, acıma ve koruyucu yardım davranışlarının belirgin biçimde bulunduğunu da göstermektedir. İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerden bazıları özel gereksinimli akranlarına üzüldüğünü, onlara kıyamadığını, düşmeleri hâlinde yardım edeceğini veya zarar görmelerini istemediğini belirtmiştir. Öğretmen ve yardımcı personel görüşmeleri de öğrencilerin bazı durumlarda elinden tutma, sınıfa götürme, oyuna katma, teselli etme ve koruma davranışları sergilediğini göstermiştir. Ancak bu yardım davranışlarının her zaman eşit arkadaşlık ilişkisi anlamına gelmediği görülmüştür. Bazı durumlarda yardım etme, “ben daha yeterliyim, o yardıma muhtaç” biçiminde örtük bir hiyerarşiyle birleşebilmektedir. Bu nedenle araştırma, merhametin sosyal kabul için önemli bir başlangıç noktası olduğunu; ancak kapsayıcı ilişki için merhametin karşılıklı etkileşim ve eşit akranlık deneyimine dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de özel gereksinimli öğrenciler arasında örtük hiyerarşik algıların gelişebilmesidir. Bulgular, bazı işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendilerini zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranlarından daha akıllı, daha

anlayan, daha yapabilen ya da daha normale yakın gördüklerini ortaya koymuştur. Bu durum, yalnızca öğrenci ifadelerinde değil, öğretmen ve yardımcı personel gözlemlerinde de açık biçimde görünmektedir. “O anlamaz”, “o yapamaz”, “ben daha iyiyim”, “ben konuşuyorum, sen konuşamıyorsun” gibi söylemler, iletişim ve bilişsel yeterlik üzerinden sosyal bir sıralama kurulduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kapsayıcı eğitim tartışmalarında yalnızca engeli olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının değil, farklı özel gereksinim gruplarının birbirlerine yönelik tutumlarının da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Akran liderliği, sosyal kabulü hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilecek güçlü bir değişken olarak belirlenmiştir. Bulgular, bazı lider öğrencilerin özel gereksinimli akranların oyuna alınıp alınmamasında belirleyici olduğunu göstermiştir. Lider öğrenci dışlayıcı bir tutum sergilediğinde grup da bu tutumu takip edebilmekte; kapsayıcı davranan bir öğrenci ise diğer öğrenciler için olumlu model olabilmektedir. Ö8 olgusu bu açıdan değerlidir. Ö8’in yalnız kalan özel gereksinimli bir akranını oyuna davet etmesi ve bu davranışın diğer öğrencileri de etkilemesi, akran liderliğinin sosyal kabulü dönüştürme gücünü göstermektedir. Bu bulgu, akran rehberliği ve akran destekli sosyal etkileşim programlarının çalışma bağlamında önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen, yardımcı personel ve okul yönetimi sosyal kabul sürecinde arabulucu rol üstlenmektedir. Öğretmenler öğrenciler arası yanlış anlamaları açıklamakta, empati geliştirmeye çalışmakta, grup etkinlikleri düzenlemekte ve öğrencileri ortak etkinliklere yönlendirmektedir. Yardımcı personel ise bahçe, yemekhane, koridor, servis ve revir gibi alanlarda öğrencilerin gündelik karşılaşmalarına doğrudan tanıklık etmekte; gerektiğinde oyuna katma, barıştırma, elinden tuturma, yönlendirme ve kriz önleme gibi işlevler üstlenmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim yalnızca sınıf içi öğretmen davranışına indirgenmemelidir. Okulun tüm çalışanları sosyal kabul ikliminin oluşumunda etkili aktörlerdir.

Ortak etkinlikler sosyal mesafeyi azaltma potansiyeline sahiptir. Görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik, ritim, drama, spor, oyun, tören, kermes, yıl sonu etkinlikleri ve okul dışı geziler gibi alanlar, öğrencilerin birbirlerini yalnızca yetersizlik etiketiyle değil, güçlü yönleriyle görmelerini sağlayabilir. Ortak etkinliklerde özel gereksinimli öğrencinin görünür ve anlamlı bir rol üstlenmesi, “o yapamaz” yargısını zayıflatabilir. Ancak etkinliklerin kapsayıcı olabilmesi için öğrencilerin yalnızca seyirci olarak değil, gerçek görev ve katkı sahibi olarak yer alması gerekmektedir.

Genel olarak araştırma, kapsayıcı eğitimin sosyal boyutuna ilişkin önemli bir sonuca ulaşmaktadır: Kapsayıcı eğitim, farklı öğrencilerin aynı okulda bulunmasını değil, birbirlerini tanıyabilecekleri, anlayabilecekleri, güvenli biçimde etkileşime girebilecekleri ve ortak okul yaşamına katılabilecekleri sosyal düzenin kurulmasını gerektirmektedir. İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği veya otizmi olan akranları arasındaki ilişki, bu açıdan kapsayıcı eğitimin gözden kaçan fakat oldukça kritik bir boyutunu oluşturmaktadır.

Tablo 6.1. Araştırmanın Temel Sonuçlarının Özeti

Boyut	Sonuç	Sosyal kabule etkisi
Fiziksel birliktelik	Fiziksel birlikteliğin tek başına sosyal kabul üretmediği; kabulün ancak yapılandırılmış etkileşim yoluyla geliştiği belirlenmiştir.	Bağlam
İletişim engeli	Ortak işaret dili ve iletişim biçiminin yokluğunun, sosyal mesafeyi belirleyen en güçlü etmen olduğu görülmüştür.	Mesafeyi artırıcı
Problem davranış ve güvenlik kaygısı	Öngörülemeyen davranışlar ile zarar görme kaygısının kaçınma eğilimini güçlendirdiği; bilgilendirme ve güvenli ortamın ise kabulü artırdığı saptanmıştır.	Mesafeyi artırıcı
Örtük hiyerarşi	Öğrenciler arasında bilişsel ve dilsel yeterlik temelli örtük bir hiyerarşinin oluşabildiği belirlenmiştir.	Mesafeyi artırıcı
Merhamet ve koruyucu yardım	Merhamet ve koruyucu yardım davranışlarının yaygın olmakla birlikte her zaman eşitlikçi bir arkadaşlığa dönüşmediği görülmüştür.	Koşullu / kısmi
Akran liderliği	Akran liderliğinin, sosyal kabulü hızla dönüştürebilen belirleyici bir değişken olarak işlev gördüğü belirlenmiştir.	Yakınlaştırıcı
Yetişkin arabuluculuğu	Öğretmen, yardımcı personel ve okul yönetiminin yönlendirmesinin sosyal kabulü desteklediği saptanmıştır.	Yakınlaştırıcı
Yapılandırılmış ortak etkinlikler	Sanat, spor, müzik, drama ve törenler gibi yapılandırılmış ortak etkinliklerin sosyal mesafeyi azalttığı belirlenmiştir.	Yakınlaştırıcı
Genel değerlendirme Kapsayıcı eğitimin, fiziksel yerleştirmeden çok; güvenli, anlamlı ve yapılandırılmış sosyal temas temelinde kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.		

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle geliştirilen öneriler uygulamaya, öğretmenlere, okul yönetimine, yardımcı personele, ailelere ve gelecek araştırmalara yönelik olarak aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okulda farklı özel gereksinim gruplarının birbirini daha iyi tanıyabilmesi için çapraz engel farkındalığı çalışmaları düzenlenmelidir. Bu çalışmalar yalnızca işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi yetersizlik durumlarını açıklamakla sınırlı kalmamalı; zihinsel yetersizlik, otizm, iletişim güçlüğü, davranışsal farklılıklar ve destek gereksinimleri öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun biçimde anlatılmalıdır. Böylece öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını “anlamıyor”, “yapamaz” veya “bizden farklı” gibi dar kategorilerle değerlendirmesinin önüne geçilebilir.

İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler arasında ortak iletişim zemini oluşturmak için basit, görsel ve uygulanabilir iletişim araçları geliştirilmelidir. Temel işaretler, görsel kartlar, duygu kartları, oyun yönergeleri, sıra alma sembolleri ve ortak etkinlik işaretleri öğrencilerin karşılıklı iletişimlerini kolaylaştırabilir. Bu araçlar yalnızca öğretmenler tarafından değil, öğrenciler tarafından da kullanılabilir olmalıdır.

Ortak oyun ve etkinlikler rastlantısal biçimde bırakılmamalıdır. Bahçe, spor salonu, sanat atölyesi, müzik sınıfı, koridor etkinlikleri ve yemekhane gibi alanlarda gözetimli ve küçük grup temelli sosyal etkileşim uygulamaları yapılmalıdır. Öğrencilere yalnızca birlikte oynamaları söylenmemeli; hangi oyunun nasıl oynanacağı, kimin hangi rolü üstleneceği, oyunun ne kadar süreceği ve sorun çıktığında ne yapılacağı açık biçimde yapılandırılmalıdır.

Korku ve güvenlik kaygısını azaltmak için problem davranışların nedeni öğrencilere uygun biçimde açıklanmalıdır. Vurma, bağırma, kaçınma, kendini ifade edememe veya ani tepki verme gibi davranışlar yalnızca yaramazlık olarak sunulmamalı; öğrencinin iletişim kuramaması, kendini ifade edememesi, duysal zorlanma yaşaması veya yönergeyi anlayamamasıyla ilişkili olabileceği anlatılmalıdır. Bu açıklamalar, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını daha az tehdit edici görmesine katkı sağlayabilir.

6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler, öğrenciler arası sosyal kabulü artırmak için yalnızca sözlü uyarı ve nasihatlerle yetinmemelidir. Empati çalışmaları; drama, rol değiştirme, sosyal öykü, görsel anlatım, grup oyunu ve ortak ürün oluşturma etkinlikleriyle desteklenmelidir. Özellikle genel iyi niyet telkinleri yerine, somut durumlar üzerinden açıklamalar yapılmalıdır.

Derslerde özel gereksinimli öğrencilerin güçlü yönlerini görünür kılacak etkinlikler tasarlanmalıdır. Görsel sanatlarda ürün sergileme, beden eğitiminde takım içi görev, müzikte ritim tutma, Türkçe veya sosyal bilgilerde drama rolü, teknoloji tasarımı somut ürün oluşturma gibi uygulamalar öğrencinin yapabilen yönünü görünür hâle getirebilir. Bu görünürlük, akranların “o yapamaz” yargısını azaltabilir.

Akran destekli öğretim dikkatle yapılandırılmalıdır. İşitme yetersizliği bulunan öğrenciler özel gereksinimli akranlarına destek olabilir; ancak bu destek sürekli üstten yardım biçiminde kurulursa hiyerarşik algıyı güçlendirebilir. Bu nedenle öğretmenler görevleri karşılıklı biçimde düzenlemeli, her öğrencinin bir konuda katkı sunabileceği etkinlikler planlamalıdır.

Öğretmenler, sosyal kabulü artırma sorumluluğunu yalnızca özel eğitim öğretmenlerine bırakmamalıdır. Branş öğretmenleri de kendi derslerinin yapısına uygun kapsayıcı etkileşim alanları oluşturmalıdır. Özellikle müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar, drama, sosyal bilgiler ve Türkçe dersleri öğrenciler arası sosyal ilişkiyi güçlendirmek için etkili biçimde kullanılabilir.

6.2.3. Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

Okul yönetimi, farklı özel gereksinim gruplarının sosyal etkileşimini artıracak kurumsal planlamalar yapmalıdır. Teneffüs ve yemek saatlerinin tamamen ayrıştırılması yerine, belirli gün ve saatlerde kontrollü ortak etkileşim alanları oluşturulmalıdır. Bu alanlarda öğretmen, yardımcı personel ve rehberlik servisi birlikte görev almalıdır.

Okulda akran rehberliği sistemi kurulmalıdır. Sosyal açıdan olumlu, sorumluluk alabilen ve arkadaşları üzerinde etkisi olan öğrenciler belirlenerek oyun arkadaşı, etkinlik rehberi veya sosyal destek arkadaşı gibi rollerle sürece dâhil edilmelidir. Ancak bu roller öğrencide üstünlük duygusu yaratmayacak, sorumluluk ve eşitlik bilinci geliştirecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Okul yönetimi, ortak etkinlik takvimini kapsayıcı eğitim hedefleriyle uyumlu hâle getirmelidir. Karne haftası, 23 Nisan, 29 Ekim, yıl sonu sergileri, kermesler, Ramazan etkinlikleri, spor şenlikleri ve okul gezileri farklı özel gereksinim gruplarının birlikte çalışabileceği biçimde planlanmalıdır. Bu etkinliklerde özel gereksinimli öğrenciler yalnızca izleyici değil, görev alan ve katkısı görünür olan katılımcılar olmalıdır.

6.2.4. Yardımcı Personele Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, yardımcı personelin öğrenciler arası sosyal kabulde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle okul memuru, güvenlik görevlisi, yemekhane personeli, temizlik personeli, servis personeli ve sağlık personeli kapsayıcı eğitim sürecinin dışında bırakılmamalıdır.

Yardımcı personele temel işaret dili eğitimi verilmelidir. Bu eğitim, öğrencilerle temel düzeyde iletişim kurmayı kolaylaştıracak gibi, kriz durumlarında yanlış anlamaları azaltabilir. Ayrıca yardımcı personele özel gereksinimli öğrencilerde problem davranışların olası nedenleri, güvenli müdahale yolları ve sosyal arabuluculuk becerileri konusunda kısa uygulamalı eğitimler sunulmalıdır.

Bahçe, yemekhane, koridor ve servis alanlarında görev yapan personel yalnızca gözetim yapan kişiler olarak değil, öğrenciler arası etkileşimi destekleyen arabulucular olarak değerlendirilmelidir. Personelin “elinden tut”, “oyuna birlikte katıl”, “arkadaşına yardım et” gibi küçük yönlendirmeleri, uygun biçimde kullanıldığında sosyal kabulü güçlendirebilir.

6.2.5. Ailelere Yönelik Öneriler

Aileler, çocuklarının farklı özel gereksinim gruplarına yönelik tutumlarını etkileyen önemli aktörlerdir. Bu nedenle ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ailelerin çocuklarına uzak durmayı, anlamayacağı düşüncesini veya birlikte oynamamayı pekiştiren koruyucu fakat dışlayıcı mesajlar vermesi, öğrenciler arası sosyal mesafeyi artırabilir. Bunun yerine ailelere farklı özel gereksinimli bireylerle saygılı, güvenli ve destekleyici ilişki kurmanın önemi anlatılmalıdır.

Ailelerin çocuklarından beklentileri gerçekçi ve kapsayıcı bir çerçevede ele alınmalıdır. Çocuğun yalnızca kendi akademik gelişimi değil, sosyal duyarlılığı, akranlarına yaklaşımı, farklılıkları anlamlandırma biçimi ve yardım davranışının niteliği de gelişimin parçası olarak değerlendirilmelidir.

6.2.6. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma nitel görüşmelere dayalı olarak yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda yapılandırılmış doğal gözlem formları kullanılarak bahçe, yemekhane, servis ve sınıf dışı

alanlardaki etkileşimler sistematik biçimde izlenebilir. Böylece öğrencilerin söyledikleri ile gerçek davranışları arasındaki uyum daha ayrıntılı değerlendirilebilir.

Gelecek çalışmalarda farklı okul türleri karşılaştırılabilir. İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin özel eğitim okullarındaki, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki ve karma özel eğitim yapılarındaki tutumları karşılaştırılarak okul ikliminin etkisi daha açık biçimde ortaya konabilir.

Ayrıca bu araştırmada belirlenen temalara dayalı müdahale programları geliştirilebilir. Çapraz engel farkındalığı, temel ortak iletişim eğitimi, akran rehberliği, gözetimli oyun, ortak sanat-spor etkinlikleri ve yardımcı personel arabuluculuğunu içeren bir uygulama programı hazırlanarak ön test-son test ya da eylem araştırması deseninde değerlendirilebilir.

Özel gereksinimli öğrenciler arasındaki hiyerarşik algı ve sosyal konumlandırma konusu daha fazla araştırılmalıdır. Bu çalışma, işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin zihinsel yetersizliği ve otizmi olan akranlarına yönelik tutumlarında göreceli üstünlük algısının görülebileceğini ortaya koymuştur. Gelecek araştırmalar, farklı yetersizlik grupları arasındaki karşılıklı algıları, sosyal mesafeyi ve kapsayıcı okul ikliminin bu algılar üzerindeki etkisini daha geniş örneklemlemlerle inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E., Uzuner, Y., ve Girgin, Ü. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme yetersizliği olan ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. [yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E., Uzuner, Y., ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43–68. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m>
- Akcamete, G., ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırma sınıflarındaki işitme yetersizliği olan ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64–74. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000039
- Aktan, O. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 455–483. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1123503>
- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson.
- Algüzel, A., ve Bumin, G. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumları ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11(1), 174-189. <https://doi.org/10.21020/husbfd.1313231>
- Alsayed, A. (2025). Barriers to belonging: An ecological and appraisal framework for peer relationships, self-awareness, and confidence in deaf and hard of hearing. *Frontiers in Psychology*, 16, 1632263. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1632263>
- Antia, S. D. (1985). Social integration of hearing-impaired children: Fact or fiction? *Volta Review*, 57(6), 279–289.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., ve Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 293–311. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp009>
- Arslantaş, S., Pürsün, T. ve Aydoğmuş, M. (2021). Secondary school students' attitudes towards individuals with special needs. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 134–157.
- Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine yansımalarına ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 546–573. <https://doi.org/10.30703/cije.1314513>
- Aydar, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal etkileşim düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 19–35.

- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., ve Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Batten, G., Oakes, P. M., ve Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent052>
- Batu, S., ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29. https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000071
- Brown, P. M., ve Foster, S. B. (1991). Integrating hearing and deaf students on a college campus: Successes and barriers as perceived by hearing students. *American Annals of the Deaf*, 136(1), 21-27. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0564>
- Buchner, T. (2021). The special school as "natural habitat"? On the persistence of segregated education of students with intellectual disabilities. *On Education. Journal for Research and Debate*, 4(11). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.11.8
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 38-45. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0138>
- Carter, E. W. (2018). Supporting peer relationships in secondary schools: The promise and practice of peer-mediated interventions. *American Secondary Education*, 46(2), 29-41.
- Carter, E. W., ve Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Crawford, M. J. (1983). Attitudes of preservice and inservice teachers toward disabled children. *Dissertation Abstracts International*, 44(4).
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Çiçek-Gümüş, E., Öncel, S. (2020). Validity and reliability of the Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale in Turkey: A methodological study. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(1), 1-12. <https://doi.org/10.5152/fnjin.2020.426719>
- Çitil, M., Özkubat, U., & Akçayır, İ. (Ed.). (2024). *Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Farklılaştırılmış öğretim ve müdahale stratejileri öğretmen rehber kitabı*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- de 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.
<https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., ve Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>
- De Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J. M. H., van Efferen, E., van der Stege, H., Nelen, W. ve Burk, W. J. (2022). Behavioral classroom norms in special education: Associations with peer acceptance and rejection. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 382–389. <https://doi.org/10.1177/0165025419885028>
- Deal, M. (2003). Disabled people's attitudes toward other impairment groups: A hierarchy of impairments. *Disability ve Society*, 18(7), 897-910. <https://doi.org/10.1080/0968759032000127317>
- Dean, M., Williams, J., Orlich, F., ve Kasari, C. (2020). Adolescents with autism spectrum disorder and social skills groups at school. *School Psychology Review*, 49(1), 60-73. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716636>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S. ve Nota, L. (2022). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3–11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1920091>
- Donaldson, J., ve Martinson, M. C. (1977). Modifying attitudes toward physically disabled persons. *Exceptional Children*, 45, 337–341. <https://doi.org/10.1177/001440297704300601>
- Duncan, J., Colyvas, K., ve Punch, R. (2021). Social capital, loneliness, and peer relationships of adolescents who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(2), 223-229. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa037>
- Efe, A. (2016). *Kaynaştırma eğitime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Kök Yayıncılık.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Fenton, T. R. (1975). The effects of inservice training on elementary classroom teachers' attitudes toward and knowledge about handicapped children. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 5966A.
- Fırat, T. (2021). An exploration of the effects of learning through “interaction activities” on eighth-graders' social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education* 3-13, 49(7), 792-808. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1790022>

- Fırat, T., ve Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525. <https://doi.org/10.17152/gefad.431264>
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., ve Drager, K. D. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn to read and write": General education teachers' perspectives on including children with autism. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. <https://doi.org/10.1080/07434610902886206>
- Flexer, C. (2002). Rationale and use of sound field systems: An update. *The Hearing Journal*, 55(8), 10-18. <https://doi.org/10.1097/01.hj.0000293290.02251.08>
- Foley, J. (1978). Teacher attitudes toward the handicapped and placement preferences for exceptional students. *Dissertation Abstracts International*, 39(2), 773A.
- Foster, S., ve Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0068>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier-Dessemontet, R. ve Moser-Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5, 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Gelzheiser, L. M., ve Meyers, J. (1991). Reading instruction by classroom, remedial and resource room teachers. *Journal of Special Education*, 24(4), 512-526. <https://doi.org/10.1177/002246699102400409>
- Genç, T. (2017). *İşitme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Girgin, C. (1996). *Türkçe konuşan doğal sözel-işitsel yöntemle eğitim gören işitme yetersizliği olan iki çocuğun konuşma anlaşılabilirliği ile süre ve perde özellikleri ilişkisi*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Girgin, Ü. (2001). *İşitme yetersizliği olan çocuklar için okuma metinlerinin seçimi ve kullanımı*. In International Conference on Special Education: Interaction and Collaboration (Özet).
- Girgin, Ü. (2003). Okuduğunu anlamada işitme yetersizliği olan çocukların soru yanıt stratejilerini etkin kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302, 29-36.
- Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme yetersizliği olan çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36. https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000091
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.

- Girgin, Ü. (2007). *Evaluation of hearing impaired students' reading comprehension with the cloze procedure*. In 7th International Educational Technology Conference (IETC).
- Girgin, Ü. (2008). Ses temelli cümle yöntemi öğretim teknikleri. In G. Can (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* (ss. 159–181). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glomb, N. K., ve Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *Journal of Special Education*, 25(2), 221–235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Gombos, G., ve Dhanda, A. (2023). Countering disability hierarchy with cross-disability solidarity. *The Routledge international handbook of disability human rights hierarchies* (ss. 620-630). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003410089-41>
- Grills, A. E., ve Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 59–68. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3101_08
- Güldenoğlu, B. (2012). *İşiten ve işitme yetersizliği olan okuyucuların sözcük işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme yetersizliği olan okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18–43.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Harasymiw, S. J., ve Horne, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *Journal of Special Education*, 10, 393–400. <https://doi.org/10.1177/002246697601000408>
- Hardman, M. L., Drew, C. J., ve Egan, M. W. (2016). *Human exceptionality: School, community, and family*. Cengage Learning.
- Hartley, S. L., Sikora, D. M., ve McCoy, R. (2015). Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(8), 722–737. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01065.x>
- Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hazır, O., Alan, Y. ve Günlü, Y. (2026b). Policy-practice decoupling in Turkish teacher education: Ceremonial conformity in inclusive pedagogy. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1782337>
- Hazır, O., & Alpaydın, B. (Ed.). (2023). *Özel eğitimde nitel araştırma yöntemleri*. Vize Akademik.

- Hazır, O., Karal, M. A. ve Karnas, M. (2026a). Kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitimde kavramsal dönüşüm: Sistematik alan yazın taraması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 43(5), e26009. <https://doi.org/10.52597/buje.1799409>
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., ve Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions of being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63(1), 19–28. <https://doi.org/10.1177/001440299606300102>
- Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C., ve Kwon, S. (2018). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62(1), 53-63. <https://doi.org/10.1177/0034355217727600>
- Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International*, 6(2), 82–99. <https://doi.org/10.1179/146431504790560564>
- Işıkdoğan-Uğurlu, N. (2015). *İşitme yetersizliği olan okuyucuların biçim-sözdizimsel farkındalık becerilerinin eylemlerde uyum ve zaman kategorileri açısından karşılaştırılması*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research*. Pearson.
- Johnson, C., ve Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237–261. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0139\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0139))
- Karaçoban, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karaçoban, Ö. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri*. [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Karnas, M., Karal, M. A. ve Hazır, O. (2026). Türkiye’de Suriyeli otizmli bir çocuk olmak: Kapsayıcı ortamlara anlamlı erişimin önündeki engeller. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* (Erken Görünüm). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1640451>
- Kayama, M., ve Haight, W. (2026). Japanese elementary school-aged children's experiences navigating disability and stigmatization at school: Peer stigmatization and the disability hierarchy. *Qualitative Social Work*, 25(2), 192-208. <https://doi.org/10.1177/14733250251388218>
- Kelman, C. A., ve Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 274–280. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0026>
- Kıyak, Ü. E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri*

arasındaki ilişki (Tez No. 425496) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kıyak, Ü. E. (2020). *Mesleki gelişim: Genel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik becerileri ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinin akademik becerileri üzerindeki etkileri* (Tez No. 646715) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kibi, S., Soejima, T., Emoto, S., ve Kamibeppu, K. (2022). Associations between Japanese children's information sources and attitudes toward peers with physical disabilities or sensory impairments. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00402-4>
- Kizir, M. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). İşitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimi: Bir gözden geçirme. *Current Research in Education*, 2(3), 149–164.
- Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hard of hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 339–344. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0337>
- Kluwin, T. N. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200-213. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.200>
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., ve Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., ve van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>
- Laçın, E. (2016). *İşitme yetersizliği olan öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Lake, M. E. (1978). Attitudes toward and knowledge of mildly handicapped students held by middle school general educators. *Dissertation Abstracts International*, 39(2), 814A.
- Lockelle, F. W. (1982). The development of inservice training experience for teachers of special students. *Dissertation Abstracts International*, 43(6), 286–287.
- Longmore, P. K., ve Umansky, L. (2001). *The new disability history: American perspectives*. NYU Press.
- Luckner, J. L., ve Bowen, S. (2006). Teachers' use and perceptions of progress monitoring. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 356–370. <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0031>

- Luckner, J. L., ve Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 38–67. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0129>
- Madhumitha, R., ve Prathiba, D. G. (2021). Mainstream school performance of children with hearing impairment using cochlear implant: A preliminary report from a teacher's perspective. *Language in India*, 21(2), 110–119.
- Manav, G., Karayagiz Muslu, G., Goktas, A., ve Kara, R. (2024). Examining the relationship between middle school children's attitudes toward their disabled peers and empathy skills. *International Journal of Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2401684>
- Maras, P., ve Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113–2134. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01790.x>
- Marschark, M., ve Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.
- Marschark, M., ve Spencer, P. E. (Eds.). (2011). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.001.0001>
- Marschark, M., Young, A., ve Lukomski, J. (2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 187–188. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.187>
- Martlew, M., ve Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 355–372. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x>
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom* (4th ed.). Pearson.
- McNamara, B. E. (1986). *The resource room: A guide for special educator*. State University of New York Press.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing-impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134(1), 15–19. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0633>
- Miller, J. K. (1995). Cooperative conversations: The effect of cooperative learning on conversational interaction. *American Annals of the Deaf*, 140(1), 28–37. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0299>
- Miller, J. K. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 211–218. <https://doi.org/10.1177/1525740108321218>

- Miller, J. K. (2015). Thinking anew: Trends in the education of students who are deaf or hard of hearing and their implications. *Perspectives on Hearing and Hearing Disorders in Childhood*, 25, 37–44. <https://doi.org/10.1044/hhdc25.1.37>
- Miller, P., Kargin, T., ve Guldenoglu, B. (2013). The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: Evidence from semantic and syntactic processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(2), 221–239. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9299-8>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 27305.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2019–2020 Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., ve Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152–186. <https://doi.org/10.1177/002246699603000203>
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., ve Morrison, R. L. (1994). The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment. *Contemporary Education*, 65(3), 183–186.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. ve Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Mpofu, J., ve Chimhenga, S. (2013). Challenges faced by hearing impaired pupils in learning: A case study of King George VI Memorial School. *Journal of Research ve Method in Education*, 2(1), 69–74. <https://doi.org/10.9790/7388-0216974>
- Norwich, B., ve Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43–65. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629965>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Nowicki, E. A., ve Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J. ve Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577–592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Pemik, K., ve Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313–338. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.446598>

- Percy-Smith, L., Tønning, T. L., Josvassen, J. L., Mikkelsen, J. H., Nissen, L., Dieleman, E., Hallstrøm, M., ve Cayé-Thomasen, P. (2018). Auditory verbal habilitation is associated with improved outcome for children with cochlear implant. *Cochlear Implants International*, 19(1), 38–45. <https://doi.org/10.1080/14670100.2017.1389020>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. C., Ariño-Mateo, E., ve Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(187), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pettigrew, T. F., ve Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Power, D., ve Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302–311. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.302>
- Reschly, A. L., ve Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>
- Reschly, D. J. (2014). Response to intervention and the identification of specific learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 39–58. <https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000003>
- Rieth, H. J., ve Ocala, C. (1984). *An analysis of teacher activities and student outcomes in secondary school resource room programs for mildly handicapped students*. ERIC.
- Rodkin, P. C., ve Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384–400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., ve Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761–776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., ve Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., ve Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, 83(3), 298–314. <https://doi.org/10.1177/0014402916667587>
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms* (5th ed.). Pearson.
- Sarıkaya, B. (2014). *Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7, 8. sınıf işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi*. [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Sarıkaya, B., ve Börekçi, M. (2016). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Erzurum ili örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(66), 177–193. <https://doi.org/10.17753/ekev646>
- Sarıkaya Şeker, P., ve Öztürk Şahin, O. (2024). The impact of a disability awareness education program for typically developing children on attitudes and behaviors toward siblings with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/17446295241276282>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. ve Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Allyn ve Bacon.
- Schirmer, B. R., ve McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75(1), 83–117. <https://doi.org/10.3102/00346543075001083>
- Schirmer, B. R., ve Woolsey, L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 47–56. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014309>
- Schwab, S., Markus, S. ve Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>
- Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the details: Issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Ethnography and Education*, 4(2), 181–195. <https://doi.org/10.1080/17457820902972804>
- Speece, D. L., ve Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teachers. *Learning Disability Quarterly*, 3(1), 49–53. <https://doi.org/10.2307/1510425>
- Spencer, P. E., ve Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.
- Spörer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A. ve Knigge, M. (2020). Students' perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations. *International Journal of Educational Research*, 103, 101641. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>
- Stinson, M. S., ve Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–175. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.163>
- Stinson, M. S., ve Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52–64). Oxford University Press.

- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15–23. https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000083
- Şahbaz, Ü., ve Çağ Adıgüzel, D. (2022). Kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 13. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1068072>
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672–689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şimşek, Ş. (2018). *Anne eğitim programının işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Terzioğlu, N. K. (2022). Özel eğitimde akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 64–90. <https://doi.org/10.37233/trsped.2022.0123>
- Tiryaki, E. (2014). *Ortaokulda öğrenim gören işitme yetersizliği olan öğrencilerin Türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337–348. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.4.337>
- Tringo, J. L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *The Journal of Special Education*, 4(3), 295-306. <https://doi.org/10.1177/002246697000400306>
- Tsujita, M., Homma, M., Kumagaya, S., ve Nagai, Y. (2023). Comprehensive intervention for reducing stigma of autism spectrum disorders. *PLOS ONE*, 18(8), e0288586. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288586>
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17–30.
- Tuncay, A. A., ve Kizilaslan, A. (2022). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309-322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Van Cleave, J., ve Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), e1212–e1219. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-3034>
- Wahl, S., Trauntschnig, M., Hoffmann, L., ve Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students' special educational needs, migration biography, gender and socio-economic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243-253. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12562>
- Wang, Q., Li, K., Wang, Y., Chen, Y., Li, L., Hou, Y., ve Jia, F. (2026). How contact experience shapes peers' attitudes: Investigating typically developing children's attitudes toward

- autistic peers in inclusive education. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
<https://doi.org/10.1007/s10803-026-07397-y>
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children*. Corwin Press.
- Wilson, M. C., ve Scior, K. (2015). Implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: Their relationship with explicit attitudes, social distance, emotions and contact. *PLOS ONE*, 10(9), e0137902. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137902>
- Woods, M. L., ve Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Pearson.
- Woods, S., ve Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135–155.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299–327.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Zaidman-Zait, A., ve Most, T. (2020). Pragmatics and peer relationships among deaf, hard of hearing, and hearing adolescents. *Pediatrics*, 146(Suppl. 3), S298-S303.
<https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242J>

EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :21/03/2025 Toplantı Sayısı:06 Karar No :2025/242
Araştırmanın Başlığı	İşitme Engelli Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Fatma SEVAL
Etik Kurul Kararı	23927 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

21/03/2025



Etik Kurul Başkanı

EK-2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur (Onam) Formu

Bu form, "İşitme Engelli Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı nitel araştırmaya katılımınıza ilişkin bilgilendirme ve onam amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin; zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan akranlarına yönelik tutumlarını, sosyal kabul ve etkileşim deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda sizinle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilecektir.

Gönüllülük: Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşme sırasında istediğiniz soruyu yanıtsız bırakabilir veya herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan ayrılabilirsiniz. Katılmama ya da ayrılma durumunda herhangi bir olumsuzluk yaşamayacaksınız.

Gizlilik: Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacak; bulgular sunulurken gerçek adlar yerine katılımcı kodları (ör. Ö1, K1, P1) kullanılacaktır. Görüşme kayıtları güvenli biçimde saklanacak ve araştırma tamamlandıktan sonra imha edilecektir.

Onay: Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Araştırmanın amacı, kapsamı ve haklarım konusunda bilgilendirildim. Bu koşullar altında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı:

Tarih: / / 20.....

İmza:

Araştırmacı: Fatma Seval

İmza:

EK-3: İşitme Engelli Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tanıtıcı Bilgiler: Katılımcı kodu, sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş.

1. Engel Algısı: Sence zihinsel yetersizlik/otizm nedir? Bu öğrenciler hakkında ne düşünüyorsun?
2. Doğrudan Temas ve Birlikte Bulunma: Bu öğrencileri okulda nerelerde görüyorsun? Sınıflarına hiç gittin mi?
3. Sosyal Kabul ve Arkadaşlık: Onlarla arkadaş olmak veya daha fazla vakit geçirmek ister misin? Neden?
4. Empati ve Duygular: Onlarla birlikteyken ne hissediyorsun? Okulda hangi zorlukları yaşıyorlar? Sen işitme yetersizliği olan bir öğrenci olarak hangi zorlukları yaşıyorsun?
5. Sosyal Aktivitelere Katılım: Onlarla hiç oyun oynadın mı ya da etkinliklere birlikte katıldın mı?
6. Öğretmen Uyarlamaları ve Kapsayıcı Uygulamalar: Öğretmenler onlar için neler yapıyor? Sizi bir araya getiriyorlar mı? Öğretmenler başka neler yapabilir? Okulda mutlular mı?

EK-4: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tanıtıcı Bilgiler: Branş, yaş, mesleki kıdem, bu okuldaki çalışma süresi.

1. İşitme yetersizliği olan öğrenciler ile farklı gereksinim profiline (otizm, zihinsel yetersizlik vb.) sahip öğrenciler hangi ortamlarda bir araya gelmektedir?
2. Bu ortamlarda öğrenciler arası etkileşimi nasıl gözlemliyorsunuz? Etkileşim doğal mı geliyor yoksa yönlendirmeye mi ihtiyaç duyuyor?
3. İki grubun bir arada bulunduğu bir durumu ayrıntılı olarak anlatır mısınız?
4. Öğrenciler arasındaki sosyal dinamikleri nasıl değerlendirirsiniz (liderlik, çekingenlik, dışlama vb.)?
5. Okul ikliminin (öğretmenler ve yönetim dâhil) bu etkileşimler üzerindeki etkisini nasıl görüyorsunuz?
6. İşitme yetersizliği olan öğrenciler, özel gereksinimli akranlarıyla aynı okulda olduklarını biliyor mu? İlk tanışma nasıl oluyor?
7. Bu akranları hakkında öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?
8. Zamanla öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik gözlemliyor musunuz?
9. Sosyal becerileri arttıkça akran gruplarında daha çabuk kabul edildiklerini söyleyebilir misiniz?
10. Değişmeyen veya olumsuz seyreden bir süreç örneği var mı?
11. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin empati geliştirdiğini düşündüğünüz bir örnek paylaşır mısınız?
12. İki grup arasında sosyal mesafe veya çekingenlik davranışları gözlemlediniz mi?

EK-5: Okul Personeli İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tanıtıcı Bilgiler: Branş/görev alanı, mesleki kıdem, bu okuldaki çalışma süresi.

1. İşitme engelli öğrenciler ile otizm/zihinsel yetersizliği olan öğrenciler en çok hangi alanlarda bir arada oluyor?
2. Bir aradayken birbirleriyle nasıl anlaşıyorlar? İlişki dışarıdan nasıl görünüyor?
3. İki grubun bir arada olduğu, unutamadığınız bir an veya olay var mı?
4. Teneffüs/yemekhanede kendi aralarında nasıl bir gruplaşma var? Kimler liderlik yapıyor, kimler dışarıda kalıyor?
5. İşitme engelli bir öğrenci, ek yetersizliği olan bir arkadaşını ilk gördüğünde nasıl tepki veriyor?
6. Zamanla birbirlerine alıştıklarını mı yoksa uzaklaştıklarını mı gözlemliyorsunuz?
7. İçtenlikle yardım ettiği veya üzüldüğü bir an oldu mu?
8. Diğer gruptan uzak durduklarını veya kaçtıklarını hissediyor musunuz? Hangi durumlarda?
9. İletişim biçimleri (işaret dili/konuşma) diğer grupla nasıl işliyor?
10. İletişimde zorluk veya anlaşamama yaşandığını gözlemliyor musunuz?
11. Bahçe/yemekhanede hangi grup daha aktif? Kim kimin peşinden gidiyor?
12. Sabırsızlanma, gülme veya oyunlardan dışlama gözlemlediniz mi?

EK-6: Gözlem (Alan) Notları

Aşağıdaki alan notları, görüşme verilerine ek olarak araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde (giriş/servis, teneffüs, öğle yemeği, ders arası, çıkış ve tören/etkinlik) ve farklı mekânlarda (okul bahçesi, koridor, yemekhane, servis, sınıf ve etkinlik alanları) tutulan doğal (katılımcı) gözlem kayıtlarının özetidir. Notlar, görüşme bulgularıyla karşılaştırılarak veri çeşitlemesi (üçgenleme) amacıyla kullanılmıştır.

Tablo E.1. Farklı Zaman ve Alanlara Göre Gözlem (Alan) Notları

Zaman dilimi	Alan	Gözlenen etkileşim	İlişkili tema
Giriş / servis	Servis ve okul girişi	İşitme yetersizliği bulunan bir öğrencinin, servisten inen ek yetersizliği olan akranının elinden tutarak sınıfına kadar eşlik etmesi.	Koruyucu yardım / arabuluculuk
Teneffüs	Okul bahçesi	İki grubun bahçenin ayrı köşelerinde toplanması, göz temasının ve ortak oyunun sınırlı kalması; karşılaşmaların çoğunlukla yönlendirmesiz gerçekleşmesi.	Pasif birliktelik
Öğle yemeği	Yemekhane	Özel gereksinimli öğrencilerin güvenlik gerekçesiyle önce alınması ve grupların ayrı masalarda oturması; yetişkin gözetiminin sürekliliği.	Kurumsal ayırma / güvenlik
Teneffüs	Koridor	İşitme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi aralarında işaret diliyle hızlı iletişim kurması; ek yetersizliği olan akranların bu iletişimin dışında kalması.	İletişim engeli
Ders arası	Okul bahçesi	Bir öğrencinin, topu alan özel gereksinimli akranını oyuna dâhil etmesiyle kısa süreli ortak oyunun başlaması ve diğer öğrencilerin katılması.	Akran liderliği / buzkıran etki
Tören / etkinlik	Etkinlik alanı / salon	Millî bayram provalarında iki grubun ortak sıralarda yer alması; basit rollerin özel gereksinimli öğrencilere verilmesiyle yapılandırılmış katılımın sağlanması.	Ortak etkinlik / yapılandırılmış katılım
Çıkış / servis	Servis	Farklı engel gruplarının aynı serviste bulunması; kimi öğrencilerde küçümseme, kimilerinde ise koruma ve sahiplenme davranışlarının bir arada gözlenmesi.	Görelî üstünlük ve koruma (karışık)
Teneffüs	Bahçe / koridor	Özel gereksinimli bir öğrenciye yönelik iteleme/oyundan dışlama girişimi ve bunu izleyen yardımcı personel müdahalesi.	Dışlama + personel arabuluculuğu

Genel değerlendirme: Gözlem notları, görüşme bulgularını büyük ölçüde doğrulamaktadır. Ortak alanlarda fiziksel birliktelik sık gözlenmekle birlikte, sürekli ve karşılıklı etkileşim çoğunlukla yetişkin (öğretmen/personel) yönlendirmesine ya da öğrenci öncülüğündeki buzkıran davranışlara bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu örüntü, yazılım kod matrisinde (Tablo 4.34) en yoğun kodlanan pasif birliktelik teması ile tutarlıdır.