



Araştırma Makalesi

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) - Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Inclusive Education Attitude Scale (IEASC) - Teacher Form: A Scale Development Study

Research Article

Emre Laçın^{*1}

H. Ferhat Taşlıbeyaz²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2020
Cilt 2, Sayı 2
Sayfalar: 120-132
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 25.06.2020
Kabul : 08.09.2020
DOI: 10.47770/ukmead.757721

Özet

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma öğrencileri ile çalışan ve kaynaştırma eğitimi sürecini yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubunu Ankara'nın 8 merkez ilçesinde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 358 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması için uzman görüşüne gönderilmek üzere 25 maddelik deneysel form hazırlanmıştır. Maddeler kapsam geçerliği için uzman görüşüne gönderilmiş kapsam geçerlik oranı (KGO) 0.99'un altında değer alan maddeler çalışma kapsamı dışına çıkartılmıştır. Oluşturulan 20 maddelik deneme formu, öğretmenlere uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir. 214 öğretmene uygulanan deneme formu Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile analiz edilmiş; sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere dört boyutlu 12 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Analizlerde ölçeğin alt ölçeklerle olan ilişkisine bakılmış, birbirleriyle olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Alt boyutların kaynaştırma eğitimi tutumu olarak adlandırılan yapının bileşenleri olduğu görülmüştür. 144 öğretmene AFA ile elde edilen yapı uygulanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile AFA'da ortaya koyulan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı .74 olarak belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, tutum, özel gereksimli bireyler

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the attitudes of the teachers in inclusive classrooms teaching to students with various needs towards inclusion education. The study group consists of 358 teachers, who have students with different needs in their classrooms from 8 central districts of Ankara. A 25-item initial form was sent to expert opinion for scale development. The substances were sent to the expert for the content validity. Items with the content validity ratio under 0.99 were deleted. The 20-item initial form was applied to 214 teachers and the obtained data were analyzed by Exploratory Factor Analysis (EFA). After that class, school, family, and success has been achieved, including a four-dimensional structure consisting of 12 items. In the analyzes, the relationship of the scale with the subscales was examined and it was observed that they had a positive and significant relationship with each other. It was found that the sub-dimensions were the components of the structure called the Inclusive Education Attitude Scale. A confirmatory factor analysis (CFA) was applied to 144 teachers. The CFA revealed that the construct revealed in the EFA was confirmed. The Cronbach's Alpha value for the scale was found to be .74.

inclusion, attitude, children with special needs

Keywords

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2020
Volume 2, No 2
Pages: 120-132
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 25.06.2020
Accepted : 08.09.2020
DOI: 10.47770/ukmead.757721

¹ Ankara University, Education Science Faculty, emrelacn09@gmail.com

² Ankara University, Education Science Faculty, hasanfersattaslibeyaz@gmail.com

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler, bedensel, zihinsel ve gelişimsel olarak normal gelişim gösteren akranlarından farklı ihtiyaçları olan bireylerdir. Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi ve yaşamını bağımsız sürdürebilmesi için eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. Maddesi gereği “Herkes eğitim hakkına sahiptir...”. Ülkemizde anayasanın 42. Maddesi de “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir...” şeklinde ifade edilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli bireylerin ilk dönemlerde yatılı bakımevleri ve yatılı okullar gibi kurumlarda eğitim aldıkları belirtilmektedir (Schulz ve Carpenter, 1995; Wood, 2002). Son yıllarda ise özel gereksinimli bireyleri ayırıştırma ziyade onlara kaynaştırma eğitiminin uygulanmasından söz edilmektedir. Alan yazında birçok tanımı olan kaynaştırma eğitimi Sucuoğlu (2006), bütün öğrencilerin eğitim sistemi içinde akranlarıyla birlikte deneyimlerini paylaşma süreci ve yaşadığı çevrede nitelikli eğitim almasını sağlayan bir eğitim modelidir şeklinde ifade etmiştir. Bir başka tanımda ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim desteği olmadan özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla aynı sınıfta olması demek değil, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencinin eğitim faaliyetlerinin özel eğitim desteği ile sürdürülmesidir (Kargın, 2004).

Dünyada özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için ilk sistematik çalışmaların 16. yüzyılda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996). 19. yüzyıla gelindiğinde farklı engel türlerine yönelik özel eğitim okullarının açıldığı görülmektedir. Bu yıllarda Amerika ve Avrupa ülkelerinde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimlerin özel eğitim okullarında sürdürüldüğü görülmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 1995). Dünyada özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili olarak 20. yüzyılın ilk yarısında özel eğitime gereksinim duyan çocukların özel eğitim okullarında eğitim görmesi yaygındı bunun nedeni olarak bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alamayacağı görüşünün yaygın olmasıydı (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu yüzyılın ikinci yarısında ise kaynaştırma eğitime verilen önemin arttığı görülmüştür. Önceleri bu öğrencilerin akranlarıyla aynı okulda ancak farklı sınıflarda eğitim alacakları bir sistem oluşturulmuştur. Okullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere açılan özel eğitim sınıfları, genel eğitim sınıflarından mümkün olduğunca uzak, okulların en istenmedik kısımlarında açıldığı, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde çocukların engelli ve engelli olmayan şeklinde ayrıştırıldığı görülmüştür. Özel eğitim sınıfları düşünülerek oluşturulan sınıf ortamı ve araç gereçlerin de istendik sonuçlarının olmadığı belirtilmiştir. Homojen bir yapı kazanan özel eğitim sınıfları, bulundukları yapıdan daha başarılı olabilecek bir modelin eksikliği nedeni ile de beklentileri karşılayamamıştır (Lindsay, 2003). 1980’lerden sonra ise genel eğitim sınıflarında kaynaştırma uygulaması için gerekli yasal düzenlemelere ağırlık verilmeye başlanmıştır (Baykoç ve Şahin, 2010). Kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasındaki en önemli dönüm noktalarında birisi Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde 1990 yılında yürürlüğe giren Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasında (IDEA-PL 101-476) özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıfında eğitim almaları gerektiği ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin bir parçası olduğunun ifade edilmiş olmasıdır (OECD, 1995). Özel eğitim ve kaynaştırma adına ülkemizde yaşanan gelişmelere bakıldığında 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile ilk defa özel gereksinimli bireyler için kapsamlı bir yasanın çıkarıldığı görülmektedir. Bu yasanın önemli noktalarından biri ise; özel gereksinimli öğrencilerin ilk defa “kaynaştırma” yoluyla eğitime alınmasının ifade edilmiş olmasıdır. Ayrıca, 1997 yılına gelindiğinde ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile, bu yıla kadar özel gereksinimli bireyler hakkında çıkartılmış en kapsamlı yasa, özel gereksinimli bireylerin değerlendirme sürecinden, eğitim ortamına ve öğretimin izlenmesine kadar tüm süreçler ayrıntılı biçimde yasal olarak güvence altına alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2000).

Kaynaştırma eğitimi yalnızca çocuğun genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli bireylerin birtakım gereksinimlerinin karşılanması ve bunun için birtakım uyarlamalar yapılması gereklidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ve kaynaştırma sınıflarıyla ilgili düşünceleri, sınıflarında bu öğrencilerin kabulünde önemli rol oynamaktadır (Cansız ve Cansız, 2015; Good ve Brophy, 2007; Sharma, Forlin, Loreman ve Earle, 2006; Subban ve Sharma, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamasına olan tutumlarını konu alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynaştırmanın istenilen şekilde uygulanmasında, öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarının, eğitimin kalitesinde ve başarısındaki en önemli değişkenlerden biri olduğu vurgulanmıştır (Chow ve Winzer, 1992; Hayes ve Gunn, 1988; Williams ve Algozine, 1977).

Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalara bakıldığında çeşitli sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Bir araştırmada, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime genel olarak olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bununla birlikte, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sergiledikleri tutumların olumlu olduğuna ilişkin çalışmalar da vardır (Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sargın ve Sünbül, 2002; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Güleriyüz ve Özdemir, 2015; Özokçu, 2018; Kılıç, 2011; Özdemir, 2010). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin ne olumlu ne de olumsuz bir tutum sergiledikleri ortaya koyulmuştur (Ünal ve Saban, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2013).

Kargın (2004)’a göre başarılı bir kaynaştırma eğitimi gerçekleştirebilmek için tüm okul çalışanları, öğretmenin sınıf içi uyarlamaları, aile ile iş birliği ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin tutumlar kaynaştırmanın ilkeleri açısından önemli rol oynamaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin tutumları da olumlu etkileyeceği söylenebilir. İfade edilen bu bilgilere dayanarak olumlu tutum geliştirmeye okul, sınıf, aile ve kaynaştırma başarısı değişkenlerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların ortak özellikleri incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin tutumlarının önemli bir etken olduğu görülmektedir (Deniz ve Çoban, 2019; Danyoli, 2019; Arslan, 2019; Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının sadece sınıf ortamı ile sınırlı olmadığı okul, aile gibi diğer değişkenlerin de içinde olduğu bir yapı olduğu görülmektedir (Kargın ve Güldenoğlu, 2010). Kaynaştırma eğitime dahil olan öğretmenlerin; eğitimin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle olumlu tutumlara sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019). Konuyla ilgili ülkemizde yapılan (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Orel, Zerey ve Töret, 2004) iki çalışmada da Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Bu iki çalışma öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Başka bir tutum ölçeği çalışması ise Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar (KEDİTKÖ) ölçeğini Türkçeye uyarlamasıdır, 3 alt boyuttan oluşan ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden 100 öğretmen adayına uygulanmıştır. Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeği çalışmasında Kars ilinde görev yapmakta olan 42 sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 5 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği geliştirmişlerdir. "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği" geliştirme çalışması yapılırken kaynaştırma eğitimi içerisinde çalışan öğretmenler seçilerek konuyla ilgili daha doğru bilgi alınacağı düşünülmüştür. Ulusal alanyazında kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin sadece tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu açıdan incelendiğinde, kaynaştırmayla ilgili tutum ölçeği geliştirme çalışmasının özellikle ulusal alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)" geliştirme çalışmasının aşamaları ve çalışma grubunun özellikleri sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yenimahalle, Mamak, Pursaklar, Keçiören, Altındağ, Çankaya ve Eryaman ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaokul öğretmenlerinden gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır. Kaynaştırma programının uygulandığı 16 okulda uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecine 226 kadın öğretmen ve 132 erkek öğretmen olmak üzere toplam 358 kişi gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenlerin 161'i ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 197 öğretmen ise ortaokullarda çeşitli branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. 214 öğretmene AFA yapmak üzere formlar verilmiş; 144 öğretmene ise AFA yapıldıktan sonra elde kalan maddeler ile oluşturulmuş formlar uygulanıp DFA yapılmıştır.

Tablo 1.

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgi Formu

	Hizmet Yılı								
Branşlar	1-5 Yıl		6-10 yıl		11-20 yıl		21 yıl ve üstü		TOP
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Sınıf Öğretmeni	54	18	16	11	23	11	17	11	161
Türkçe Öğretmeni	17	13	7	6	5	4	5	6	63
Matematik Öğretmeni	11	5	9	3	3	3	2	4	40
Fen ve Teknoloji	9	8	3	3	4	5	3	-	35
Sosyal Bilgiler	7	5	6	3	5	1	4	-	31
İngilizce	7	7	5	2	2	1	2	2	28
Toplam	105	56	46	28	42	25	33	23	358

Ölçeğin Geliştirilmesi

Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme aşamalarına ilişkin farklı öneriler görmek mümkündür (Ballesteros, 2003; Crocker ve Algina, 1986). Bu araştırma kapsamında ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde ele alınmıştır: a) kime, neden uygulanacağı amacını belirleme, b) ölçek ile araştırılacak niteliklerin kapsamını belirleme, c) belirlenen bu özelliklere uygun madde oluşturma, d) maddelerin veri toplamaya uygun form haline getirilmesi, e) puanlamanın ve analizin nasıl yapılacağının belirlenmesi, f) formun deneme uygulamasının yapılması, g) puanlama ve analiz yapılması, h) analizden elde edilen sonuçlarla asıl ölçeğin ortaya konulması.

Bu araştırma, yukarıda sıralanan ölçek geliştirme sürecine bağlı kalarak, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirlemeyi sağlayacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıda ifade edilen ölçek geliştirme sürecine göre alanyazın incelenerek kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının kaynaştırma eğitime olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek, kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmenlerin tutumlarını yansıtacak ifadeler belirlenmiştir. Ayrıca bu ifadelerin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Kaynaştırma Eğitimi Kılavuzu (2015), Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu (2010) yayınları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler sentezlenerek toplam 25 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Nitelikli kaynaştırma için gerekli olan öğretmenin sınıf içi, okul, aile ve öğrenciye ilişkin tutumları göz önüne alınarak (Kargın, 2004) ölçeğin dört boyuttan oluşan, sınıf, okul, aile ve başarı şeklinde geliştirilmesi planlanmıştır. Ölçeğin madde havuzu sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere sırasıyla 7, 6, 6, 6 olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Sınıf boyutu öğretmenin öğrencisinin sınıf içerisindeki durumuna ilişkin tutumlarını, okul boyutu öğretmenin kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin tutumlarını, aile boyutu öğretmenin kaynaştırma eğitiminde aileden beklentilerine ilişkin tutumlarını, başarı boyutu ise öğretmenin kaynaştırma eğitiminin başarısına ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Bu alt boyutlar Sınıf, Okul, Aile ve Başarı şeklinde kısaltılarak ifade edilmiştir.

Oluşturulan 25 maddelik deneysel form uzman görüşü alınmak üzere Özel Eğitim alanında üç, Ölçme Değerlendirme alanında iki ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir olmak üzere toplam 6 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde deneme ölçek formu oluşturulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen üç seçenekli derecelendirme formundan faydalanılmıştır. Tutum ölçeği hakkında görüşleri alınmak üzere uzmanlara gönderilen bu değerlendirme formundan madde havuzundaki her bir madde için “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” ifadelerinden birini seçmeleri istenmiştir. Tüm uzmanlardan gelen görüşler tek bir formda birleştirilmiş ve maddelere verilen onay görüşlerinin kaç uzman tarafından verildiği belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak maddelerin kapsam geçerliği Veneziano ve Hooper (1997; akt. Yurdağül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranı ile hesaplanmıştır. İfade edilen oranlar; her bir madde için “uygun” yanıtı vermiş uzman sayısı toplamının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak hesaplanmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik indekslerini belirlemek için; kapsam geçerlik oranları (KGO) ile uzman sayıları alınarak hesap yapılmıştır. Maddeler içerisinde KGO değeri 0.99’un altında olan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Veneziano (1997) tarafından belirlenen KGO minimum değerlerine göre uzman sayısı 6 kişi olduğunda 0.99’un altında olan maddeler çalışmaya dahil edilemez. Yapılan bu hesaplamaların sonucunda madde havuzunda yer alan 5 madde 0.99’un altında olduğundan geriye 20 madde kalmıştır ve kalan bu maddelerden bir deneme formu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; 5’li likert tipi şeklinde hazırlanan ve 1-5 arasında puanlanan “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” şeklinde ifadeleri bulunan tutum ölçeğinden kendi düşüncelerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

“Kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği” öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olan tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş 4 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin sınıf boyutu; öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin sınıf içindeki durumuna ilişkin tutumları hakkında bilgi almayı amaçlamaktadır ve üç madde bulunmaktadır. Örneğin; “kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmasını istemem” gibi maddeler bulunmaktadır. Bu alt boyuttan en yüksek 15 puan alınabilirken en düşük 3 puan alınmaktadır. Yüksek puan öğretmenin kaynaştırma öğrencisine ilişkin sınıf içi tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Okul boyutunda; dört madde bulunmaktadır ve öğretmenin kaynaştırma eğitimi için okul yönetimine ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. “Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur.” gibi maddeler bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20 puan en düşük 4 puandır. Okul boyutundan yüksek puan alınması öğretmenin okul yönetiminin de kaynaştırmanın bir parçası olduğuna dair tutumunun olumlu olduğunu ifade etmektedir. Aile boyutu; ailenin kaynaştırmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna ilişkin tutumları belirlemeyi amaçlamaktadır ve iki maddesi bulunmaktadır. “kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım” gibi maddeler bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 10 en düşük puan 2’dir. Aile boyutundan alınan yüksek puan öğretmen ile aile iş birliğinin ayrılmaz bir bütün olması gerektiğine ilişkin tutumların olumlu olduğunu ifade etmektedir. Başarı boyutunda üç madde bulunmaktadır ve kaynaştırma öğrencisinin başarısına ilişkin tutumları ifade etmektedir. “Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım” gibi maddeler bulunmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15 en düşük puan 3’dür. Buradan alınacak yüksek puan kaynaştırma öğrencisinin başarılı olabileceğine ilişkin tutumların olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan toplam 6 madde kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz ifadeler içerdiği için ters puanlama yapılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Oluşturulan deneme formu okullarda görev yapmakta olan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmacılar tarafından elden teslim edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere, araştırma hakkında açıklayıcı bilgi sunulduktan sonra ölçeği uygun şekilde doldurmaları istenmiştir. Ölçekler öğretmenler tarafından derslerin süresini ihlal etmemek adına teneffüs saatlerinde öğretmenler odasında doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 358 öğretmenden alınan yanıtlara dayanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak 214 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Faktör analizi yapılabilmesi için istatistiksel gereklilikler incelenmiş, örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubunun yeterli ve faktör analizi için ön koşulları sağladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2001). Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi (TBA) kullanılarak 214 öğretmenin yanıtladığı ölçeklere AFA yapılmıştır. Burada temel faktörler analizi (TFA) kullanılmamasının nedeni TFA’ da bazen korelasyon matrisinin yeniden üretilmesi sırasında diğer faktörleştirme

teknikleri gibi yeterli olmamasıdır (Tabachnick ve Fidel, 2001; Thompson, 2004) bu sebeple araştırmalarda sıklıkla kullanılan (Tabachnick ve Fidel, 2001) TBA tercih edilmiştir. Maddelerden faktör yük değeri en az .32 ve altında kalan (Büyüköztürk, 2006) değeri olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizi için ise ölçeğin her bir alt boyutunun ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. AFA sonrası ortaya çıkan yapının doğruluğu DFA ile test edilmiştir. DFA uygulaması için AFA sonrası kalan maddeler 144 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan analizlerin sonuçlarına bir sonraki bölüm olan Bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği geliştirme çalışmasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili yapılan analizlerin sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve maddelerin faktör yük değerlerini ortaya koyarak boyutları belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine geçilmeden önce normallik, eş varyanslılık ve homojenlik testleri yapılmış ve faktör analizi için verilerin uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin Faktör analizi yapabilmek için uygunluğunun test edildiği, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO değeri .79 ve Barlett testi sonucu da ($\chi^2 = 571,893$, $p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlardan sonra verilerin uygunluğuna karar verilmiş ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

AFA sonucunda ölçeğin öz değeri 1’den büyük 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Dik döndürme tekniklerinden varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu 5 faktöre ilişkin ölçeğin açıkladığı varyans %68,31’dir. Bu haliyle AFA sonuçlarına göre .32 altında kalan, binişik olan ve hiçbir faktörde yer almayan 10 madde olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda alanyazın dikkate alınarak ölçek 4 boyutla sınırlandırılarak analiz tekrar edilmiştir. Tekrar edilen analiz sonucunda; faktör yük değeri .32 altında kalan ve binişik olan 8 maddenin analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan maddelerden; Madde 5, 17, 18 ve 20 sırasıyla .22, .21, .24 ve .17 faktör yük değerlerine sahiptir. Madde 4, 6, 10 ve 12 sırasıyla .48-.40, .31-.32, .36-.34 ve .40-.43 yük değeri ile yüklenmiş ve binişik madde olduklarından dolayı analiz dışı bırakılmıştır. Faktör sayısı alanyazında belirtilen bileşenler ve çalışmanın amacı dahilinde 4 faktör ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Tablo 2’de 12 maddenin faktör yük değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2.

Açımlayıcı Faktör Analizi’ne İlişkin Faktör Yük Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde	AFA	AFA	AFA	AFA
M1	.88			
M2	.87			
M3	.83			
M13		.71		
M14		.55		
M15		.82		
M16		.82		
M8			.84	
M11			.85	
M7				.47
M9				.81
M19				.68

Tablo-2’de açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör yük değeri verilmiştir. Birinci boyut faktör yük dağılımları .83 ile .88 arasında değişen üç maddeden meydana gelmektedir. İkinci boyut faktörü ise .55 ile .82 arasında değişen dört maddeden meydana gelmektedir. Üçüncü boyut faktör yük dağılımları .84 ve .85 ile iki maddeden meydana gelmektedir. Dördüncü ve son boyut .47 ile .81 arasında değişen üç maddeden meydana gelmektedir. Tablo-2’de görüldüğü üzere tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama oranına bakıldığında %65.56’sını açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %20,20’sini açıklamakta olup öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sınıf içerisindeki tutumları ortaya koyan ifadelerden oluşmaktadır ve “Sınıf” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın %18.93’ünü açıklamakta olup, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okuldan beklentilerine yönelik tutumlarının ifadelerini içermektedir ve “Okul” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın %13,23’ünü açıklamakta olup, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde ailelerden beklentilerini ifade eden tutumları içermektedir ve “Aile” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktör toplam varyansın %13,20’sini açıklamakta olup, kaynaştırma eğitiminin başarısına ilişkin tutumları ifade etmektedir ve “Başarı” olarak adlandırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde işleyen tüm maddelerin planlanan boyutlarda olduğu görülmüştür. Sınırlandırılmış AFA ile elde edilen madde-boyut ilişkisi ile planlama aşamasında oluşturulan maddelerin boyutlara dağılımının tutarlı olduğu görülmüştür.

Tablo 3.*Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne İlişkin Faktör Yük Değerleri*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
Madde	DFA	DFA	DFA	DFA	t değeri *
M1	.83				12.08
M2	.86				12.62
M3	.80				11.38
M13		.57			7.05
M14		.36			4.21
M15		.76			9.63
M16		.86			10.99
M8			.69		5.35
M11			.74		5.48
M7				.36	3.65
M9				.55	5.58
M19				.66	6.45

*DFA ile hesaplanan faktör yüklerinin anlamlılığını veren “t” değerleri

Tablo-3’de doğrulayıcı faktör analizine ilişkin faktör yük değerleri verilmiştir. DFA ile tahminlenen “t” değerleri de tabloda görülmektedir. “t” değerleri incelendiğinde faktör yük değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırma grubundan alınan veriler ile yapılan analizlerde ölçekte yer alan alt boyutların ilişkileri de incelenmiştir. Analiz sonucunda faktörlerin birbirleriyle olumlu ve anlamlı ilişki içinde oldukları görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.*Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

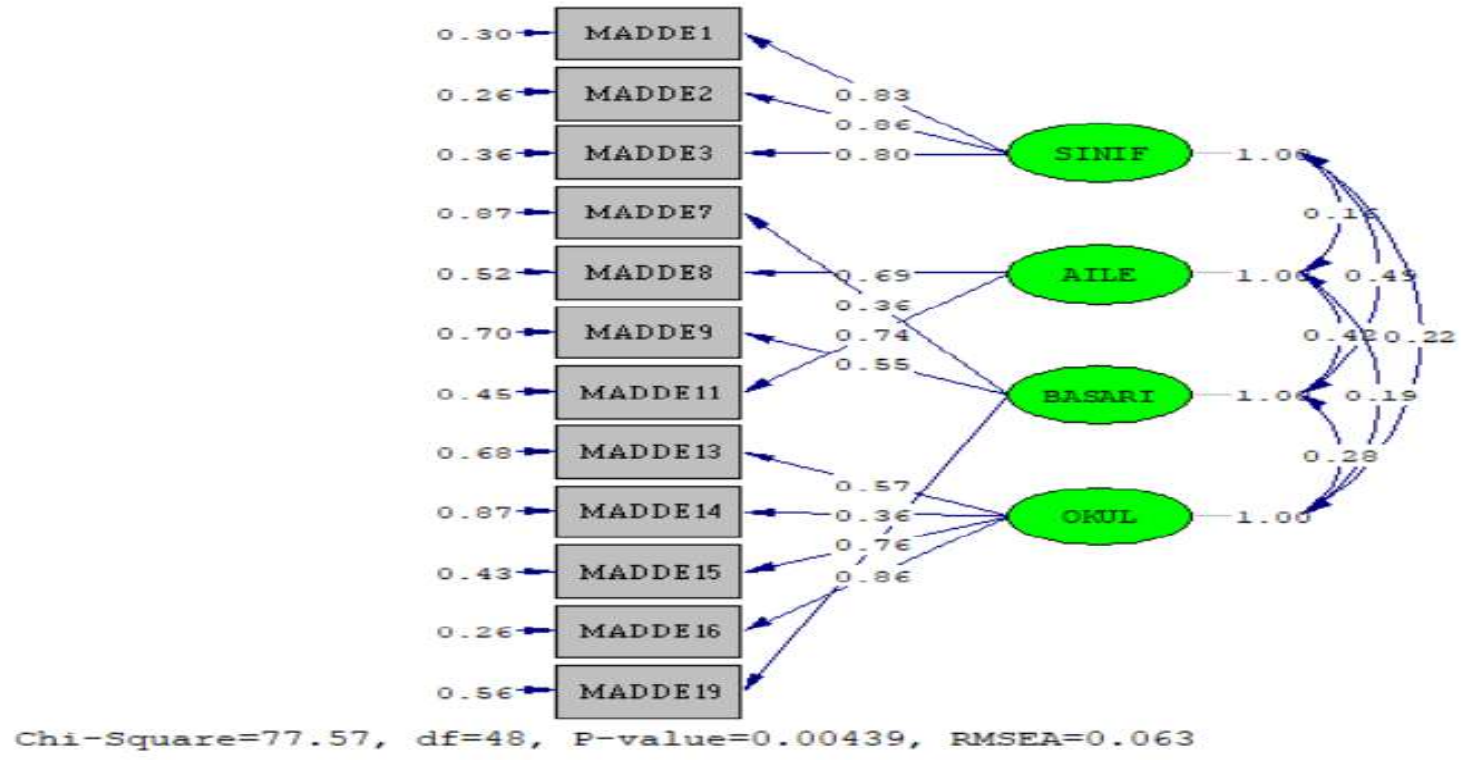
Faktörler	Sınıf	Okul	Aile	Başarı
Sınıf	1.00	.495*	.373*	.229*
Okul		1.00	.245*	.219*
Aile			1.00	.228*
Başarı				1.00

*p<0.05

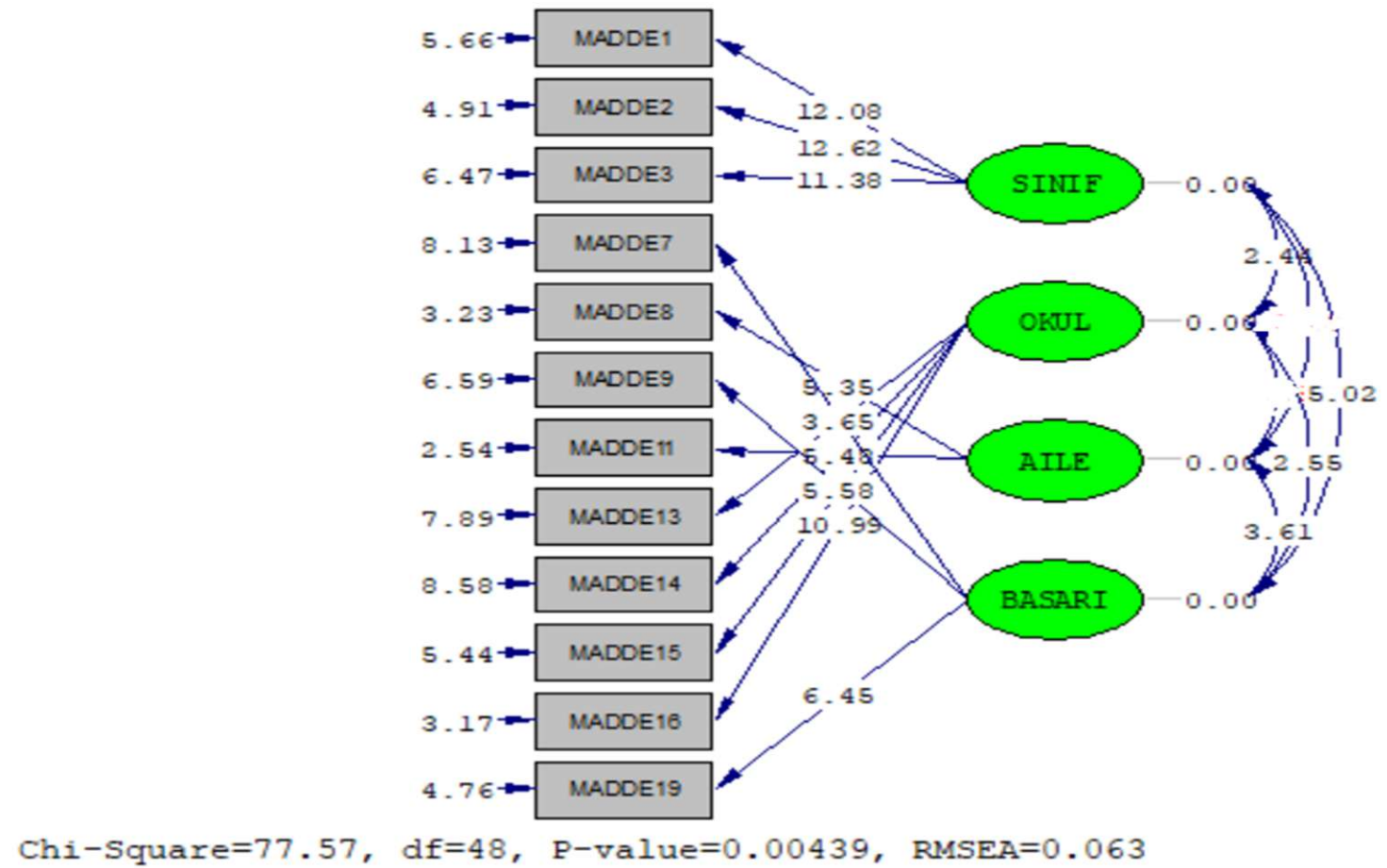
DFA sonucunda da AFA’da ortaya koyulan modelin doğrulandığı görülmektedir. Bu sonuç ile alanyazın dikkate alınarak oluşturulan boyutların istatistiksel olarak doğrulandığı da kanıtlanmaktadır. Dört faktör ve 12 maddeden oluşan Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği çalışması için yapılan DFA birinci ve ikinci düzey sonuçlarının uyum indekslerine bakıldığında kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda Ölçeğin faktör modeli ve faktör madde ilişkisine dair standart katsayılar ve t değerleri Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.

Ŗekil 1.

KaynaŖtırma Eğitimi Tutum leđi Birinci Düzey Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları (Standart Katsayılar)

**Ŗekil 2.**

KaynaŖtırma Eğitimi Tutum leđi Birinci Düzey Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları (t Değerleri)



Modelde hiçbir sınırlama ya da bağlantı ekleme yapılmadan modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. 12 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda RMSEA değeri 0,063 olarak bulunmuştur. Analiz sonunda [χ^2 (84, N=158) = 77,57, $p < ,000$, RMSEA= 0,063, S-RMR= 0,06, GFI= 0,92, AGFI= 0,88, CFI= 0,95, NNFI= 0,93, IFI= 0,95] elde edilmiştir. Değerler incelendiğinde RMSEA, GFI ve AGFI kabul edilebilir uyum gösterirken, S-RMR, IFI, CFI ve NNFI değerleri mükemmel uyum göstermiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

DFA ile Kurulan Dört Boyutlu Örtük Yapıya Ait Sonuçlar

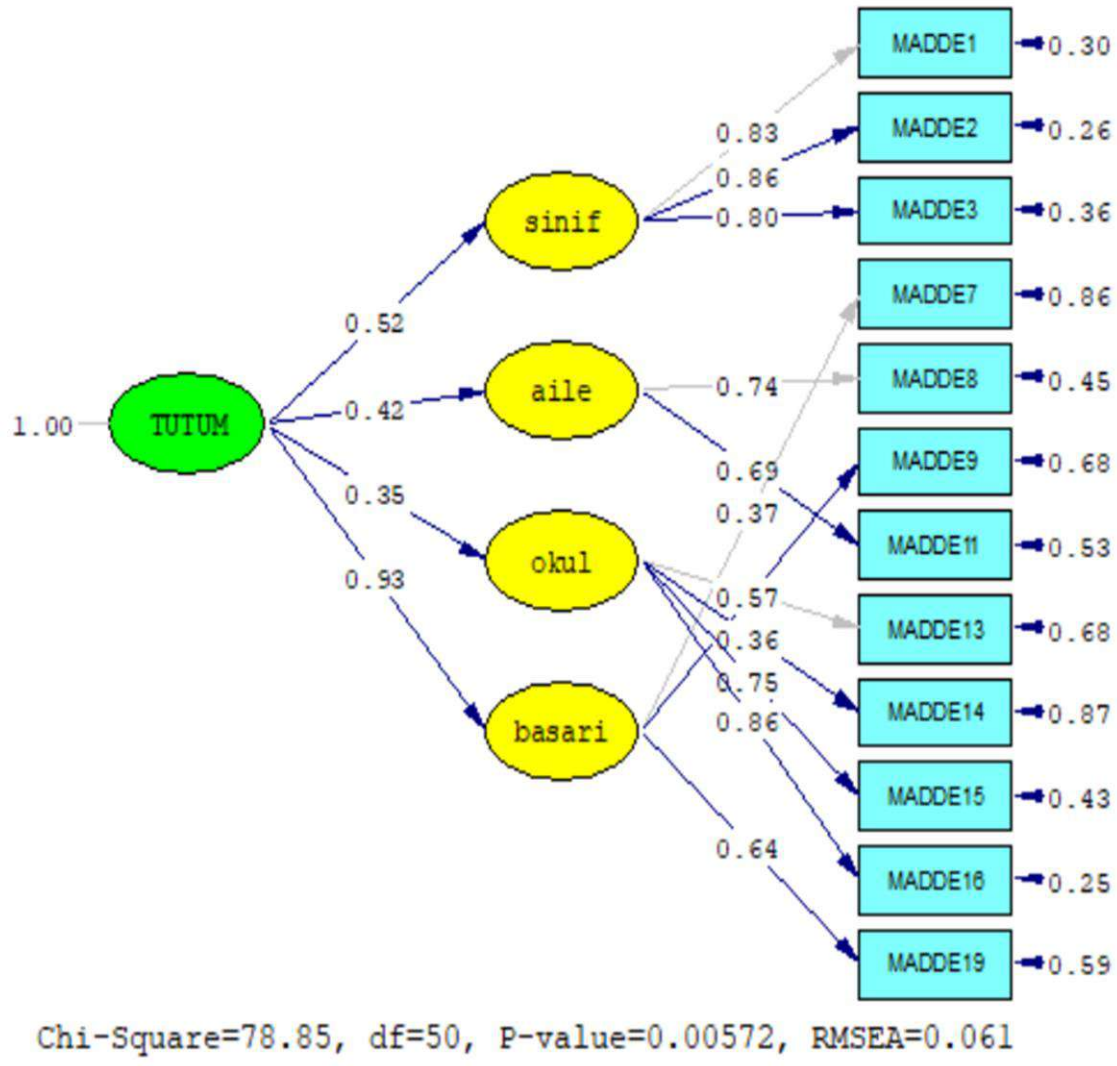
Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Modelinde Gözlenen Değer
χ^2/d (77,50/48)	$\chi^2/d < 3$	$4 < \chi^2/d < 5$	1.61
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$	0.06
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0,05$	$0,05 < S-RMR < 0,1$	0.06
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1$	$0,90 < NNFI < 0,97$	0.93
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,90 < CFI < 0,95$	0.94
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 < GFI < 0,95$	0.92
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1$	$0,85 < AGFI < 0,90$	0.88
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1$	$0,90 < IFI < 0,95$	0.95

(Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; (Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004) göre alınan ölçütlerdir.

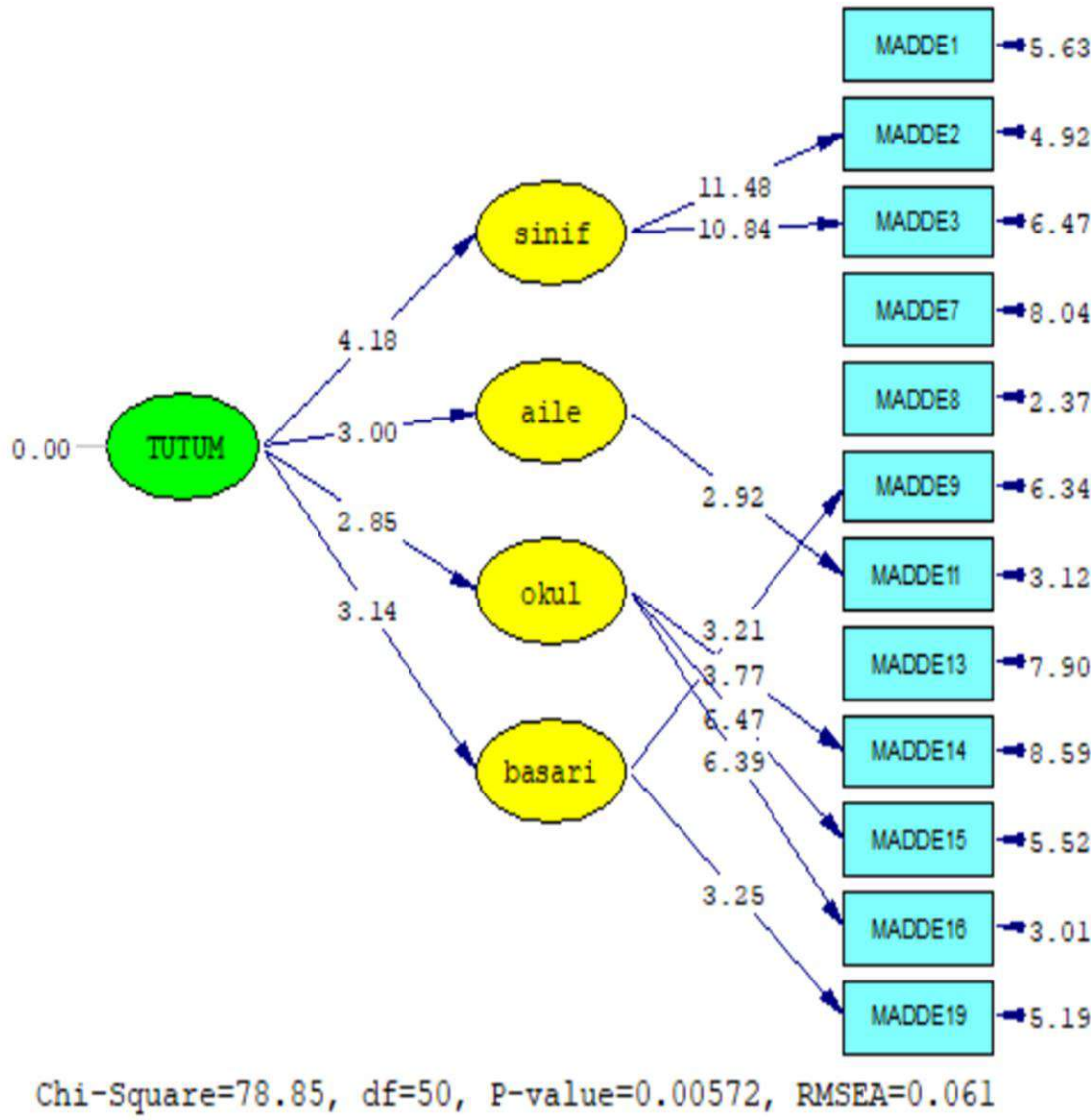
KETÖÇ'ün birinci düzey DFA ile elde edilen Sınıf, Okul, Aile ve Başarı boyutlarının birleşerek tüm boyutların üst kavramı olan Tutum değişkenini temsil edip etmediğini göstermek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Araştırılan model için temel alınan birinci düzey faktör analizinde elde edilen gizil(latent) değişkenler arasındaki ilişkiler temel alınmıştır. Analiz ile tutum değişkeninin birinci düzey değişkenlerde açıkladığı varyanslar elde edilen veriler aracılığıyla ortaya konulmuştur. İkinci düzey DFA sonucu ölçeğin faktör modeli ve faktör-madde ilişkisine dair standardize katsayılar ve t değerleri Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.

Şekil 3.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Standart Katsayılar)

**Ŗekil 4.**

KaynaŖtırma Eğitimi Tutum leđi İkindi Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (t Değerleri)



4 gizil ve 12 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey tutum gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyum iyiliği değerleri [$\chi^2 = 78.85$, $p < .000$, $RMSEA = 0.061$, $S-RMR = 0.065$, $GFI = 0.92$, $AGFI = 0.88$, $CFI = 0.95$, $NNFI = 0.93$, $IFI = 0.95$] olarak bulunmuştur. Bu değerler verinin kabul edilebilir uyum ve/veya mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablolar incelendiğinde sınıf, okul, aile ve başarı boyutları kaynaştırma eğitime yönelik tutum olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğunu göstermiştir. Bunların bir araya gelerek bir üst yapıyı oluşturduğu yapılan analizler sonucunda kanıtlanmıştır. Modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliği, ölçeğin tamamı ve faktörleri için iç tutarlılık katsayısı ile kontrol edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa katsayısı; “Sınıf” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .86, “Okul” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .72, “Aile” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .76 ve Başarı alt boyutu için .74’dir. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .74 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucu sınıf faktörü dışındaki diğer faktörlerin iç tutarlılık katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; Sun ve Rueda (2012) çalışmasında bu değeri kabul edilebilir bir değer olarak belirtmişlerdir. Bu durum için alan yazın incelendiğinde soru sayısının az olduğu durumlarda bu sınırın 0.60 değer ve üstü olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir. Elde edilen bu değerlere göre, geliştirilmek istenen ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumunu ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla; sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçlarına bakarak bu ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını belirlemede uygulanabilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısal özelliklerine bakıldığında; alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayıları (sınıf .86, okul .72, aile .76 ve başarı boyutu için .74) alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık

katsayısının .70'nin üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Büyüköztürk, 2013). AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliğini doğrulamaktadır.

Ölçekten elde edilen alt boyutlar incelendiğinde; sınıf, okul, aile ve başarı olarak isimlendirildiği görülmektedir. "Sınıf" boyutu; kaynaştırma öğrencilerine karşı sınıf içindeki tutumları ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin niteliğinin büyük oranda belirleyicisi olmaktadır (Kargın, 2004). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında bulunmasına ve onları kabul etmesine yönelik tutumlarının kaynaştırma eğitiminin niteliğinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olan tutumlarını da etkilediği alanyazında ifade edilmektedir (Chow ve Winzer, 1992; Hayes ve Gunn, 1988; Williams ve Algozine, 1977). Alanyazında da ifade edildiği üzere öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin sınıfında olmasına ilişkin tutumları, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin niteliğinden normal gelişim gösteren akranları arasındaki kabulüne kadar birçok alanda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde sınıf boyutuna ilişkin ölçekten elde edilen bilgilerin kaynaştırma eğitiminin niteliğini artırmada yol gösterici programlar ve uyarlamalar hazırlanmasında alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçeğe ilişkin ikinci alt boyut olan "okul" öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okuldan beklentilerini ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitiminde okul dediğimizde; sadece öğretmenler ve okul yönetimi düşünülmemelidir. Okul kavramının içerisinde yönetim, öğretmenler, yardımcı personel, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları, servis kullanıyorsa şoförler gibi okulla bağı olan tüm bireyleri kapsamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Kargın, (2004) nitelikli bir kaynaştırma eğitiminin gerçekleşebilmesi için özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin tüm okul çalışanları ile iletişim halinde olması kendisini okula ait hissedebilmesi, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında iş birliği halinde çözülebilmesi için kaynaştırma eğitimi politikalarının tüm okul olarak oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Okuldan beklenen tüm bu sorumlulukların yerine getirilmesi kaynaştırma eğitime ilişkin iş birliği halinde olunması, öğretmenin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumunu büyük oranda etkileyeceği düşünülmektedir. Ölçeğin "okul boyutu alanyazındaki bu bilgiler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde önemli bir alt boyut olarak yer alacağı düşünülmektedir. Ölçeğe ilişkin üçüncü alt boyut "aile" olarak isimlendirilmiştir. Aile; kaynaştırma eğitiminde öğretmenin aileye ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitime ilişkin çalışmalar incelendiğinde ailenin kaynaştırma eğitime dahil edilmesi, süreçte öğretmen ve okul ile iş birliği içerisinde olması kaynaştırma eğitiminin niteliği açısından çok önemlidir (Kargın ve Güldenoğlu, 2010). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenin sınıf içerisindeki etkinlikleri evde aile tarafından desteklenmeli, normal gelişim gösteren çocukların aileleri ise özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa kabulü ve akran desteği konusunda model olmalıdırlar (Kargın 2004). Alanyazında konuya ilişkin çalışmalara bakıldığında; aile kaynaştırma eğitiminin niteliği ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin aileye ilişkin tutumları ailenin kaynaştırma eğitime ne kadar katılabileceğini etkilemektedir. Aile sürece ne kadar dahil edilirse, süreç o denli başarıya ulaşabilmektedir (Kargın, 2004). Öğretmenin aileye ilişkin tutumu da bu nedenle çok önemlidir. Kaynaştırma eğitiminin doğrudan niteliğini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin son alt boyut olan "başarı" kaynaştırma öğrencilerinin aldığı eğitimin başarısına ilişkin olan tutumları ifade etmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde birçok öğretmenin kaynaştırma eğitiminin başarısız olduğuna vakit kaybı olduğuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bunun yanında kaynaştırma eğitiminde başarının yakalandığını, öğrencilerin hedeflere ulaştığını düşünen öğretmenlerin olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Güler yüz ve Özdemir, 2015; Özokçu, 2018; Kılıç, 2011; Özdemir, 2010; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sargın ve Sünbül, 2002;). Öğretmenler bir sınıfta eğitimi planlamak, programlamak, uygulamak ve öğrencilerin gelişimlerini izlemek zorundadır. Öğretmenin başarılı olacağına inanmadığı bir eğitimi programlaması ve uygulaması beklenemez. Ölçeğin "başarı" alt boyutu öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde başarısız olmalarının nedenlerini belirlemek açısından önemli olabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin başarılı olmadığını düşünen öğretmenlerin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının da olumsuz olduğu görülmektedir (Arslan, 2019; Deniz ve Çoban, 2019; Danyoli, 2019; Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019). Nitelikli bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin başarılı olacaklarına ilişkin tutumlarının olumlu olması gerekmektedir.

Ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumların belirlenmesinde alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin tutumların belirlenmesinde yapılmış alanda birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak nitelikli bir kaynaştırma eğitiminde tanımlandığı gibi sınıf, okul, aile ve öğrenci başarısına ilişkin tutumların alt boyut olarak ele alındığı çalışma sayısı sınırlıdır. Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğunun öğretmen adaylarıyla yapılmış olması dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının daha önce hiç görmediği ya da sınırlı sürede görmüş olduğu özel gereksinimli bireye verilen kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının gerçeği yansıtmadığı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadan elde edilen bilgilerin ve verilerin daha sağlıklı olduğunu söylemek mümkün olacaktır. Ölçeğin, öğretmenlerin tutumlarının hangi alanda daha olumsuz olduğunun belirlenmesi ve sorunların tespit edilmesi bakımından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu ölçek kullanılarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları meslek deneyimlerine göre, öğretmenlerin çalıştıkları konumların sosyo-ekonomik düzeylerine göre araştırması yapılabilir. Yapılan bu araştırma sonucunda olumsuz tutumlara neden olan faktörler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenmeye çalışılabilir. Belirlenen sorunlara ilişkin öğretmenlere ve öğrencilere destek eğitimler, seminer programları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.
- Arslan, K. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Book of Proceedings (p.164).
- Ballesteros, R. F. (2003). Encyclopedia of psychological assessment . Sage Publications.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Baykoç, N. & Şahin, S. (2010). Özel eğitimin tarihi gelişimi. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. *Ankara: Pegem A Yayıncılık, Genişletilmiş 18. Baskı*.
- Cansız, M., & Cansız, N. (2015). Preservice science teachers' concerns for educating students with special needs in their future classrooms. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 2, 36-39.
- Chow, P., & Winzer, M.M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes towards mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 223-227.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. CBS: Collage Publishers Company. USA.
- Çağlar, D. (1990). Türkiye'de özel eğitimin bugünkü durumu ve sorunları. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi*, 24-28.
- Danyoli, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 18(70).
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Enç, M., Özsoy, Y., & Çağlar, D. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (13), 27-44.
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C. J. (1996). The exceptional student in the regular classroom. New Jersey: Prentice Hall.
- Good, T. L., & Brophy, J. (2007). Looking in classrooms (10th ed.). *New York: Harper Collins*.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Hacıbrahimoglu, B., & Ustaoglu, A. (2019) Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 491-506.
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35, 31-39.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği* (Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16,45-50. Leal, D., Smith, S., Shank, M., Turnbull, A., & Turnbull, R. (2002). Exceptional lives: Special education in today's schools. *Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.*
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010) Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015), Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Kılavuzu http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma_yoluyla-egitimuygulamaları-kilavuz-kitapçığı-yayimlandı/icerik/561
- Nunnally, B. H., & Bernstein, J.C. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. London, UK: McGraw Hill.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. OECD.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özokcu, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433.
- Özsoy, Y. (1990). Türkiye’de özel eğitim. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.
- Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. *Ankara: Kök Yayıncılık*.
- Peterson, M. J., & Hittie, M. M. (2003). Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners. *Boston: Allyn and Bacon*.
- Salend, S. J. (1998). Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms. *New Jersey, Prentice Hall*.
- Sargın, N., & Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği (Teacher attitudes towards early childhood inclusion: Konya example). *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC*.
- Schulz, J. B., & Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers*. Allyn and Bacon.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers’ attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21, 80–93.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25, 1–19.
- Sucuoğlu, B. (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları. *Ankara: Ekinoks Yayınları*.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th Ed). *Needham Heights: Allyn & Bacon*
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. American Psychological Association.
- Ünal, F., & Saban, A. İ. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *I. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Veneziano, L. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Williams, R.J., & Algozine, B.C. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: An investigation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 23, 207-212.

Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. Prentice Hall.

Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). Critical issues in special education. *Education*, 17 (4), 434-456.