



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 455-483

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 30.05.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 25.07.23

Erken Görünüm | Online First: 04.08.23

**Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul
Düzeylerinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Examining the Social Acceptance Levels of Teachers towards Individuals
with Special Needs**

[Click here to read in English](#)

Osman Aktan





Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi

Osman Aktan ¹

Öz

Giriş: Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu yaklaşımı, akranlarıyla birlikte eğitim süreçlerine katılımını sağlaması, özel gereksinimli bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyici gibi öğretmen tutum ve davranışları olması özel gereksinimli bireyin sosyal kabulünü olumlu yönde etkilemektedir.

Yöntem: Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma, tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Düzce ili merkez ilçesinde farklı eğitim kademelerinde (okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve lise) görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yoluyla belirlenen 1433 öğretmenden elde edilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; cinsiyete, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli birey olup olmamasına ve kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tartışma: Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançlarının, mesleki gelişimlerinin ve mesleki kıdemlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sınıfta özel gereksinimli olan öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve deneyimli öğretmenlerin mentorluklarından yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanlarına ilişkin anlamlı fark çıkan değişkenlere yönelik derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireyler, sosyal kabul, öğretmen, tarama modeli.

Atıf için: 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>

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, E-posta: osmanaktan@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6583-3765>

Giriş

Günümüzde insan hakları ve demokrasi kavramlarının gelişmesiyle birlikte “bireysel farklılıklar”, eğitim alanında gözetilen ve önem kazanan bir kavram olmaya başlamıştır (Aktan, 2018). Bu nedenle eğitim faaliyetleri planlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, bireylerin eğitsel, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına uygun koşullar sağlanmalıdır (Jonassen & Grabowski, 2012). Özel eğitim; bilişsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel ve duysal alanlarda yetersizlik veya üstünlüğe sahip öğrencilere özel olarak hazırlanmış programlar aracılığıyla kapsamlı, araştırmaya dayalı değerlendirme, öğretim ve destek hizmetlerinin sunulması olarak tanımlanmaktadır (Bryant vd., 2019; Salend, 2008). Bu kapsamda özel gereksinimi olan öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetleri de “bireysel farklılıklar” üzerinde yapılandırılan bir eğitimidir (Aktan, 2021a). Türkiye ve dünyadaki normalleşme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının deneyimlerini kapsayan, diğer dezavantajlı öğrenciler kadar özel gereksinimli bireylerin eğitimini de önemseyen, tüm öğrenciler için en iyi okul ve öğretimi tasarlamayı hedefleyen kapsayıcı eğitim anlayışı günümüzde gittikçe öne çıkmaktadır (Ainscow vd., 2006; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Sosyal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçları nedeniyle dezavantajlı durumda olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, onlara zengin bir öğrenme ortamı sağlanması, nitelikli ve herkesi kapsayıcı bir eğitim ile mümkün olabilir (Ainscow, 2016; Armstrong vd., 2010). Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim uygulamalarında kapsayıcı eğitime yönelik bir dönüşüm söz konusudur.

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireyleri çevresinden ve tipik gelişen akranlarından en az şekilde soyutlaması nedeniyle günümüzde en fazla geliştirilen ve gittikçe yaygınlaşan eğitim uygulamasıdır (Ashman, 2014). Kapsayıcı eğitim uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin gerekli destekler sağlanarak, akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri esasına dayanmaktadır (Armstrong vd., 2000). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzmanlaşma ve özel planlamanın önemli olduğu görüşü günümüzde de devam etse de tipik gelişim gösteren akranlarından tamamen ayrı kalmak yerine akranlarıyla birlikte düzenli bir eğitim ortamında eğitim almaları daha çok kabul görmektedir (Pijl vd., 1997). Kaynaştırma uygulamaları olarak da adlandırılan bu uygulama, herhangi bir nedenle engellilikten etkilenen ve özel gereksinimli bireylere destek eğitim hizmeti verilmesini ve tipik akranları ile birlikte eğitim almasını amaçlamaktadır (De Boer vd., 2010). Özel gereksinimli bireyler tipik gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda bulduklarında akranlarından pek çok davranış ve beceriyi öğrenebilirler (Cagran & Schmidt, 2011). Kaynaştırma uygulamaları, öğretmenlerin tek başına sorumluluk alabileceği bir model değildir (Bailey vd., 2015). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında paydaşlar arasındaki işbirliği ve özel eğitim destek hizmetleri büyük önem taşımaktadır (Armstrong vd., 2010; Zagona vd., 2017). Özel eğitim destek hizmetleri, özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi destek hizmetleri (öğretmen, özel eğitim desteği, ortak eğitim), sınıf dışı destek hizmetleri (destek eğitim odası) ve okul dışı destek (uzman desteği) hizmetlerinden oluşmaktadır (Clark & Breman, 2009; Corbett, 2001).

Kaynaştırma Uygulamaları ve Sosyal Kabul

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile birlikte sosyal kabulünü sağlamayı da amaçlamaktadır (Ainscow & César, 2006). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin kendilerini rahat hissettikleri ve kabul gördükleri eğitim ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır (Loreman vd., 2005). Kaynaştırma uygulamalarında eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde etkin rol alan öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ve mesleki yeterliği, kaynaştırma uygulamalarının sosyal kabul amacına ulaşmasında önemli etmenlerdir (Allen & Cowdery, 2015).

Sosyal kabul, tipik gelişen bireylerin özel gereksinimli bireyleri diğer insanlar gibi görmeleri ve onlara yönelik olumlu tutum sahibi olmalarıdır (Özyürek, 2010). Hourlock (1978) ise, sosyal kabulü, özel gereksinimli bireyin, bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi olarak ifade etmektedir (akt., Civelek, 1990). Bununla birlikte sosyal kabul kavramı, özel gereksinimli öğrencilerin gerek okul ortamında gerekse sosyal hayatta, akranları ile diğer bireyler tarafından benimsenmesi, kendileriyle iletişim kurulması, akranları ve diğer bireylerin onlarla birlikte sosyal etkinlikler içinde bulunmaya istekli olması, sosyal ilişkilerde kendilerine yönelik pozitif iletişim ve etkileşimin devamlılığının sağlanması olarak ifade edilebilir (Aktan, 2018). Özel gereksinimli bireylerin, yetersizlik durumlarından kaynaklanan nedenler ile birlikte bilişsel, iletişim, sosyal ve toplumsal uyum becerilerindeki farklılık ve yetersizliklerinden dolayı sosyal kabul görme konusunda daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir (Yeo & Teng, 2015). Yapılan araştırmalarda sosyal kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal redde ve dışlanmaya uğrama olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bossard vd., 2015; Garrote, 2017; Lindsay & McPherson, 2012). Yine araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin problem davranışlarının sosyal kabul görmelerini zorlaştırdığı da ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019, De Swart vd., 2022). Tipik gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve onlarla

etkileşimde bulunmaları, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanması ve bu kabul düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır (Aktan, 2021b; Fırat, 2021; Özyürek, 2010). Ayrıca özel gereksinimli bireye akran desteği sağlanması, sınıfta olumlu ve eğlenceli öğrenme ortamının oluşturulması da, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanmasında etkili olmaktadır (Chan vd., 2009; Garrote, 2017). Sınıf ortamında özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında etkili olan diğer önemli bir faktör ise öğretmendir (Aktan, 2021b; Garrote vd., 2020).

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenin Rolü

Kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenlerin; kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olması, plan geliştirme, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olması, kaynaştırma uygulamaları ile özel eğitim konusunda yeterli alan bilgisine sahip olması ve alan bilgilerini uygulamalar aracılığı ile etkili bir şekilde kullanması, sürecin uygulanmasında görev ve sorumluluğu olan diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışması, tüm öğrencilerin eşit şekilde eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlaması gibi roller üstlenmesi beklenmektedir (Florian & Linklater, 2010; Vlachou vd., 2015). Bununla birlikte öğretmenin öğretimde uyarlamalar yapması, tüm öğrencilerin değer gördüğü olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi yeterliliklere de sahip olması gereklidir (Ainscow & Sandill, 2010; Florian & Rouse, 2009). Eğitim ortamlarında öğretmenler, tutum ve davranışları ile öğrencilere etkili birer model olabilirler (Blazar & Kraft, 2017). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olan tutumu, onlara karşı olumlu davranışlar sergilemesi, özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterliği, sınıftaki diğer öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak, sınıflarında bulunan özel gereksinimli bireylere karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerden öğrenciye doğru olan bu olumlu tutum ve davranış zinciri, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında etkili olabilir (Aktan, 2021b).

Öğretmenler tutum ve davranışları ile tipik gelişim gösteren öğrencilere rol model olmakta, böylece tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere olan sosyal kabullerini doğrudan etkileyebilmektedirler (Ginevra vd., 2022). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olan olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi, özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerine destek olması, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini de olumlu yönde etkilemektedir. Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile öğretmenleri tarafından sosyal kabul görmeleri, akademik ve sosyal gelişimleri için oldukça önemlidir (Aktan vd., 2019; Leigers & Myers, 2015; Spöerer vd., 2020). Öğretmenler, derslerde akademik yönden başarısız ve sosyal kabulü düşük öğrencilere nazaran, akademik yönden başarılı ve sosyal kabulü yüksek öğrencilerle daha fazla ilgilenme eğilimi sergilemektedirler (Garrote, 2017). Öğretmenlerin sosyal kabulü düşük olan öğrencilere yönelik eğilimi ile sosyal kabul konusundaki olumsuz tutum ve davranışları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumsuz etkileyebilmektedir (Aktan vd., 2019). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulün sağlanmasında ise deneyimli öğretmenlerin daha olumlu olduğu belirlenmiştir (De Boer vd., 2011). Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve sınıf yönetimi becerilerinin de özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir (Farmer vd., 2018; Garrote vd., 2020).

Düşük sosyal kabule sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve etkileşimlerindeki yetersizliklere bağlı olarak sınıf içi etkinliklere katılımda problemler yaşadıkları, problem davranışlara sahip oldukları, akranlarıyla iletişim kurmada sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumların sonucu olarak özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla daha az sosyal etkileşimlere girmekte, daha az sosyal kabul görmekte ve akranlarına göre daha sık reddedilebilmektedirler (Avramidis, 2013; Bossaert vd., 2015; Pijl & Frostad, 2010). Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedirler (Ruijs & Peetsma, 2009). Öğrenciden kaynaklanan iletişim ve davranış problemlerinin öğretmenlerin düşük sosyal kabul davranışları sergilemelerinde en önemli faktörler olduğu söylenebilir (Kovačević & Radovanovic, 2023; Rakap & Kaczmarek, 2010). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve olumlu davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin akranlarından kabul görmelerine, dolayısıyla akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu etki edebilir (Aktan, 2021b).

Öğretmenin akademik yeterliği, mesleki hazırlığı ve deneyimi, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir (Darling-Hammond, 2010). Bununla birlikte, öğrencinin eğitim hayatındaki öğretmen-öğrenci etkileşimi ve bu etkileşimin niteliği, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli etkenlerdir (McGrath & Bergen, 2015). Öğretmen, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamada, tutum ve davranışları ile kritik rol oynamaktadır (Lindsay & McPherson, 2012). Kaynaştırma uygulamalarının ana unsurları

olan öğretmenler, tipik gelişen akranlar ile diğer paydaşların özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları, öğrenciler yalnızlık ve sosyal dışlanma yaşamalarına neden olabilir (De Boer vd., 2012). Araştırmalarda tipik gelişim gösteren öğrencilerle etkileşim kurma (Di Maggio vd., 2022; Fırat, 2021), öğretmenlerin olumlu tutumu (De Boer vd., 2011; Monsen vd., 2014; Yu & Cho, 2022) ile öğretmen yeterliği ve sınıf yönetimi becerilerinin, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü sağlamada etkili etmenler olduğu belirlenmiştir (Farmer vd., 2018; Garrote vd., 2020). Özel gereksinimli bireylerin problem davranışlar sergilemeleri ise sosyal kabul görmelerini zorlaştırmaktadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019; De Swart vd., 2022).

Araştırmanın Amacı

Literatür incelendiğinde Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerle ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik destek hizmetleri (Bozak & Çay, 2023; Gürgür vd., 2012; Yazarkan, 2020), özel gereksinimli bireylere yönelik tutum (Akdemir vd., 2022; Bayar & Üstün, 2017; Coşkun vd., 2009; Kayhan vd., 2012; Pesen & Demirhan, 2021; Yatgın vd., 2015), kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşler (Aktan, 2021a; Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Kale vd., 2016; Kocaoğlu vd., 2023; Sucuoğlu vd., 2014), kaynaştırma uygulamalarının niteliği (Bakkaloğlu vd., 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen yeterlikleri (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Toy & Duru, 2016; Yaylacı & Aksoy, 2016) konularında araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, araştırmalarda genel olarak kaynaştırma uygulamalarının farklı boyutlarına ilişkin mevcut durumun betimlendiği, araştırmalarda öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip oldukları, öğretmenlerde bilgi ve deneyim eksikliği olduğu, kaynaştırma uygulamalarına yönelik lisans eğitiminin yetersiz olduğu, paydaşlar arasında işbirliği yetersizliği olduğuna yönelik konularda sorunların öne çıktığı; sorunlara yönelik çözümler içeren araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumunu ele alan araştırmalarda olumsuz tutumlar ağırlıkta olmak üzere, hem olumlu hem olumsuz tutuma yönelik farklı bulgular söz konudur. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs vd., 2010; Coşkun vd., 2009; De Boer vd., 2011; Kayhan vd., 2012; Metin, 2018; Obiakor vd., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010); bazı araştırmalarda ise aksine öğretmenlerin olumlu tutum sergiledikleri (Anılan & Kayacan, 2015; Bozarlan & Batu, 2014; Doğaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Gal vd., 2010; Galović vd., 2014; Güteryüz & Özdemir, 2015; Idol, 2006; Okyay vd., 2016; Rakap vd., 2016; Supriyanto, 2019; Todorovic vd., 2011) belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde bilgi ve deneyim eksikliği yaşamaları (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Irmak, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021) ile mesleki olarak kendilerini yeterli görmemelerinin etkili olduğu söylenebilir (Bubpha vd., 2012; Kingston vd., 2017; Sharma, Simi vd., 2015; Sucuoğlu vd., 2015). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal gelişimi ile birlikte sosyal kabulünün sağlanması amacını taşır (Nowicki, 2003; Short & Martin, 2005). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum ve mesleki yetersizlikleri kaynaştırma uygulamalarının başarısı ile birlikte özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında öğretmenin rolünü olumsuz yönde etkileyebilir (Garrote vd., 2020; Opoku vd., 2021). Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve mesleki yeterlikleri sahip olmaları da, kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bhatnagar & Das, 2014; Boyle vd., 2011; Shaddock vd., 2007; Van Steen & Wilson, 2020). Öğretmenlere gerekli mesleki yeterlikler ile destek hizmetleri sağlanarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları geliştirilebilir (Strnadova vd., 2022; Supriyanto, 2019). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin daha yüksek mesleki yeterliğe sahip oldukları ve kaynaştırma uygulamalarında daha başarılı oldukları (Wilson vd., 2022), özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bosse vd., 2016).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü etkileyen değişkenlerin neler olduğu konusunda çalışmalar oldukça sınırlı olup, bu konu son yıllarda daha fazla araştırmalarda yer almaya başlamıştır (Garrote vd., 2020). Öğretmenler sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenciler arası sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, öğrencilerin gelişime yönelik akademik, sosyal ve duygusal dönütler vermesi gibi rolleri ile öğrencilerin sosyal kabullerini etkilemektedir (Farmer vd., 2011; Hendrickx vd., 2017; Wullschleger vd., 2020). Garrote ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının öğrencilere yönelik sosyal kabul üzerinde etkili olmadığı, sınıf yönetimi becerilerinin ise sosyal kabulü olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç öğrenciye yönelik sosyal kabulün sağlanmasında

kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliğinin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumdan daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Farmer vd., 2019; Soodak & McCarthy, 2006). Öğretmenler, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları ile öğrencinin sosyal kabulünü doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğrenciye yönelik sosyal kabul ve akran kabulünün sağlanmasında öğretmen kilit roledir (Fernandes vd., 2021; Odluyurt & Batu, 2010; Schwab vd., 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum ve mesleki yeterliliklerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısının etkilemektedir (Dukmak vd., 2019; Sharma & Nuttal, 2016). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sergiledikleri tutumları, inançları, özyeterlilik algıları ve mesleki yeterlilikleri öğrenci başarıları üzerinde etkili olan güçlü yordayıcılardır (Dukmak vd., 2019; Özokcu, 2018; Sharma & Nuttal, 2016). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdem ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarının, kaynaştırma uygulamalara yönelik tutum ile kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini doğrudan etkilediği belirlenmiştir (De Boer vd., 2011; Orakçı vd., 2016). Literatürdeki bazı araştırmalarda ise aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı daha olumlu oldukları belirlenmiştir (Aydoğan, 2017; Kayhan vd., 2012).

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen, farklı yetersizlik alanlarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik ve gereksinimlerine göre değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretim süreçlerinin planlanması, öğretim süreçlerine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması ve öğretim tamamlandıktan sonra öğrenme çıktılarının ulaşma açısından öğretimin başarılı olup olmadığının değerlendirilmesinden sorumludur (Pit-ten Cate vd., 2018; Rajendran vd., 2020). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri, mesleki yeterlilikleri üzerinde de etkili olabilir. Buna ek olarak öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik mesleki yeterliği ve bu konuda mesleki gelişimini devam ettirmesi de sosyal kabulü sağlamaya yönelik öğretmen davranışlarına sahip olmasına katkı sağlayabilir (Aktan, 2021b). Ayrıca öğretmenin cinsiyeti, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmadığı, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmadığı, kaynaştırma uygulamalarına yönelik inancı, sınıfındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu, eğitim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi ve mesleki kıdemi de sosyal kabulü etkileyen değişkenler olabilir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul düzeylerini araştırmada ele alınan bazı değişkenler bağlamında (kaynaştırma uygulamalarına yönelik inancı, sınıfındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu) doğrudan ele alan bir çalışmanın olmaması da alanyazın açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal kabul sürecini etkilemesi muhtemel değişkenlerin ele alınması, elde edilecek bulguların öğretmen sosyal kabulüne ve kaynaştırma uygulamalarının kalitesine katkı sağlaması nedeniyle, araştırmanın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada elde edilecek bulguların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında öğretmenin rolü göz önünde bulundurularak, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin sağlanması, öğretmen yetiştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasına yönelik çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Düzce ilinde farklı eğitim kademelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına duydukları inanç açısından anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım açısından anlamlı bir fark var mıdır?

8. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelendiği bu araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel çalışmalarda araştırmaya konu olan durum ayrıntılı ve eksiksiz olarak betimlenmeye çalışılır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırmalardır (Büyükoztürk vd., 2012). Tarama araştırmalarında olgu, kişi, durum, olay ya da nesnelere kendi koşulları dikkate alınarak ve oldukları gibi açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini etkileyen muhtemel değişkenlerin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Düzce ili merkez ilçesinde farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise) görev yapan 1433 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme kapsamında kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yoluyla oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı açısından yakın ve ulaşılabilir olan örnekleme durumları seçilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma, gönüllülük esasına dayalı olarak 1433 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Değişken türü	f	%
Cinsiyet	Erkek	641	45
	Kadın	792	55
Sınıfında özel gereksinimli birey	Var	806	56
	Yok	627	44
Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç	Evet	818	57
	Hayır	615	43
Aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey	Var	212	15
	Yok	1221	85
Sınıftaki özel gereksinimli bireyin yetersizlik türü	ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	46
	Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	34
	Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	11
	Özel gereksinimli bireyin tanısını bilmiyorum.	70	9
Mesleki kıdem	0-5 yıl	147	21
	6-10 yıl	295	10
	11-15 yıl	247	17
	16-20 yıl	440	31
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu	20 yıl ve üzeri	304	21
	Evet	578	40
	Hayır	855	60
Eğitim durumu	Lisans	1133	79
	Lisansüstü	300	21
	Okul öncesi	306	21
Görev yapılan eğitim kademesi	İlkokul	398	28
	Ortaokul	401	28
	Lise	328	23

Not: DEHB = dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; ÖÖG = özel öğrenme güçlüğü.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıfında özel gereksinimli birey olup, öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin eğitimi için etkili bir model olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında farklı yetersizlik gruplarında öğrenciler bulunup, en çok kıdeme sahip öğretmenler 16-20 yıl kıdem aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda en fazla ÖÖG, DEHB ile dil ve konuşma güçlüğü tanımlı özel gereksinimli öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olup, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamıştır. Araştırmaya en fazla ortaokul ve ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenler katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Aktan (2021b) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (ÖSKÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek, öğretmen sosyal kabul davranışları (ÖSKD) ve sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme (SKYG) olmak üzere 31 madde, 2 alt boyut ve 5'li likert tipi yanıtlardan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler arasında "sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yetersizlik alanına göre, uzman kişilerden bilgi alırım", "derslerde öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren etkinliklere yer veririm", ve "özel gereksinimli öğrencime seviyesine uygun başaracağı etkinlikler vererek başarı duygusunu tatmasını sağlarım." gibi maddeler yer almaktadır. ÖSKÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri mevcut araştırmanın 1433 kişiden oluşan veri seti üzerinde tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ÖSKÖ'nün Cronbach alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. ÖSKÖ'nün ölçek yapısının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. ÖSKÖ'nün DFA uyum indeksleri sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir: $X^2 = 467$, $sd = 176$, $X^2/sd = 2.65$, RMSEA = .062, CFI = .94, GFI = .93, IFI = .92, CFI = .94, AGFI = .90, SRMR = .062. Bu değerler alayazına göre kabul edilebilir değerler düzeyindedir (Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). ÖSKÖ'nin 31 maddelik ölçek formunun mevcut araştırma için geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Verin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı (Tarih: 20.12.2021, Karar no: 2021/338) alınmıştır. Veriler, etik kurul onayı alındıktan sonra Şubat ve Mart 2022 aylarında toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla uygulama yapılacak okul müdürlerinden randevu alınmıştır. Daha sonra okul müdürlerine ve öğretmenlere kısaca araştırmanın amacı anlatılmıştır. Konunun güncel ve ilgi çekici olması nedeniyle öğretmenler araştırmaya ilgi göstermiş ve uygulamanın yapıldığı okullardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Ölçme aracı öğretmenlere yüz yüze, genellikle öğretmenler odasında uygulanmıştır. Ölçek formunun doldurulmasında öğretmenlere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, anlaşılmayan maddelerle ilgili sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Analysis of Moment Structures (AMOS) ve statistics and data (STATA) programları ile analiz edilmiştir. Ölçeğin ve alt boyutlarının puanları Kolmogrow-Smirnov (KS) testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$). Ölçeğe ilişkin çarpıklık değeri -1.641 ile 1.801 arasında, basıklık değeri ise -1.651 ile -2.133 değerleri arasında değişmektedir. Analiz sonucunda ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca ölçeğin çok değişkenli normal dağılımı, STATA 16 (2019) "Doornik-Hansen çok değişkenli normallik testi" kullanılarak da incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek puanlarının çok değişkenli normal dağılım göstermediği de anlaşılmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlerin alternatifi olan parametrik olmayan testler daha güçlü sonuçlar verebilmektedir (Green & Salkind 2005; Warner, 2020). Bu nedenle analizlerde parametrik testlere alternatif olan parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır (Kalaycı, 2016).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sosyal kabul düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sosyal kabul düzeylerinin (cinsiyet, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmaması, kaynaştırma uygulamalarına duydukları inanç, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım, öğretmenlerin eğitim durumu,

görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdem) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere yönelik elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada kullanılan ÖSKÖ’nün iki alt boyutu vardır. Katılımcıların ÖSKÖ geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

ÖSKÖ Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçek ve alt boyutları	N	\bar{X}	Mod	S	Minimum	Maksimum
ÖSKD	1433	85.91	95	8.18	49	95
SKYG	1433	50.34	60	9.67	21	60
ÖSKÖ	1433	136.26	155	15.42	75	155

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sosyal kabul ölçeği toplam puanlarının ($\bar{X} = 136.26$; Mod = 155) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin genel olarak toplam puan açısından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, genel olarak öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere sosyal kabul açısından olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyete göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Erkek	641	605.52	388139.00	182378.00	.000
	Kadın	792	807.22	639322.00		
SKYG	Erkek	641	599.30	384150.00	178389.00	.000
	Kadın	792	812.26	643311.00		
ÖSKÖ	Erkek	641	581.89	372988.50	167227.50	.000
	Kadın	792	826.35	654472.50		

Not: ÖSKD = Öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = Öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = Sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 3’te yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyete göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 167227.50$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 182378.00$, $p < .05$; SKYG: $U = 178389.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal kabul sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin sosyal kabul davranışları ile sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme konusunda erkek meslektaşlarına göre olumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Aile ve Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Var	212	799.73	169543.50	111886.50	.000
	Yok	1221	702.64	857917.50		
SKYG	Var	212	778.15	164968.00	116462.00	.000
	Yok	1221	706.38	862493.00		
ÖSKÖ	Var	212	809.16	171542.50	109887.50	.000
	Yok	1221	701.00	855918.50		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 4'te yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 109887.50$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 111886.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 116462.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Sosyal kabul sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerinin farkındalıklarının daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Sınıflarında özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumuna göre sosyal kabul puanlarının sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıflarında Özel Gereksinimli Birey Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıfında özel gereksinimli birey	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Var	806	679.77	547895.50	222674.50	.000
	Yok	627	764.86	479565.50		
SKYG	Var	806	705.43	568577.00	243356.00	.000
	Yok	627	731.87	458884.00		
ÖSKÖ	Var	806	697.38	562085.50	236864.50	.000
	Yok	627	742.23	46537.50		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 5'te yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında sınıfında özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 236864.50$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 222674.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 243356.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Sosyal kabul puanları sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın sınıflarında sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sınıfında özel gereksinimli birey olmayan öğretmenin aksine, özel gereksinimli birey ile öğretim yapan öğretmenin daha düşük sosyal kabul puanına sahip olmasının, kaynaştırma uygulamalarının amaçları açısından sorgulanması gereken bir sonuç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip olmalarında özel gereksinimli bireylerden kaynaklanan problemler ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin yetersiz olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına duydukları inanç açısından anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna ilişkin inançlarına göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğu inancına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Kaynaştırma Uygulamalarının Etkili Bir Model Olduğuna Duyulan İnanca Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanç	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Evet	818	936.01	765658.50	72382.50	.000
	Hayır	615	425.70	261802.50		
SKYG	Evet	818	949.83	776957.50	61083.50	.000
	Hayır	615	407.32	250503.50		
ÖSKÖ	Evet	818	975.44	797906.00	40135.00	.000
	Hayır	615	373.26	229555.00		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 6’da yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna duyulan inanca göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 40135.00$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 72382.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 61083.50$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna duyulan inanca göre sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğunu düşünen öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerinin yüksek olduğu ve öğrencilere yönelik daha olumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne göre sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Özel Gereksinimli Bireylerin Yetersizlik Türüne Göre Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Yetersizlik türü	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P	Dunn
ÖSKD	1) ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	449.05	216.276	2	.000	2-1 2-3
	2) Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	221.94				
	3) Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	492.84				
SKYG	1) ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	448.76	202.944	2	.000	2-1 2-3
	2) Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	226.04				
	3) Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	481.07				
ÖSKÖ	1) ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	459.71	265.735	2	.000	2-1 2-3
	2) Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	205.43				
	3) Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	500.16				

Not: DEHB = dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ÖÖG = özel öğrenme güçlüğü, ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 7’de yer alan verilere göre öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne sosyal kabul puanlarına göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $X^2 = 265.735$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $X^2 = 216.276$, $p < .05$), (SKYG: $X^2 = 202.944$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi yetersizlik grupları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle karşılaştırmalarda diğer karşılaştırma testlerine nazaran deneme hatalarına yönelik önleyici ve güvenilir sonuçlar veren nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın ölçek geneli ve alt boyutlarda sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubundan özel gereksinimli bireyler bulunan

öğretmenler lehine olduğu, sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubundan özel gereksinimli bireyler bulunan öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının, diğer yetersizlik gruplarına nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizlik, otizm ve çoklu engel tanılı özel gereksinimli bireylerin yetersizlik grubunun özellikleri bakımından, diğer yetersizlik gruplarında yer alan özel gereksinimli bireylere nazaran akademik başarı, sosyal ilişkiler, iletişim becerileri ve sınıf içi akran ilişkileri bakımından problemler yaşayan bireylerden oluştuğu söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarına göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına göre sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Evet	578	1056.62	610728.50	50792.50	.000
	Hayır	855	487.41	416732.50		
SKYG	Evet	578	1047.91	605692.00	55829.000	.000
	Hayır	855	493.30	421769.00		
ÖSKÖ	Evet	578	1090.65	630393.00	31128.00	.000
	Hayır	855	464.41	397068.00		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 8’de yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumuna göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 31128.00$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 50792.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 55829.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal kabul sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Lisans	1133	722.90	819042.50	163268.50	.292
	Lisansüstü	300	694.73	208418.50		
SKYG	Lisans	1133	732.02	829376.50	152934.50	.007
	Lisansüstü	300	660.28	198084.50		
ÖSKÖ	Lisans	1133	726.84	823515.00	158796.00	.080
	Lisansüstü	300	679.82	203946.00		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 9’da yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında eğitim durumlarına göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 158796.00$, $p > .05$) ve ÖSKD alt boyutunda (ÖSKD: $U = 163268.50$, $p > .05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı, SKYG alt boyutunda ise anlamlı farklılık oluşturduğu (SKYG: $U = 152934.50$, $p < .05$) görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre SKYG alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, bu farklılığın lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul yeterliliklerini geliştirmede lisans öğretmenlerine göre daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre lisansüstü eğitimin

kazandırdığı mesleki yetkinlikler ile öğretmenlerin sosyal kabul yeterlikleri konusunda gelişimlerini olumlu yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik Kruskal Wallis Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim kademesi	N	Sıra ortalaması	X^2	sd	P	Dunn
ÖSKD	1. Okul öncesi	306	822.26	30.924	3	.000	1-2 2-3
	2. İlkokul	398	724.54				
	3. Ortaokul	401	656.30				
	4. Lise	328	683.86				
SKYG	1. Okul öncesi	306	845.43	58.369	3	.000	2-3
	2. İlkokul	398	756.82				
	3. Ortaokul	401	630.36				
	4. Lise	328	654.78				
ÖSKÖ	1. Okul öncesi	306	843.33	55.001	3	.000	1-2 2-3
	2. İlkokul	398	754.33				
	3. Ortaokul	401	636.84				
	4. Lise	328	651.85				

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 10’da yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında görev yaptıkları eğitim kademesine göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $X^2 = 55.001$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $X^2 = 30.924$, $p < .05$); (SKYG: $X^2 = 58.369$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi kademeler arasında olduğunu belirleyebilmek için nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçek geneli ve ÖSKD alt boyutunda, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapanlar, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere; ilkokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ise ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek kabul puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal kabul davranışları bakımından da diğer kademelerden olumlu yönden ayrıştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin en düşük sosyal kabul puanına sahip oldukları görülmektedir. Ortaokul kademesinde, sınav odaklı bir öğretim nedeniyle gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin akademik başarı kaygısı diğer kademelere kıyasla daha fazladır. Öğretmenlerin akademik başarı beklenti ve kaygıları ile özel gereksinimli bireylerin akademik ve davranış problemlerinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal kabul yeterliklerini geliştirme bakımından ise ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu oldukları görülmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sosyal kabul puanları ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalaması	X ²	sd	P	Dunn
ÖSKD	1. 0-5 yıl	147	535.37	198.526	4	.000	2-1
	2. 6-10 yıl	295	507.53				
	3. 11-15 yıl	247	683.64				
	4. 16-20 yıl	440	768.58				
	5. 20 yıl ve üzeri	304	946.99				
SKYG	1. 0-5 yıl	147	497.88	258.190	4	.000	3-1
	2. 6-10 yıl	295	430.82				
	3. 11-15 yıl	247	754.07				
	4. 16-20 yıl	440	781.95				
	5. 20 yıl ve üzeri	304	943.89				
ÖSKÖ	1. 0-5 yıl	147	494.47	282.054	4	.000	3-1
	2. 6-10 yıl	295	433.82				
	3. 11-15 yıl	247	729.80				
	4. 16-20 yıl	440	774.97				
	5. 20 yıl ve üzeri	304	975.57				

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 11’de yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları mesleki kıdemlerine göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $X^2 = 282.054$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $X^2 = 198.256$, $p < .05$), (SKYG: $X^2 = 258.190$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi kıdemler arasında olduğunu belirleyebilmek için nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tüm kıdemler arasında ölçek geneli ve alt boyutlarda mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin sosyal kabul puanları açısından üst kıdemlerdeki öğretmenler lehine, sosyal kabul puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki deneyimlerinin artması sonucu özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha başarılı oldukları ve bu durumun sosyal kabullerini olumlu yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde de mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin, daha deneyimsiz öğretmenlere göre daha fazla sosyal kabul davranış sergiledikleri ve mesleki yeterlik gelişimine açık oldukları olduğu söylenebilir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanlarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik yüksek sosyal kabule sahip oldukları söylenebilir. Sosyal kabul, tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri olarak ifade edilebilir (Özyürek, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında ve özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin sağlanmasında, öğrencileri ayırt etmeksizin onlara sosyal destek sunan öğretmenler, kilit rol oynamaktadır (Noreen vd., 2019). Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve davranışları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerini olumlu yönde etkilemektedir (Blazar & Kraft, 2017). Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin sosyal kabul davranışları ile öğrencilere olumlu rol model olması ve kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulün sağlanması açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir (Garrote vd., 2020). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik yüksek sosyal kabulleri, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerini olumlu yönde etkilemektedir (David & Kuyini, 2012; Shady vd., 2013). Diğer taraftan araştırmadan elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutuma ilişkin araştırma sonuçları (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs vd., 2010; Coşkun vd., 2009; De Boer vd., 2011; Kayhan vd., 2012; Metin, 2018; Obiakor vd., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010) örtüşmemektedir. Bu farklılığın nedenlerine ilişkin detaylı araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın ise kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, sosyal kabul davranışları ile sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme bakımından erkek meslektaşlarına kıyasla daha olumlu oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da kadın öğretmenlerin özel gereksinimli

bireylere ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu olduklarına yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Alghazo & Naggar-Gaad, 2004; Mouchritsa vd., 2022; Saloviita, 2020). Bazı araştırmalarda ise araştırma bulgularının aksine erkek öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir (Ahmed vd., 2012; Bhatnagar & Das, 2014; Ernst & Rogers, 2009; Sharma, Shaikat vd., 2015). Araştırma bulguları ile araştırma sonuçlarındaki farklı bulgular (Bayar & Üstün, 2017; İnceler & Özder, 2020; Saloviita, 2020) dikkate alındığında, öğretmenin cinsiyetinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu, farklılığın aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının daha fazla olması ile açıklanabilir. Alanyazında bazı araştırmalarda da aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir (Aker, 2014; Aydoğan, 2017; Çolak & Çetin, 2014; Danyoli, 2017; Güven & Aydın, 2007; Kayhan vd., 2012; Özcan & Karaoğlu, 2021; Pesen & Demirhan, 2021). Bazı araştırmalarda ise araştırma bulgularımızın aksine, aile ve çevresinde özel gereksinimli birey olmasının, özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılık üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Başkonuş & Öztürk, 2023; Filiz, 2021; Kayhan vd., 2012; Pamuk, 2016; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Yaralı, 2015).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında sınıfta özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın sınıflarında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sınıfta özel gereksinimli birey olmayan öğretmenin aksine, özel gereksinimli bireyler ile öğretim yapan öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanına sahip olmasının, kaynaştırma uygulamalarının amaçları açısından sorgulanması gereken bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu bulgunun kaynaştırma uygulamalarının başarısı için önemli bir risk ve sorun olduğu ifade edilebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu (De Boer vd., 2011; Sadioğlu vd., 2013; Yılmaz & Batu, 2016), sınıfta özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin görüşlerinin ise daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Engin vd., 2014; Güney, 2019; Özdemir, 2010). Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin, tercih imkânı verilmesi halinde sınıflarına özel gereksinimli birey kabul etmeme eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Bukvić, 2014). Öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip olmalarında, özel gereksinimli bireylerin akademik ve davranış problemlerine sahip olmaları (Krull vd., 2014) ile öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapma konusunda kendilerini yeterli görmemelerinin (Duncan vd., 2021; Sharma, Simi vd., 2015) etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğrenmeyi bireyselleştirmek ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik süreçleri yönetmek için gerekli mesleki yeterliklere sahip olmaya yönelik endişeleri olduğu belirlenmiştir (Costello & Boyle, 2013; Hunter-Johnson vd., 2014). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterlik ve becerilerinin yetersiz olmasının, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterlik ve becerilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer vd., 2011; Pit-ten Cate vd., 2018; Rekaa vd., 2019; Scanlon vd., 2022).

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna duyulan inanca göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli bireylerin eğitimi için etkili bir eğitim modeli olduğuna inanan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerinin yüksek olduğu ve öğrencilere yönelik daha olumlu oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inanç ve tutumları, kaynaştırma uygulamalarının başarısı ve sınıftaki performansları açısından oldukça önemli değişkenlerdir (Avramidis & Norwich, 2002; Saloviita, 2020). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançları ile ilgili araştırmalarda da, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaşımları (Saloviita, 2020; Woodcock, 2021), aynı zamanda olumlu inanca birlikte kendilerini kaynaştırma uygulamaları açısından yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Rihter & Potočnik, 2020).

Bununla birlikte bazı araştırmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının etkili bir eğitim modeli olduğuna yönelik inançlarının nötr veya olumsuz olduğu belirlenmiştir (Civitillo vd., 2016; De Boer vd.,

2011; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Öğretmenlerin bu inanca sahip olmalarında mesleki yeterliklerin yetersiz olması (Bubpha vd., 2012; Kingston vd., 2017; Sharma, Simi vd., 2015; Sucuoğlu vd., 2015) ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim süreçlerinde yeterli zaman bulamamalarının (Altun & Filiz, 2020; Blecker & Boakes, 2010; Gürgür & Uzuner, 2010; Horne & Timmons, 2009; Nayır & Karaman-Kepeneci, 2013; Zeybek, 2015) etkili olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının tüm öğrencilere öğretimde etkili bir model olduğuna inanan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz inanca sahip meslektaşlarına kıyasla, öğrencilere daha fazla olumlu geri bildirim sağladıkları, daha az endişe duydukları ve başarısızlık için daha düşük beklenti içinde oldukları belirlenmiştir (Woodcock, 2021). Araştırma bulgularına göre kaynaştırma uygulamalarının etkili bir eğitim model olduğuna inanan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu yaklaştıkları ve bu durumun özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik grubuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın ölçek geneli ve alt boyutlarda sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubunda öğrenci bulunan öğretmenlerin lehine olduğu, sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubunda bulunan öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının, diğer yetersizlik gruplarına nazaran daha düşük olduğu belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlik, otizm ve çoklu engel tanıılı özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik grubunun özellikleri bakımından, diğer yetersizlik gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilere nazaran akademik başarı, sosyal beceriler, iletişim becerileri ile davranışlar bakımından daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ve sınıf içi problemler yaşayan öğrencilerden oluştuğu söylenebilir (Cihak, 2011; Mastropieri & Scruggs, 2010; Westling & Fox, 2009). Bu durumun öğretmenlerin sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Forlin ve diğerleri (1996) tarafından yapılan araştırmada da zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabulünün, bedensel yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilere göre düşük olduğu, bununla birlikte öğrencinin yetersizlik çeşitliliği ve derecesi arttıkça sosyal kabulün de azaldığı belirlenmiştir. Diğer bir araştırma sonucuna göre öğretmenler, zihinsel ve işitme yetersizliği olan öğrencilere kıyasla bedensel ve görme yetersizliği olan öğrencileri sınıflarına daha fazla kabul etme eğilimindeyken, birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenler tarafından en az kabul gördükleri belirlenmiştir (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Duygusal/davranışsal yetersizliği ve birden fazla yetersizliği olan çocuklar, fiziksel, görme, işitme veya konuşma güçlükleri olan çocuklara göre sosyal kabul görme konusunda daha fazla zorluk yaşarlar (McCoy & Banks, 2012). Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri üzerinde, özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türünün etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki bilgi, anlayış ve beceri eksikliklerinin, kasıtsız tutum engelleri olarak olumsuz öğretmen tutumuna kaynaklık ettiği ortaya konulmuştur (Cassady, 2011; Shady vd., 2013). Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında olumlu etki etmek amacı ile mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi amacını taşır (Darling-Hammond vd., 2017). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği, bu durumun öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu etkilediği çıkarımında bulunabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında eğitim durumlarına göre ölçek geneli ve ÖSKD alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturmadığı, SKYG alt boyutunda ise anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre SKYG alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, bu farklılığın lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul yeterliklerini geliştirmede lisans öğretmenlerine göre daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Lisansüstü eğitim, öğretmenlere kazandırdığı bilgi, beceriler yoluyla öğrencileri, meslektaşlarını, okulu ve dolayısıyla eğitim sistemini etkileyerek, olumlu değişimlerin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan lisansüstü eğitim çalışmalarının mesleki ve kişisel gelişimin yanı sıra eğitim sisteminin oluşturan paydaşların gelişimlerini de etkilemesi bakımından önemli bir eğitim ve gelişim süreci olduğu söylenebilir (Aktan, 2020; Gökçe vd., 2022;

Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). Bu sonuca göre lisansüstü eğitimin kazandırdığı mesleki ve kişisel yetkinliklerin öğretmenlerin sosyal kabul yeterlikleri konusunda gelişimlerini olumlu yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça, özel gereksinimli bireylere karşı daha olumlu oldukları belirlenmiştir (Mngo & Mngo, 2018; Sharma vd., 2009).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında görev yaptıkları eğitim kademesine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçek geneli ve ÖSKD alt boyutunda, okulöncesi eğitim kademesinde görev yapanlar, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere; ilkökul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ise ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek kabul puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Okulöncesi ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal kabul ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar bakımından da diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları görülmektedir. Araştırmalarda da okulöncesi ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademe görev yapan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu yaklaştıkları (Emam & Mohamed, 2011; Ştemberger & Kiswarday, 2018), kademeler arttıkça özel gereksinimli öğrencilere öğretmen desteğinin azaldığı belirlenmiştir (Demirbilek & Levent, 2020). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının bulgularla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin en düşük sosyal kabul puanına sahip oldukları görülmektedir. Ortaokul kademesinde, liseye geçiş sınavı odaklı bir öğretim nedeniyle gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin akademik başarı kaygısı diğer eğitim kademelerine kıyasla daha fazladır. Bu durumun öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yeterince zaman ayıramamasına neden olduğu, sınav baskısının da akran etkileşiminin azalmasına neden olduğu söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, ortaöğretim geçiş sürecinde konuları yetiştirememeye, öğrenci başarısızlığının öğretmene mal edilmesi gibi kaygılar taşıdıkları, kendilerini baskı altında hissettikleri ve bu durumların mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Çakıoğlu & Ergen, 2022; Çetin & Ünsal, 2019; Goldhaber & Karetz, 2018; Şad & Şahiner, 2016). Öğretmenlerin akademik başarıya ilişkin beklenti ve kaygıları ile özel gereksinimli öğrencilerinin akademik ve davranış problemlerinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal kabul yeterliklerini geliştirme bakımından ise ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu oldukları görülmektedir. Bu durumun ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireyler ile tüm derslerde beraber olmaları ve öğrencilerle daha fazla etkileşim içinde bulunmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları mesleki kıdemlerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ve alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının üst kıdemlerdeki öğretmenler lehine arttığı görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde de mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin, daha deneyimsiz öğretmenlere göre daha fazla sosyal kabul davranış sergiledikleri ve mesleki yeterlik gelişimine açık oldukları olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sosyal kabul düzeylerinin arttığı (Alghazo & Naggar-Gaad, 2004; Forlin vd., 1996) ve kaynaştırma uygulamalarını daha fazla desteklediklerine (Mngo & Mngo, 2018) yönelik benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki deneyimlerinin artması sonucu özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha başarılı oldukları ve bu durumun sosyal kabullerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; cinsiyete, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına ve kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini sağlamak için şu öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmada sınıfta özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kaynaştırma uygulamalarının başarısında kilit rolde olan ve

davranışları ile özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin sağlanmasında tipik gelişim gösteren bireylere rol model olan öğretmenlerin rol ve sorumlulukları açısından önemli bir risk ve sorundur. Bu durumun nedenleri üzerinde derinlemesine araştırma yapılabilir.

2. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanan öğretmenlerin sosyal kabullerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında, iyi uygulamalar öğretmenler arasında yaygınlaştırılabilir ve kaynaştırma uygulamalarında deneyimli öğretmenlerin mentorluğundan yararlanılabilir.
3. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetleri ve lisansüstü eğitimin sosyal kabule katkısı dikkate alınarak öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri artırılabilir. Öğretmenler arasında lisansüstü eğitim teşvik edilebilir.
4. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliliklerini geliştirmek için farklı yetersizlik türlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve öğretim becerileri geliştirilebilir.
5. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe özel gereksinimli bireylerde sosyal kabul düşüklüğünün nedenleri üzerine derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Sınırlılıklar

Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, çalışmanın sonuçları aşağıdaki araştırma sınırlılıkları dikkate alınarak değerlendirilmelidir. İlk olarak araştırma nicel yöntemlerle ve veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır. İkinci bir sınırlılık, nitel yöntem ve veri toplama araçlarının yanı sıra nicel yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılmaması, bu nedenle çalışmada yöntem ve veri çeşitliliğinin sağlanamamasıdır. Araştırmada öğretmen sosyal kabulü için veri toplama aracı olarak sadece sosyal kabul ölçeğinin kullanılması üçüncü bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan diğer illere göre nispeten küçük bir ildir. Dördüncü sınırlılık ise, çalışma grubunun birden fazla ili kapsayacak kadar geniş olmamasıdır.

Teşekkür

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, araştırmaya katılarak destek olan, Düzce ilinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan kıymetli öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-16. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2017). Classroom teachers' opinions regarding educational practices through integration in special education. In N. Akfirat, D. F. Staub, & G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (5th ed., pp. 171-188). IJOPEC Publication.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarıları derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi* (Tez Numarası: 526187) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktan, O. (2021a). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Aktan, O. (2021b). Özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>
- Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 1520-1538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632374>
- Alghazo, E. M., & Naggar-Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(Özel Sayı), 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3817/51334>
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE Publications.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.

- Ashman, A. (2014). *Education for inclusion and diversity* (5th ed.). Pearson.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri* (Tez Numarası: 468780) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvaz-Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175153>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(12), 343-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & 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>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Başkonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212256>
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilköğretim ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students’ attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>

- Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). The development of inclusive attitudes and self-efficacy of primary school teachers. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103-116. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>
- Bozarlan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. SAGE.
- Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-233. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/2034>
- Bukvić, Z. (2014). Teachers' competency for inclusive education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11(4), 1585-1590. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Pegem A.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri* (Tez Numarası: 11891) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civitillo, S., De Moor, J. M., & Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6-11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890572.pdf>

- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508042.pdf>
- Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuibfd/issue/22719/242482>
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 477212) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982870>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J., van Efferen, E., der Stege, H. V., Nelen, W., & 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>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.578454>
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & 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>

- Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S. (2015, 11-13 Mayıs). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103909>
- Dukmak, S. J., Aburezeq, I., & Khaled, A. (2019). Public school teachers' perceived sense of self-efficacy in teaching students with disabilities in the United Arab Emirates. *International Journal of Economics and Business Research*, 17(1), 34-52. <https://doi.org/10.1504/IJEBR.2019.096585>
- Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003>
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/15377900802487235>
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education? *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588188.pdf>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Farmer, T. W., McAuliffe-Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fernandes, P. R. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- 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>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 683470) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/0156655960430203>
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. <https://www.firah.org/upload/notices3/2010/inclusion-of-children-with-disabilities.pdf>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>

- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier-Dessemontet, R., & Moser-Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5(198), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Goldhaber, D., & Koretz, D. (2018). Needs improvement a gloomy perspective on high-stakes testing: The testing charade: Pretending to make schools better. *Education Next*, 18(2), 79-81. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A532655269&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=c5a0e36c>
- Gökçe, H., Gökçe, Z., Demir, N., & Bektaş, O. (2022). Lisansüstü eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1409-1442. <https://doi.org/10.17152/gefad.997624>
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (5th ed.). Prentice Hall.
- Gülyüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri* (Tez Numarası: 563720) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882729.pdf>
- Gürgür, H., Arzu, K., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106720>
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/386/448285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546-558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034086.pdf>
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. Graw-Hill.

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 652168) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739. <https://doi.org/10.17679/inuefd.654127>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı). Asil.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355278>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28z.kayhan.pdf>
- Kingston, N. M., Karvonen, M., Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Fostering inclusion of students with significant cognitive disabilities by using learning map models and map-based assessments. *Inclusion*, 5(2), 110-120. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.2.110>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Kovačević, J., & Radovanovic, V. (2023). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349>
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 214-227. <https://doi.org/10.17718/tojde.328956>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047460.pdf>
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809-816. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01308.x>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Pearson
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>

- McGrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Nayır, F., & Karaman-Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.325a>
- Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72-89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3) 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Odluyurt, S., & Batu, E. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1872. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15580>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36138/405982>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & 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>
- Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Tez Numarası: 309082) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi* (2. baskı). Kök.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 430711) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rajendran, P., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: Will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rihter, J., & Potočnik, R. (2020). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15594>
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/789/741>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(2022), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>

- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disability in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Australian government department of education, employment and workplace relations. Commonwealth of Australia. <https://inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/resource-documents/InclusiveClassroomTeacherResourceFinalI.pdf>
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 169-191. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007199>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057107>
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 102-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060341.pdf>
- Short, C., & Martin, B. N. (2005). Case study: Attitudes of rural high school students and teachers regarding inclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i1.498>
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. C. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (1st ed., pp. 461-489). Routledge.
- Spöerer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A., & 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, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>
- Statistics and Data. (2019). *STATA multivariate statistics reference manual, release 16*. STATA Press.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Strnadova, I., Arthur-Kelly, M., & Foreman, P. (2022). *Inclusion in action* (6th ed.). Cengage Learning Australia.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045044.pdf>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37. <https://ijds.ub.ac.id/index.php/ijds/article/view/126>
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>

- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(2020), 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Warner, R. M. (2020). *Applied statistics I: Basic bivariate techniques*. Sage Publications.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson/ Merrill/Prentice-Hall Publishers.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward student with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Opitz, E. M. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/39697/470110>
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17146>
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379157>
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/57874/614406>
- Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Examination of inclusive education and resource room service in a preschool: Examination of inclusive education and resource room service. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(1), 870-892. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/619/279>
- Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: A study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083294.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in early childhood classrooms: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687-698. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0>

- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 388883) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>



Examining the Social Acceptance Levels of Teachers Towards Individuals with Special Needs

Osman Aktan ¹

Abstract

Introduction: The positive approach of the teacher towards individuals with special needs, his participation in the educational processes with his peers, and the teacher's attitudes and behaviors such as supporting both the academic and social development of the individual with special needs affect the social acceptance of the individual with special needs positively.

Method: This study, investigating the social acceptance levels of teachers towards the individuals with special needs in terms of various variables, was a descriptive study and designed as a screening model. The data of the study were obtained from 1433 teachers working in different education levels (preschool, primary school, secondary school and high school) in the central district of Düzce province and determined by the easily accessible case sampling method.

Findings: According to the research findings, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference in terms of gender, whether there were individuals with special needs in the family and close environment, whether there were individuals with special needs in the teachers' classrooms, and the belief that inclusive practices were an effective model. In addition, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference according to the disability type of individuals with special needs, their participation in professional development activities for inclusion practices, their education level and professional seniority variables.

Discussion: In the study, it was determined that teachers' beliefs about inclusion practices, their professional development and professional seniority were effective on their social acceptance of individuals with special needs. It was determined that teachers with special needs in their class had lower social acceptance scores. Based on these findings, it is recommended to organize in-service training activities and to benefit from the mentorship of experienced teachers in order to improve the professional competence of teachers for inclusion practices. In addition, it is recommended to conduct qualitative research in order to obtain in-depth information about the variables that show a significant difference in terms of teachers' social acceptance levels for individuals with special needs.

Keywords: Inclusion practices, individuals with special needs, social acceptance, teacher, screening model.

To cite: Aktan, O. (2023). Examining the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 455-483. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1123503>

¹**Corresponding Author:** Asist. Prof., Düzce University, E-mail: osmanaktan@düzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6583-3765>

Introduction

Today, with the development of the concepts of human rights and democracy, individual differences have become a concept that is favored and gaining importance in the education field (Aktan, 2018). While planning educational activities, individual differences should be taken into account, and conditions suitable for the educational, social and personal needs of individuals should be provided (Jonassen & Grabowski, 2012). Special education; It is defined as the provision of comprehensive, research-based assessment, teaching and support services in specially prepared programs to students with disabilities or superiority in cognitive, behavioral, social-emotional, physical and sensory areas (Bryant et al., 2019; Salend, 2008). In this context, special education; it is an education based on individual differences (Aktan, 2021a). An inclusive education approach that covers the experiences of normalization, inclusion and integration practices in Turkey and in the world, cares about the education of individuals with special needs as well as other disadvantaged students, and aims to design the best school and instruction for all students comes to the fore (Ainscow et al., 2006; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Meeting the needs of students who are disadvantaged in terms of their social, cultural and educational needs and providing them with a rich learning environment can be possible with qualified inclusive education (Ainscow, 2016; Armstrong et al., 2010). As in many countries, education practices in Turkey are changing to inclusive education.

The most developed and common practice today is inclusive education practices that isolate the individuals with special needs from their environment and their typical developing peers in the least possible way (Ashman, 2014). Inclusive education practices are based on the fact that individuals with special needs are educated in general education classes together with their peers (Armstrong et al., 2000). Although the view that specialization and special planning are important in the education of individuals with special needs continues today, it is more accepted that they receive education with their peers in a regular educational environment instead of being completely separated from their typically developing peers (Pijl et al., 1997). This practice, called inclusion, aims to provide support education services to individuals who are affected by disability for any reason and who have special needs, and to receive education together with their typical peers (De Boer et al., 2010). When individuals with special needs are in the same environment as their typically developing peers, they can learn many behaviors and skills from their peers (Cagran & Schmidt, 2011). Inclusion practices are not a model in which the teacher can take responsibility alone (Bailey et al., 2015). Collaboration between stakeholders and support services are of great importance in the success of inclusive practices (Armstrong et al., 2010; Zagona et al., 2017). Special education support services consist of special education consultancy, in-class support services (teacher, special education support, cooperative education), out-of-class support services (support education room) and out-of-school support (expert support) (Clark & Breman, 2009; Corbett, 2001).

Inclusive Practices and Social Acceptance

Inclusive practices also aims to provide social acceptance along with the education of individuals with special needs (Ainscow & César, 2006). Hence, in inclusive education, it is aimed to create educational environments where individuals with special needs feel comfortable and are accepted (Loreman et al., 2005). The attitude and professional competence of the teacher, who plays an active role in the planning of education and training, implementation and evaluation of teaching, are important factors in achieving the goal of social acceptance of inclusion practices (Allen & Cowdery, 2015).

Social acceptance is that individuals with typical development accept individuals with special needs as other people and have a positive attitude towards them (Özyürek, 2010). Hourlock (1978), on the other hand, defines social acceptance as the selection of an individual with special needs for any activity as a group member (cited in Civelek, 1990). Moreover, the concept of social acceptance can be expressed as the adoption of individuals with special needs by their peers and other individuals both in the school environment and in social life, being in contact with them, being willing to engage in social activities with their peers and other individuals, and ensuring the continuity of positive communication and interaction in social relations (Aktan, 2018). It can be said that individuals with special needs have more problems in gaining social acceptance due to the differences and deficiencies in their cognitive, communication, social adaptation skills as well as the reasons arising from their disability (Yeo & Teng, 2015). Studies have shown that individuals with special needs who are not socially accepted are more likely to experience social rejection and exclusion (Bossaert et al., 2015; Garrote, 2017; Lindsay & McPherson, 2012). It is also stated in studies that the problem behaviors of individuals with special needs make it difficult for them to gain social acceptance (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019, De Swart et al., 2022). Informing and interacting with individuals with special needs of individuals with typical development contributes

to the social acceptance of individuals with special needs and to increase this level of acceptance (Firat, 2021; Özyürek, 2010). In addition, providing peer support to individuals with special needs and creating a positive and enjoyable learning environment in the classroom are also effective in ensuring social acceptance of individuals with special needs (Chan et al., 2009; Garrote, 2017). Another important factor that is effective in ensuring social acceptance for students with special needs in the classroom environment is the teacher (Aktan, 2021b; Garrote et al., 2020).

The Role of The Teacher in Inclusive Practices

Teachers who take part in inclusive practices are expected to have a positive attitude towards inclusion, have plan development, implementation and evaluation skills, have sufficient field knowledge about inclusion and special education and use the information effectively with practices, cooperate with other partners who have responsibilities in the implementation of the process, and undertake roles such as working in cooperation and ensuring that all students benefit from educational opportunities equally (Florian & Linklater, 2010; Vlachou et al., 2015). In addition to this, it is necessary for the teacher to have qualifications such as making adaptations in teaching and creating positive learning environments in which all students are valued (Ainscow & Sandill, 2010). Teachers can be effective models for students with their attitudes and behaviors in educational environments (Blazar & Kraft, 2017). Teachers' attitudes towards individuals with special needs, positive behaviors towards these individuals, and the professional competence towards them can affect the attitudes and behaviors of other students, who take the teachers as a role model, towards individuals with special needs in the classrooms. This positive attitude and behavior chain from teacher to student can be effective in ensuring social acceptance for individuals with special needs (Aktan, 2021b).

With their attitudes and behaviors, teachers become role models for students with typical development, so they can directly affect the social acceptance of students with typical development towards individuals with special needs (Ginevra et al., 2022). Teachers' positive attitudes and behaviors towards individuals with special needs and their support for the academic and social development of individuals with special needs also positively affect the social acceptance of students with typical development towards individuals with special needs. Social acceptance of individuals with special needs by typically developing students and teachers is very important for their academic and social development (Aktan et al., 2019; Leigers & Myers, 2015; Spöerer et al., 2020). Teachers tend to work and deal more with students who are academically successful in lessons, and they tend to deal less with students who are academically unsuccessful and have low social acceptance (Garrote 2017). The tendency of teachers towards students with low social acceptance and their negative attitudes and behaviors towards social acceptance may negatively affect the social acceptance of students with typical development towards individuals with special needs (Aktan et al., 2019). It was determined that experienced teachers were more positive in ensuring the social acceptance of individuals with special needs (De Boer et al., 2011). In addition, it was determined that teachers' professional competence and classroom management skills were also effective in providing social acceptance for individuals with special needs (Farmer et al., 2018; Garrote et al., 2020).

Individuals with special needs who have low social acceptance may experience problems in participating in classroom activities, have problem behaviors, and have problems in communicating with their peers due to inadequacies in their social skills and interactions. As a result of these situations, individuals with special needs have less social interactions with their peers, are less socially accepted, and may be rejected more often compared to their peers (Avramidis, 2013; Bossaert et al., 2015; Pijl & Frostad, 2010). This negatively affects the academic and social development of individuals with special needs (Ruijs & Peetsma, 2009). It can be said that communication and behavioral problems caused by students are the most important factors in teachers' low social acceptance behaviors (Kovačević & Radovanovic, 2023; Rakap & Kaczmarek, 2010). The fact that teachers develop their professional competencies for the education of students with special needs, have a positive attitude towards students and exhibit positive behaviors can have a positive effect on the acceptance of students by their peers, and therefore on their academic and social development (Aktan, 2021b).

The academic competence, professional preparation and experience of the teacher are significant variables that affect the success of the students (Darling-Hammond, 2010). Additionally, teacher-student interaction in the student's educational life and the quality of this interaction are essential factors in the emotional, social and academic development of students (McGrath & Bergen, 2015). The teacher plays a critical role with her/his attitudes and behaviors in providing social acceptance for individuals with special needs (Lindsay & McPherson, 2012). The negative attitudes and behaviors of teachers, typical developing peers, and other partners, who are the elements of inclusive education, towards individuals with special needs may cause students to experience

loneliness and social exclusion (De Boer et al., 2012). Studies have shown that interacting with students with typical development (Di Maggio et al., 2022; Fırat, 2021), positive attitudes of teachers (De Boer et al., 2011; Monsen et al., 2014; Yu & Cho, 2022), teacher efficacy and classroom management skills are effective (Farmer et al., 2018; Garrote et al., 2020) in ensuring social acceptance for individuals with special needs. However, problem behaviors of individuals with special needs make social acceptance difficult (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019, De Swart et al., 2022).

Aim of Study

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on teachers for individuals with special needs in Turkey. Researches were conducted on support services for individuals with special needs (Bozak & Çay, 2023; Gürgür et al., 2012; Yazarkan, 2020), attitudes towards individuals with special needs (Akdemir et al., 2022; Bayar & Üstün, 2017; Coşkun et al., 2009; Kayhan et al., 2012; Pesen & Demirhan, 2021; Yatgın et al., 2015), views on inclusion practices (Aktan, 2021a; Bakkaloğlu et al., 2018; Batu et al., 2018; Kale et al., 2016; Kocaoğlu et al., 2023; Sucuoğlu et al., 2014), the quality of inclusion practices (Bakkaloğlu et al., 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), and teacher competencies for inclusion practices (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Toy & Duru, 2016; Yaylacı & Aksoy, 2016). When the researches are evaluated, it is seen that the current situation regarding the different dimensions of inclusion practices is generally described in the studies, the teachers have negative attitudes, the lack of knowledge and experience in the teachers, the insufficient undergraduate education for the inclusion practices, the lack of cooperation among the stakeholders; On the other hand, it can be said that the studies that include solutions to the problems are quite limited (Bakkaloğlu et al., 2018; Batu et al., 2018; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). In studies dealing with teachers' attitudes towards inclusive practices, there are different findings regarding both positive and negative attitudes, mainly negative attitudes. In some studies, teachers' attitudes towards inclusive practices were negative (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs et al., 2010; Coşkun et al., 2009; De Boer et al., 2011; Kayhan et al., 2012; Metin, 2018; Obiakor et al., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010); while in some studies, contrary to this finding, teachers had positive attitudes (Anılan & Kayacan, 2015; Bozarlan & Batu, 2014; Doğanoglu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Gal et al., 2010; Galović et al., 2014; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Idol, 2006; Okyay et al., 2016; Rakap et al., 2016; Supriyanto, 2019; Todorovic et al., 2011).

The factors that affect teachers' negative attitudes towards inclusive education are that they lack knowledge (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Irmak, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021) and experience and that they do not see themselves professionally enough (Bubpha et al., 2012; Kingston et al., 2017; Sharma, Simi et al., 2015; Sucuoğlu et al., 2015). Inclusion practices also aim to ensure the social acceptance of individuals with special needs along with their academic and social development (Nowicki, 2003; Short & Martin, 2005). Negative attitudes and professional inadequacies of teachers towards inclusion practices, together with the success of inclusion practices, may negatively affect the role of the teacher in ensuring social acceptance for students with special needs (Garrote et al., 2020; Opoku et al., 2021). In addition, teachers' positive attitudes and professional competencies towards inclusive practices also affect the success of inclusive practices positively (Boyle et al., 2011; Bhatnagar & Das, 2014; Shaddock et al., 2007; Van Steen & Wilson, 2020). Teachers' attitudes towards inclusion practices can be improved by providing necessary professional competencies and support services (Strnadova et al., 2022; Supriyanto, 2019). It was determined that teachers with positive attitudes towards students with special needs had higher professional competence and were more successful in inclusion practices (Wilson et al., 2022), and their social acceptance towards students with special needs was higher (Bosse et al., 2016).

Studies on the variables that affect teachers' social acceptance towards students with special needs are quite limited, and this subject has started to take place in more researches in recent years (Garrote et al., 2020). Teachers affect the social acceptance of students with their roles such as creating a positive learning environment in the classroom, developing social relations between students, and giving students academic, social and emotional feedback on development (Farmer et al., 2011; Hendrickx et al., 2017; Wullschleger et al., 2020). In the study conducted by Garrote et al. (2020), it was determined that teachers' attitudes towards inclusive practices do not affect social acceptance towards students, while classroom management skills affect social acceptance positively. This result reveals that teacher efficacy towards inclusive practices is more effective than the attitude towards inclusive practices in providing social acceptance for students (Soodak & McCarthy, 2006; Farmer et al., 2019). Teachers directly affect the social acceptance of students with their attitudes and behaviors towards students. For this reason, the teacher plays a key role in ensuring social acceptance and peer acceptance for the student (Fernandes et al., 2021; Odluyurt & Batu, 2010; Schwab et al., 2022). The attitudes, beliefs, self-efficacy

perceptions and professional competencies of teachers towards inclusion are strong predictors of the academic achievement of individuals with special needs. (Dukmak et al., 2019; Özokcu, 2018; Sharma & Nuttal, 2016). In the researches, it was determined that the professional seniority of the teachers and their participation in the professional development activities for the inclusion practices directly affect the attitude towards the inclusion practices and the effectiveness of the inclusion practices (De Boer et al., 2011; Orakçı et al., 2016). In some studies in the literature, it was determined that teachers with special needs in their families and close circles are more positive towards individuals with special needs (Aydoğan, 2017; Kayhan et al., 2012).

In inclusion practices, the teacher is responsible for evaluating whether the teaching is successful in terms of evaluating individuals with special needs in different areas according to their inadequacies and needs, planning the teaching processes taking into account the assessment results, applying different methods and techniques related to the teaching processes, and achieving the learning outcomes after the teaching is completed (Pit-ten Cate et al., 2018; Rajendran et al., 2020). Teachers' social acceptance of individuals with special needs may also have an impact on their professional competence. In addition, the professional competence of the teacher for students with special needs and the continuation of his professional development in this regard can also contribute to the teacher's behavior towards ensuring social acceptance (Aktan, 2021b). In addition, the gender of the teacher, whether there is a person with special needs in his/her family and close environment, whether there is a person with special needs in his/her class, his belief in inclusion practices, the type of disability of the individuals with special needs in his/her class, his/her participation in professional development activities for inclusive education, educational status, he/she is assigned educational level (preschool, primary school, secondary school, high school) and professional seniority may also be variables that affect social acceptance. On the other hand, when the literature is examined, it can be said that the absence of a study that directly addresses teachers' social acceptance levels of individuals with special needs in the context of some variables (belief in inclusive practices, type of disability of individuals with special needs in their class, participation in professional development activities for inclusive education) discussed in the research is an important deficiency in terms of the literature. It can be said that the research is very important because the variables that are likely to affect the social acceptance process of teachers are addressed in the research, and the findings to be obtained contribute to teacher social acceptance and the quality of inclusion practices. In addition, it is thought that the findings to be obtained in the study will contribute to the studies on ensuring the effectiveness of inclusive practices, teacher training, education of individuals with special needs, and social acceptance for individuals with special needs, considering the role of the teacher in ensuring social acceptance for individuals with special needs. In this study, it was aimed to determine the social acceptance levels of teachers working in schools at different education levels in Düzce for individuals with special needs. To this end, answers to the following research questions are sought:

1. What is the level of social acceptance scores of teachers for individuals with special needs?
2. Is there a significant gender difference between teachers' social acceptance scores for individuals with special needs?
3. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of whether there is a person with special needs in their own family and close environment?
4. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for children with special needs in terms of whether there is an individuals with special needs in their class or not?
5. Is there a significant difference between teachers' social acceptance scores for individuals with special needs in terms of belief in inclusive practices?
6. Is there a significant difference between the social acceptance scores of the teachers in terms of the type of disability of the individuals with special needs in their classes?
7. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of their participation in professional development activities for inclusive practices?
8. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of teachers' educational status? Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of education level that the teachers serve?

9. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of professional seniority of teachers?

Method

Research Model

This study, which examines the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs, was a descriptive study and designed as a survey model. In descriptive studies, it is tried to describe the situation in detail and completely. Survey models are studies that describe a past or current situation as it is (Büyüköztürk et al., 2012). In survey research, the phenomenon, person, situation, event or objects are tried to be explained by taking into account their own conditions and as they are (Karasar, 2016). In the research, the scanning model was preferred in order to reveal in detail the possible variables that affect the social acceptance of teachers towards individuals with special needs.

Research Study Group

The data of the study were obtained from 1433 teachers working in different education levels (preschool, primary school, secondary school and high school) in the central district of Düzce province. The study was performed with 1433 teachers on a voluntary basis. Some demographic characteristics of the teachers who constitute the study group of the research are given in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of the Teachers who Constituted the Study Group of the Research

Variable	Variable type	f	%
Gender	Male	641	45
	Female	792	55
Individual with special needs in class	Yes	806	56
	None	627	44
Belief that inclusion practices are an effective model	Yes	818	57
	None	615	43
Individuals with special needs in the own family and close circle	Yes	212	15
	None	1221	85
Disability status of the individuals with special needs	SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	46
	Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	34
	Visual, hearing, physical disability	88	11
	I do not know the diagnosis of the individuals with special needs.	70	9
Professional seniority	0-5 years	147	21
	6-10 years	295	10
	11-15 years	247	17
	16-20 years	440	31
Participation in professional development activities for inclusive practices	20 years and above	304	21
	Yes	578	40
Educational status	None	855	60
	Bachelor's degree	1133	79
Education level served	Postgraduate degree	300	21
	Preschool	306	21
	Primary school	398	28
	Secondary school	401	28
	High school	328	23

Note: ADHD = attention deficit and hyperactivity disorder; SLD = specific learning disorder.

According to Table 1, the majority of the teachers participating in the research are female teachers. More than half of the teachers have a person with special needs in their class. In addition, teachers believe that inclusive practices are an effective model for the education of individuals with special needs. Most of the teachers do not have special needs individuals in their families and close circles. There are students in different disability groups in the teachers' classes, and the teachers with the most seniority are between 16-20 years of seniority. In the

classrooms where the teachers work, there are students with special needs diagnosed with SLD and ADHD the most. Majority of the teachers are undergraduate graduates and did not participate in professional development activities for inclusion practices. Teachers working at secondary and primary school levels participated in the research the most.

Data Collection Tools

In order to collect data in the study, the Teacher Social Acceptance Scale (TSAS) developed by Aktan (2021a) was used. The scale, which was developed to determine the level of social acceptance of teachers for individuals with special needs, consists of 31 items, 2 sub-dimensions and 5-point Likert-type responses, including teacher social acceptance behaviors (TSAB) and development of social acceptance competencies (DSAC). On the scale, there are items such as “I get information from experts according to the disability to recognize the individuals with special needs in my class”, “I include activities that improve students' social skills in lessons” and “I make my student with special need experience the feeling of success by giving them activities that are suitable for their level”. The validity and reliability analyzes of the TSAS were performed again on the data set of the current study consisting of 1433 people. In this context, Cronbach's alpha value of TSAS was calculated as .94. The validity of the scale structure of the TSAS was examined by CFA. The results of TSAS's CFA fit indexes can be summarized as follows: $X^2 = 467$, $sd = 176$ $X^2/sd = 2.65$, RMSEA = 0.062, CFI = 0.94, GFI = 0.93, IFI = 0.92, CFI = 0.94, AGFI = 0.90, SRMR = 0.062. These values were at the level of acceptable values according to the literature (Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). It was determined that the 31-item scale form of TSAS was a valid measurement tool for the current study.

Data Collection Process

Before starting the research, ethics committee approval was obtained from Düzce University Scientific Research and Ethics Committee (Date: 20.12.2021, Decision no: 2021/338). Data were collected in February and March 2022 after ethics committee approval. The measurement tool was applied to the teachers face to face. In order to collect the data, an appointment was first requested from the school headmasters. Afterwards, the purpose of the research was explained to the school headmasters and an application was made to the teachers in the schools. The measurement tool was applied to the teachers face to face, usually in the teachers' room. Due to the topic being up-to-date and interesting, the teachers showed interest in the research, and the majority of the teachers in the schools where the application was made voluntarily participated in the research. The teachers were not interfered with in filling out the scale form in any way, and the questions about the incomprehensible items were answered by the researcher.

Data Analysis

Research data were analyzed with SPSS, AMOS and STATA programs. The scores of the scale and its sub-dimensions were tested with the Kolmogrow-Smirnov (KS) test, and it was determined that the data did not show normal distribution ($p < .05$). The skewness value of the scale varies between -1.641 and 1.801, and the kurtosis value varies between -1.651 and -2.133. As a result of the analysis, it can be said that the scale scores do not show a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In addition, the multivariate normal distribution was also examined using the “Doornik-Hansen multivariate normality test” in STATA 15 (2019). As a result of the analysis, it was understood that the scale scores did not show a multivariate normal distribution. In cases where the assumptions of parametric tests are not met, nonparametric tests, which are alternatives to parametric tests, can yield stronger results (Green & Salkind 2005; Warner, 2020). For this reason, nonparametric test techniques, which are alternatives to parametric tests, were used in the analyses (Kalaycı, 2016). For these reasons, non-parametric test techniques were used in data analysis.

Results

In this section, the findings regarding the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs are included. In line with the sub-objectives of the research, the social acceptance levels of teachers for students with special needs were determined. In addition, it was examined whether teachers' social acceptance levels of students with special needs differed according to their variables (gender, whether there is a person with special needs in their family and close environment, whether there is a person with special needs in their class, their belief in inclusion practices, the type of disability of the individuals with special needs in their classes, their participation in professional development activities for inclusion practices, the educational status of the teachers, the level of education they work in, professional seniority). The findings obtained for the sub-problems determined in line with the purpose of the research are presented below, respectively.

The first sub-problem of the study is “1. What is the level of social acceptance scores of teachers for individuals with special needs?” expressed as. TSAS used in the study has two sub-dimensions. Descriptive statistics regarding the scores of the participants in the TSAS and sub-dimensions are given in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics on TSAS Scores for Individuals with Special Needs

Scale and factors	N	\bar{X}	Mod	S	Minimum	Maksimum
TSAB	1433	85.91	95	8.18	49	95
DSAC	1433	50.34	60	9.67	21	60
TSAS	1433	136.26	155	15.42	75	155

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

When Table 2 was examined, it was seen that the total scores of the participants' social acceptance scale were ($\bar{X} = 136.26$; Mod = 155). According to this, it was observed that the social acceptance levels of the teachers participating in the research towards individuals with special needs were generally high in terms of total scores. According to this result, it can be said that teachers generally approached individuals with special needs positively in terms of social acceptance.

The second sub-problem of the study is “Is there a significant gender difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs?” expressed as. According to the gender of the teachers, whether there is a significant difference between social acceptance scores was tested with the Mann Whitney U Test, since the data did not show normal distribution. The results regarding the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs by gender are given in Table 3.

Table 3

Mann Whitney U Test Results Regarding Students' Social Acceptance Levels by Gender

Scale and factors	Gender	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Male	641	605.52	388139.00	182378.00	.000
	Female	792	807.22	639322.00		
DSAC	Male	641	599.30	384150.00	178389.00	.000
	Female	792	812.26	643311.00		
TSAS	Male	641	581.89	372988.50	167227.50	.000
	Female	792	826.35	654472.50		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 3, depending on the gender, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs both in a general scale (TSAS: $U = 167227.50$, $p < .05$) and sub-dimension scales (TSAB: $U = 182378.00$, $p < .05$; DSAC: $U = 178389.00$, $p < .05$). When the mean rank of social acceptance was examined, it was seen that this difference in general scale and sub-dimensions was in favor of female teachers. According to this, it was observed that the social acceptance levels of female teachers towards individuals with special needs were higher than male teachers. In addition to this, it can be said that female teachers were more positive than their male colleagues in terms of developing social acceptance behaviors and social acceptance competencies.

Findings and Interpretation regarding the Third Research Question

The third sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of whether there is a person with special needs in their own family and close environment?” expressed as. The Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers according to whether there were individuals with special needs in their own family and close environment. Table 4 shows the results of teachers' social acceptance scores according to whether there are individuals with special needs in their families and close circles.

Table 4

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores for Inclusive Students According to Whether There are Individuals with Special Needs in their own Families and Close Circles

Scale and factors	Individuals with special needs in their own family and close circles	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	212	799.73	169543.50	111886.50	.000
	No	1221	702.64	857917.50		
DSAC	Yes	212	778.15	164968.00	116462.00	.000
	No	1221	706.38	862493.00		
TSAS	Yes	212	809.16	171542.50	109887.50	.000
	No	1221	701.00	855918.50		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 4, depending on whether there is an individual with special needs in the own family and close circle, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in general scale (TSAS: $U = 109887.50, p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $U = 111886.50, p < .05$; DSAC: $U = 116462.00, p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank of social acceptance was analyzed, it was seen that this difference in the overall scale and sub-dimensions was in favor of teachers who had individuals with special needs in their families and close circles. This result can be explained by the higher awareness of teachers who have individuals with special needs in their families and close circles.

The fourth sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of whether or not they are individuals with special needs in their class? expressed as. The Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers according to whether they had individuals with special needs in their classes or not. The results of the social acceptance scores of the teachers participating in the study according to whether they have individuals with special needs in their classes are given in Table 5.

Table 5

Mann Witney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores for Individuals with Special Needs According to Whether There are Individuals with Special Needs in their own Family and Close Environment

Scale and factors	Individuals with special needs in their classes	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	806	679.77	547895.50	222674.50	.000
	No	627	764.86	479565.50		
DSAC	Yes	806	705.43	568577.00	243356.00	.000
	No	627	731.87	458884.00		
TSAS	Yes	806	697.38	562085.50	236864.50	.000
	No	627	742.23	465375.50		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 5, depending on whether there is an individuals with special needs in their classes, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in general scale (TSAS: $U = 236864.50, p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $U = 222674.50, p < .05$; DSAC: $U = 243356.00, p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank of social acceptance scores was examined, it was seen that this difference in overall scale and sub-dimensions was in favor of teachers who do not have individuals with special needs in their classes. Contrary to the teacher who did not have an individuals with special needs in her/his class, the fact that the teacher who has the individuals with special needs has a lower social acceptance score is a result that should be questioned in terms of the aims of inclusive education. It can be said that the problems arising from the individuals with special needs and the inadequacy of the professional competencies of the teachers in inclusive education were effective in the lower social acceptance scores of the teachers.

The fifth sub-problem of the study is “Is there a significant difference between teachers' social acceptance scores for individuals with special needs in terms of their belief in inclusive practices?” expressed as. According to the teachers' belief that inclusive practices are an effective model, whether there is a significant difference between social acceptance scores was tested with the Mann Whitney U Test. The results regarding the social

acceptance scores of teachers according to their belief that inclusive practices are an effective model are given in Table 6.

Table 6

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to the Belief That Inclusive Education is an Effective Model

Scale and factors	Belief that inclusive practices are an effective model	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	818	936.01	765658.50	72382.50	.000
	No	615	425.70	261802.50		
DSAC	Yes	818	949.83	776957.50	61083.50	.000
	No	615	407.32	250503.50		
TSAS	Yes	818	975.44	797906.00	40135.00	.000
	No	615	373.26	229555.00		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 6, depending on the belief that inclusive practices are an effective model, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $U = 40135.00$, $p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $U = 72382.50$, $p < .05$; DSAC: $U = 61083.50$, $p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank was investigated according to the belief of the teachers that inclusive practices are an effective model, it was seen that this difference in general scale and sub-dimensions was in favor of the teachers who think that inclusive practices are an effective model. It can be said that teachers who believed that practices are an effective model had higher social acceptance towards individuals with special needs and are more positive towards students.

The sixth sub-problem of the research is "Is there a significant difference between the social acceptance scores of the teachers in terms of the type of disability of the individuals with special needs in their classes?" expressed as. The Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the individuals with special needs in the teachers' classrooms according to the type of disability. The results of the social acceptance scores of the teachers according to the type of disability of individuals with special needs in the classrooms are given in Table 7.

Table 7

Kruskal Wallis Test Results Regarding Social Acceptance Scores of the Teachers According to the Disability Group of the Individuals with Special Needs in the Classes

Scale and factors	Disability group	N	Mean rank	X ²	sd	p	Dunn
TSAB	1) SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	449.05	216.276	2	.000	2-1 2-3
	2) Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	221.94				
	3) Visual, hearing, physical disability	88	492.84				
DSAC	1) SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	448.76	202.944	2	.000	2-1 2-3
	2) Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	226.04				
	3) Visual, hearing, physical disability	88	481.07				
TSAS	1) SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	459.71	265.735	2	.000	2-1 2-3
	2) Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	205.43				
	3) Visual, hearing, physical disability	88	500.16				

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB: teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 7, depending on the disability group of the individuals with special needs in the class, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $X^2 = 265.735$, $p < .05$) and its sub-dimensions (TSAB: $X^2 = 216.276$, $p < .05$); DSAC: ($X^2 = 202.944$, $p < .05$). In order to determine between which disability groups this

difference is, the nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied, which gave preventive and reliable results for trial errors compared to other comparison tests, since the data did not show normal distribution. When the mean rank was examined, it was observed that this difference in general and sub-dimensions was in favor of the teachers having the mental, autism and multiple disability groups in their classes; and the social acceptance scores of the teachers having the mental, autism and multiple disability groups were lower compared to the other disability groups. One can say that individuals with special needs with intellectual disability, autism and multiple disabilities consist of students who have problems in terms of academic achievement, social relations, communication skills and in-class peer relations compared to the individuals with special needs in other disability groups in terms of the characteristics of the disability group. It can be said that this situation has an effect on teachers' social acceptance.

The seventh sub-problem of the research is "Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of their participation in professional development activities (PDA) for inclusive practices?" expressed as. The Mann Whitney U Test tested whether there was a significant difference between the social acceptance scores of teachers according to their participation in professional development activities for inclusive practices. The results regarding the social acceptance scores of teachers according to their participation in PDA for inclusive education are given in Table 8.

Table 8

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to Their Participation in Professional Development Activities for Inclusive Education

Scale and factors	Participation in PDA for inclusive practices	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	578	1056.62	610728.50	50792.50	.000
	No	855	487.41	416732.50		
DSAC	Yes	578	1047.91	605692.00	55829.000	.000
	No	855	493.30	421769.00		
TSAS	Yes	578	1090.65	630393.00	31128.00	.000
	No	855	464.41	397068.00		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 8, depending on the status of participating in professional development activities for inclusive practices, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $U = 31128.00$, $p < .05$) and its sub-dimensions (TSAB: $U = 50792.50$, $p < .05$; DSAC: $U = 55829.00$, $p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank of social acceptance of the teachers was examined, it was seen that this difference in overall scale and sub-dimensions was in favor of the teachers participating in the professional development activities of inclusive practices. It can be said that professional development activities for inclusive practices have a positive effect on teachers' social acceptance of individuals with special needs.

The eighth sub-problem of the study is "Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for inclusion students in terms of teachers' educational status?" expressed as. The Mann Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers according to their educational status. The results of teachers' social acceptance scores for individuals with special needs according to their educational status are given in Table 9.

Table 9

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to their Educational Status

Scale and factors	Education level	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Bachelor's degrees	1133	722.90	819042.50	163268.50	.292
	Postgraduate education	300	694.73	208418.50		
DSAC	Bachelor's degrees	1133	732.02	829376.50	152934.50	.007
	Postgraduate education	300	660.28	198084.50		
TSAS	Bachelor's degrees	1133	726.84	823515.00	158796.00	.080
	Postgraduate education	300	679.82	203946.00		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 9, depending on the education level, it was observed that there was no significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $U = 158796.00, p > .05$) and TSAB sub-dimensions (TSAB: $U = 163268.50, p > .05$) while there was a significant difference in the DSAC sub-dimension (DSAC: $U = 152934.50, p < .05$). When the mean rank of the DSAC sub-dimension was examined according to the education levels of the teachers, it was seen that this difference was in favor of the teachers with postgraduate education. According to this result, it can be said that teachers with a postgraduate education have higher scores compared to teachers with Bachelor's degrees in developing social acceptance competencies for individuals with special needs. According to this result, it can be deduced that the professional competencies gained by graduate education positively affect the development of teachers in terms of social acceptance competencies.

The ninth sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of the education level that the teachers serve?” expressed as. According to the education level of the teachers, whether there is a significant difference between social acceptance scores was tested with the Kruskal Wallis Test, since the data did not show a normal distribution. The results of the social acceptance scores of the teachers according to the education level they serve in are given in Table 10.

Table 10

Kruskal Wallis Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to the Level of Education They Serve

Scale and factors	School type	N	Mean rank	X ²	sd	p	Dunn
TSAB	1. Preschool	306	822.26	30.924	3	.000	1-2 2-3
	2. Primary school	398	724.54				
	3. Secondary school	401	656.30				
	4. High school	328	683.86				
DSAC	1. Preschool	306	845.43	58.369	3	.000	2-3
	2. Primary school	398	756.82				
	3. Secondary school	401	630.36				
	4. High school	328	654.78				
TSAS	1. Preschool	306	843.33	55.001	3	.000	1-2 2-3
	2. Primary school	398	754.33				
	3. Secondary school	401	636.84				
	4. High school	328	651.85				

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 10, depending on the education level they serve, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs both on a general scale (TSAS: $X^2 = 55.001, p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $X^2 = 30.924, p < .05$; DSAC: $X^2 = 58.369, p < .05$). Nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied to determine to which levels this difference was. When the mean rank was examined, in the overall scale and in the TSAB sub-dimension, those working at the pre-school education level had higher acceptance scores for individuals with special needs compared to the teachers working at the primary school level, and the teachers working at the primary school education level compared to the teachers working at the secondary education level. It was seen that the teachers working at the preschool and primary school levels differed positively from the other levels in terms of their social acceptance behaviors. When the mean rank was examined, it was seen that the teachers working at the secondary school level had the lowest social acceptance scores. At the secondary school level, the academic success anxiety of both students and teachers was higher compared to other levels due to exam-oriented teaching. It can be said that the academic success expectations and concerns of the teachers and the academic and behavioral problems of the individuals with special needs are effective on this result. In terms of developing social acceptance competencies, it was seen that the teachers working at the primary school level were more positive than the teachers working at the secondary school education level.

The tenth sub-problem sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of teachers' professional seniority?” expressed as. According to the professional seniority of the teachers, whether there is a significant difference

between social acceptance scores was tested with the Kruskal Wallis Test. The results regarding the social acceptance scores of the teachers according to their professional seniority are given in Table 11.

Table 11

Kruskal Wallis Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores by Professional Seniority

Scale and factors	Professional seniority	N	Mean rank	X ²	sd	p	Dunn	
TSAB	1. 0-5 years	147	535.37	198.526	4	.000		
	2. 6-10 years	295	507.53					
	3. 11-15 years	247	683.64					2-1
	4. 16-20 years	440	768.58					3-1
	5. 20 years and above	304	946.99					4-1
DSAC	1. 0-5 years	147	497.88	258.190	4	.000		
	2. 6-10 years	295	430.82					3-1
	3. 11-15 years	247	754.07					3-2
	4. 16-20 years	440	781.95					4-1
	5. 20 years and above	304	943.89					4-2
TSAS	1. 0-5 years	147	494.47	282.054	4	.000		
	2. 6-10 years	295	433.82					3-1
	3. 11-15 years	247	729.80					3-2
	4. 16-20 years	440	774.97					4-1
	5. 20 years and above	304	975.57					4-2

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 11, depending on their professional seniority, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs both on a general scale (TSAS: $X^2 = 282.054$, $p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $X^2 = 198.256$, $p < .05$; DSAC: $X^2 = 258.190$, $p < .05$). In order to determine which seniority this difference was, nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied. It was seen that as the professional seniority increased across all seniorities in the overall scale and sub-dimensions, the social acceptance scores of the teachers differed in favor of the teachers in higher seniority. In this case, it can be said that as a result of the increase in the professional experience of teachers in inclusive education, they are more successful in the education of individuals with special needs and this situation affects their social acceptance positively. When the sub-dimensions of the scale were examined, it can be said that teachers with more professional experience exhibit more social acceptance behaviors and are open to professional competence development compared to less experienced teachers.

Discussion

According to the results of the research, it is seen that the social acceptance scores of the teachers who make up the study group for the individuals with special needs are generally high. According to this result, it can be said that teachers have high social acceptance towards individuals with special needs. Social acceptance can be expressed as the positive attitudes of individuals with typical development towards individuals with special needs and seeing them as other people (Özyürek, 2016). Teachers, who provide social support to students without discrimination, play a key role in the success of inclusive practices and in ensuring the social acceptance of individuals with special needs (Noreen et al., 2019). The teacher's attitudes and behaviors towards individuals with special needs positively affect the social acceptance of individuals with special needs by other students (Blazar & Kraft, 2017). Based on the research findings, it can be said that the high level of social acceptance of teachers for individuals with special needs who continue inclusion practices is an important finding in terms of teachers being positive role models for students with their social acceptance behaviors and ensuring social acceptance in inclusion practices (Garrote et al., 2020). The high social acceptance of teachers towards individuals with special needs positively affects their students' social acceptance towards their peers (David & Kuyini, 2012; Shady et al., 2013). On the other hand, this finding obtained from the some research and the some research results (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs et al., 2010; Coşkun et al., 2009; De Boer et al., 2011; Kayhan et al., 2012; Metin, 2018; Obiakor et al., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010), on teachers' negative attitudes towards individuals with special needs differ. Detailed research can be done on the reasons for this difference. eta

It was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in general scale and sub-dimensions according to gender, and this difference was in favor of female teachers. According to this result, it can be said that female teachers had higher levels of

social acceptance towards individuals with special needs and that they were more positive than their male colleagues in terms of developing social acceptance behaviors and social acceptance competencies. Studies have also found that female teachers are more positive towards individuals with special needs and inclusive education than male teachers (Alghazo & Naggad 2004; Mouchritsa et al., 2022; Saloviita, 2020). In some studies, contrary to the research findings, it was found that male teachers approach individuals with special needs more positively (Ahmmed et al., 2012; Bhatnagar & Das, 2014; Ernst & Rogers, 2009; Sharma, Shaukat et al., 2015). Considering the different findings in the research results (Bayar & Üstün, 2017; İnceler & Özder, 2020; Saloviita, 2020), it can be said that there is a need for more in-depth research on teachers' acceptance levels for individuals with special needs.

It was observed that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of whether there is a person with special needs in their own family and close circle, and this difference is in favor of teachers having individuals with special needs in their own family and close circle. This result can be explained by the fact that teachers, who have individuals with special needs in their families and close circles, are more aware of individuals with special needs. In some studies in the literature, it has been determined that teachers who have special needs individuals in their families and close circles have a more positive approach towards individuals with special needs (Aker, 2014; Aydoğan, 2017; Çolak & Çetin, 2014; Danyolu, 2017; Güven & Aydın, 2007; Kayhan et al., 2012; Özcan & Karaoğlu, 2021; Pesen & Demirhan, 2021). In some studies, contrary to our research findings, it has been determined that the presence of individuals with special needs in and around the own family did not affect the sensitivity towards individuals with special needs (Başkonuş & Öztürk, 2023; Filiz, 2021; Kayhan et al., 2012; Pamuk, 2016; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Yaralı, 2015).

It was seen that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of whether there is an individuals with special needs in their classes, and these differences are in favor of teachers not having individuals with special needs in their classes. Contrary to the teacher who does not have an individuals with special needs in her/his class, it can be said that the fact that the teacher who teaches the individuals with special needs has a lower social acceptance score is a result that should be questioned in terms of the aims of the inclusive practices. It can be stated that this finding is an important risk and problem for the success of inclusion practices. In some studies (De Boer et al., 2011; Sadioğlu et al., 2013; Yılmaz & Batu, 2016), it has been determined that the views of teachers who have individuals with special needs in their classes are negative, while the views of teachers who do not have individuals with special needs in their classes are more positive (Engin et al., 2014; Güney, 2019; Özdemir, 2010). On the other hand, it has been determined that teachers who have a negative attitude towards inclusive practices tend not to accept individuals with special needs in their classes if they are given the opportunity to choose (Bukvić, 2014). It can be said that the fact that individuals with special needs have academic and behavioral problems (Krull et al., 2014) and that teachers do not consider themselves sufficient in teaching individuals with special needs (Duncan et al., 2021; Sharma, Simi et al., 2015) are effective in teachers' having lower social acceptance scores. In addition to this, it has been determined in studies conducted that teachers have concerns about having the necessary professional competencies to individualize learning for individuals with special needs and to manage the processes for inclusive practices (Costello & Boyle, 2013; Hunter-Johnson et al., 2014). It can be said that the lack of professional competence and skills of teachers for individuals with special needs negatively affects their social acceptance towards individuals with special needs. In some studies, it was determined that the professional competencies and skills of teachers towards individuals with special needs positively affect the attitude towards individuals with special needs (Avramidis & Norwich 2002; De Boer et al., 2011; Pit-ten Cate et al., 2018; Rekaa et al., 2019; Scanlon et al., 2022).

When the results of the study were examined, it was identified that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions according to the belief that inclusive education is an effective model, and these differences were in favor of teachers who thought that inclusive education is an effective model. It can be said that teachers who believe that inclusive education is an effective educational model for the education of individuals with special needs have high social acceptance for individuals with special needs and are more positive towards students. Teachers' beliefs and attitudes towards inclusive education are very important variables in terms of the success of inclusive education and their performance in the classroom (Avramidis & Norwich, 2002; Saloviita, 2020). In studies on teachers' beliefs about inclusive education, it was determined that teachers approached inclusive education positively (Saloviita, 2020; Woodcock, 2021), and at the same time, they did not consider themselves

sufficient in terms of inclusive practices in spite of the positive beliefs (Rihter & Potočnik, 2020). However, in some studies, it was determined that teachers' beliefs that inclusive practices are an effective education model were neutral or negative (Civitillo et al., 2016; De Boer et al., 2011; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). It was determined that the lack of professional competencies (Bubpha et al., 2012; Kingston et al., 2017; Sharma, Simi et al., 2015; Sucuoğlu et al., 2015) and the inability to find enough time in the teaching processes for students with special needs (Altun & Filiz, 2020; Blecker & Boakes, 2010; Gürgür & Uzuner, 2010; Horne & Timmons, 2009; Nayır & Karaman-Kepenekci, 2013; Zeybek, 2015) were effective in having this belief. It was determined that teachers who believe that inclusive practices are an effective model in teaching all students provide more positive feedback to students, have less anxiety, and have lower expectations for failure, compared to their colleagues who have negative beliefs about inclusive practices (Woodcock, 2021). According to the research findings, it can be said that teachers who believe that inclusive practices are an effective education model approach inclusive practices more positively and this situation positively affects their social acceptance of individuals with special needs.

It was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions according to the disability group of the individuals with special needs in their classroom, this difference was in favor of teachers who have students in mental, autism and multiple disability groups in their classes in general scale and sub-dimensions, and the social acceptance scores of the teachers having students in the mental, autism and multiple disability groups in their classrooms are lower compared to the other disability groups. It can be said that in terms of the characteristics of the disability group, individuals with special needs with intellectual disability, autism and multiple disabilities consist of students who need more support in terms of academic success, social skills, communication skills and behaviors and they experience problems in the classroom compared to the individuals with special needs in other disability groups (Cihak, 2011; Mastropieri & Scruggs, 2010; Westling & Fox, 2009). It can be said that this situation has an effect on teachers' social acceptance. In the study conducted by Forlin et al. (1996), it was determined that the social acceptance of teachers for individuals with mental disabilities with special needs is lower than those of students with special needs with physical disabilities. According to the results of another study, it was determined that while teachers tend to accept physically and visually impaired students more in their classes compared to mentally disabled and hearing-impaired students, and students with more than one disability were least accepted by teachers (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Children with emotional/behavioral disabilities and multiple disabilities have more difficulty in social acceptance than children with physical, visual, hearing or speech difficulties (McCoy & Banks, 2012). According to the results of the research, it can be said that the type of disability of individuals with special needs is effective on the social acceptance of teachers towards inclusion students.

When the results of the study were examined, it was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of their participation in professional development activities for inclusive practices, and these differences were in favor of teachers participating in professional development activities for inclusive practices. According to this result, it can be said that professional development activities for inclusive education positively affect teachers' social acceptance of individuals with special needs. Studies have shown that teachers' lack of professional knowledge, understanding and skills towards inclusive education are the source of negative teacher attitudes as unintentional attitude barriers (Cassady 2011; Shady et al., 2013). Professional development activities aim to improve teachers' professional knowledge, skills and attitudes in order to improve teachers' professional competencies and to have a positive effect on students' learning outcomes (Darling-Hammond et al., 2017). It can be deduced that teachers who participate in professional development activities for inclusive practices improve their professional knowledge and skills regarding inclusive practices, and this situation positively affects teachers' social acceptance of individuals with special needs.

It was determined that there was no significant difference between the social acceptance scores of the teachers for the individuals with special needs in the overall scale and TSAB sub-dimension, while there was a significant difference in the DSAC sub-dimension. When the mean rank of the DSAC sub-dimension was examined according to the education levels of the teachers, it was seen that this difference was in favor of the teachers with postgraduate education. According to this result, it can be said that teachers with a postgraduate education have higher scores compared to teachers with Bachelor's degrees in developing social acceptance competencies for individuals with special needs. Postgraduate education contributes to positive changes by influencing students, colleagues, school and therefore the education system through the knowledge and skills it brings to teachers. It can be said that postgraduate education is an important education and development process

in that it affects the development of the stakeholders that make up the education system as well as professional and personal development (Aktan, 2020, Gökçe et al., 2022; Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). According to this result, it can be deduced that the professional and personal competencies gained by postgraduate education positively affect the development of teachers in terms of social acceptance competencies. Similarly, in some studies, it was determined that as the educational status of teachers increased, they were more positive towards individuals with special needs (Mngo & Mngo, 2018; Sharma et al., 2009).

It was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for the individuals with special needs, in overall scale and sub-dimensions, according to the education level they worked. In the overall scale and TSAB sub-dimension, it was determined that those who worked at the preschool education level had higher acceptance scores for individuals with special needs compared to the teachers who worked at the primary school level, and those who worked at the primary school education level had higher acceptance scores compared to the teachers who worked at the secondary education level. It was determined that the teachers working at the preschool and primary school levels were more positive in terms of the scores related to the sub-dimensions of the social acceptance scale compared to the teachers working at other levels. In the studies, it was determined that the teachers working at the preschool and primary school level approached inclusive practices more positively than the teachers working at the other level (Emam & Mohamed, 2011; Štemberger & Kiswarday, 2018), and as the levels increased, teacher support for individuals with special needs decreased (Demirbilek & Levent, 2020). In this context, it can be said that the results of the research are similar to the findings. According to the results of the study, it was seen that the teachers working at the secondary school level had the lowest social acceptance scores. At the secondary school level, academic success anxiety of both students and teachers is higher compared to other levels due to a teaching focused on the high school transition exam. It can be said that this situation causes teachers to not be able to allocate enough time to individuals with special needs, and the pressure of exams also causes a decrease in peer interaction. According to the findings of research conducted on secondary school teachers, it was determined that teachers had concerns such as not being able to train the subjects in the secondary education transition process, attributing student failure to the teacher, they felt under pressure, and these situations negatively affect their professional motivation (Çakıoğlu & Ergen, 2022; Çetin & Ünsal, 2019; Goldhaber & Karetz, 2018; Şad & Şahiner, 2016). It can be said that teachers' expectations and concerns about academic success and academic and behavioral problems of individuals with special needs are also effective on this result. In terms of developing social acceptance competencies, it was seen that the teachers working at the primary school level were more positive than the teachers working at the secondary education level. This situation can be explained by the fact that the teachers working at the primary school level are together with the individuals with special needs in all lessons and interact more with the students compared to the teachers working at the secondary school level.

It was observed that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of their professional seniority. In overall scale and sub-dimensions, it was seen that as the professional seniority of the teachers' increased, the social acceptance scores of the teachers increased in favor of the teachers in the upper seniority. When the sub-dimensions of the scale were examined, it can be said that teachers with more professional experience exhibit more social acceptance behaviors and are open to professional competence development compared to less experienced teachers. In some studies, it was observed that as the professional seniority of the teachers' increases, their social acceptance level increases (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Forlin et al., 1996) and that they support inclusive practices more (Mngo & Mngo, 2018). According to this result, it can be said that as a result of the increase in the professional experience of the teachers in inclusive practices, they are more successful in the education of individuals with special needs and this situation affects their social acceptance positively.

Recommendations

According to the research findings, among the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference in terms of gender, whether there were individuals with special needs in the family and close environment, whether there were children with special needs in the teachers' classrooms, and the belief that inclusive practices were an effective model. In addition, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference according to the disability type of individuals with special needs, their participation in professional development activities for inclusion practices, their education level and professional seniority variables. In line with the findings obtained in the research, the following suggestions were presented to ensure teachers' social acceptance of individuals with special needs:

1. In the study, it was determined that the social acceptance levels of teachers who have individuals with special needs in their classes are lower. This finding is an important risk and problem for the success of inclusive practices. In-depth research can be done on the reasons for this situation.
2. It was determined that teachers who believe that inclusive education is an effective model have higher social acceptance. In inclusion practices, good practices can be disseminated among teachers and mentorship of experienced teachers can be benefited from inclusion practices.
3. Professional development activities for teachers can be increased by taking into account the professional development activities for inclusive education and the contribution of postgraduate education to social acceptance. Postgraduate education can be encouraged.
4. In order to improve teachers' professional competencies for inclusive practices, teachers' knowledge levels and teaching skills regarding different types of disabilities can be improved.
5. As the level of education increases, in-depth research can be conducted on the causes of low social acceptance for individuals with special needs.

Limitations

In this study, which examines the social acceptance levels of teachers working at different education levels towards individuals with special needs, the results of the study should be evaluated by considering the following limitations. First of all, the study is limited to the findings obtained with quantitative methods and data collection tools. A second limitation is the inability to use qualitative methods and data collection tools, along with quantitative methods and data collection tools, and therefore the inability to provide a method and data diversity in the study. The use of only the social acceptance scale as a data collection tool for teacher social acceptance in the study can be expressed as a third limitation. The study group of the research is a relatively small province located in the Western Black Sea Region of Turkey compared to other provinces. The fourth limitation is that the study group is not wide enough to cover more than one province.

Acknowledgment

I would like to thank our esteemed teachers who formed the study group of the research, supported the research by participating in the research, and worked at different educational levels in Düzce.

References

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-16. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması [Attitudes and perceived efficacy of primary school teachers toward inclusion: A mixed-method study]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>
- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları [The attitudes of teacher candidates towards inclusion education] (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2017). Classroom teachers' opinions regarding educational practices through integration in special education. In N. Akfirat, D. F. Staub, & G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (5th ed., pp. 171-188). IJOPEC Publication.
- Aktan, O. (2018). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi [The effect of team-assisted individualization technique on the academic successes of the students, attitude to lessons and social acceptance in inclusive education] (Tez Numarası: 526187) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktan, O. (2021a). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Aktan, O. (2021b). Özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of the Teacher Social Acceptance Scale for individuals with special needs, validity and reliability study]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>
- Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması [Determination of social acceptance levels of primary school students towards inclusive students: A mixed method study]. *Elementary Education Online*, 18(4), 1520-1538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632374>
- Alghazo, E. M., & Naggat-Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi [Investigation of classroom teachers' views on education of children with special needs]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(Özel Sayı), 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3817/51334>

- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE Publications.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Ashman, A. (2014). *Education for inclusion and diversity* (5th ed.). Pearson.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri [Social acceptance of individuals in different life stages towards individuals with intellectual disabilities]* (Tez Numarası: 468780) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvaz-Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitime ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi [Examining the studies on social studies regarding inclusive education]. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175153>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Competency of classroom teachers in the inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(12), 343-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? [How do teachers and independent observers assess the quality of inclusive preschool classrooms?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi [Examining social acceptance levels of children with special needs and typical development in preschool classrooms]. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler [Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables]. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? [What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Başkonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi [Investigation of pre-service teachers' emotions, attitudes and anxiety levels regarding inclusion/inclusive education]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212256>
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkökullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016) [A Review of mainstreaming/inclusion research in elementary and secondary schools in Turkey (2006-016)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi [The investigation of elementary school teachers' emotions, attitudes, and concerns about inclusive education]. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>

- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>
- Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). The development of inclusive attitudes and self-efficacy of primary school teachers. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103-116. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher views on role and importance of resource room in the inclusion education]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. SAGE.
- Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-233. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/2034>
- Bukvić, Z. (2014). Teachers' competency for inclusive education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11(4), 1585-1590. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (13th ed.). Pegem A.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electron Journal of Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri [The effects of informing normal children and integrating the two groups in art and physical education classes on the social acceptance of educable mentally retarded children]* (Tez Numarası: 11891) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civitillo, S., De Moor, J. M., & Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>

- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6-11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890572.pdf>
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508042.pdf>
- Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [An investigation of teacher opinions on transition to secondary education]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları [Social, psychological effects of central examinations on teachers and their reflections on teachers' curriculum implementations]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma [A research on teachers' attitudes towards disability]. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuibfd/issue/22719/242482>
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards of integration] (Tez Numarası: 477212) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982870>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J., van Efferen, E., der Stege, H. V., Nelen, W., & 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>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.578454>

- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri [The opinions of teachers on inclusive education]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & 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>
- Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümeni, S. (2015, 11-13 Mayıs). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of preschool teachers who have inclusive students in their classes on inclusive education and early intervention]* [Paper presentation]. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103909>
- Dukmak, S. J., Aburezeq, I., & Khaled, A. (2019). Public school teachers' perceived sense of self-efficacy in teaching students with disabilities in the United Arab Emirates. *International Journal of Economics and Business Research*, 17(1), 34-52. <https://doi.org/10.1504/IJEER.2019.096585>
- Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği) [The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars)]. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003>
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/15377900802487235>
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education? *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588188.pdf>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Farmer, T. W., McAuliffe-Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fernandes, P. R. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki [The relationship between the efficacy of classroom teachers for inclusive practices and the emotion attitude and concerns related to inclusion education]* (Tez Numarası: 683470) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Firat, 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>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/0156655960430203>

- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. <https://www.firah.org/upload/notices3/2010/inclusion-of-children-with-disabilities.pdf>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier-Dessemontet, R., & Moser-Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5(198), 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Goldhaber, D., & Koretz, D. (2018). Needs improvement a gloomy perspective on high-stakes testing: The testing charade: Pretending to make schools better. *Education Next*, 18(2), 79-81. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=google scholar&id=GALE|A532655269&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=c5a0e36c>
- Gökçe, H., Gökçe, Z., Demir, N., & Bektaş, O. (2022). Lisansüstü eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısı [Contribution of graduate education to the professional development of science teachers]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1409-1442. <https://doi.org/10.17152/gefad.997624>
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (5th ed.). Prentice Hall.
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi [To analyze the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri [Primary school teachers' attitudes towards inclusive education and solution suggestions for the improvement of the attitude]* (Tez Numarası: 563720) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma [Synthesis of graduate education theses focused on teachers' views on inclusive education in Turkey: A Meta-Ethnographic Study]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882729.pdf>
- Gürgür, H., Arzu, K., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi [Examining pre-service teachers opinions about providing individual support services to mainstreaming students]. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106720>
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri [Primary teachers' opinions about peer tutoring for children with special needs]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/386/448285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546-558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>

- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034086.pdf>
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. Graw-Hill.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analysis of the opinions of directors, classroom teachers and guide teachers who work at the schools affiliated to the Ministry of Education regarding the concepts of unification and inclusion]* (Tez Numarası: 652168) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği [Investigation of attitudes of teacher candidates on inclusive education: TRNC case]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739. <https://doi.org/10.17679/inuefd.654127>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical techniques]* (7th ed.). Asil.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Investigating pre-school teachers' opinions about inclusive education applications]. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355278>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [scientific research method]* (31st ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi [First and second stage of primary teachers candidates investigation on the opinions of mainstreaming]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28z.kayhan.pdf>
- Kingston, N. M., Karvonen, M., Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Fostering inclusion of students with significant cognitive disabilities by using learning map models and map-based assessments. *Inclusion*, 5(2), 110-120. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.2.110>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of preschool teachers on inclusion/integration practices]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Kovačević, J., & Radovanovic, V. (2023). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349>
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 214-227. <https://doi.org/10.17718/tojde.328956>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047460.pdf>
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>

- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809-816. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01308.x>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Pearson
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- McGrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen [Teacher in an integration preschool classroom]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Nayır, F., & Karaman-Kepeneci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of primary school teachers on mainstreaming students' rights]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.325a>
- Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72-89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3) 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Odluyurt, S., & Batu, E. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi [Teaching inclusion preparation skills to children with developmental disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1872. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15580>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi [The examination of preschool teacher candidates' attitudes on inclusive education]. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36138/405982>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & 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>
- Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining of the relationship between preschool teachers' emotions, attitudes, concerns with teacher competences towards integration education]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>

- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [*Analysis of the opinions of preschool teachers about the application of integration*] (Tez Numarası: 309082) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi [Changing attitudes and attitudes towards people with disabilities]* (2nd ed.). Kök.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri [Opinions of classroom teachers' on inclusive education]* (Tez Numarası: 430711) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of teachers' attitudes towards individuals with special needs]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rajendran, P., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: Will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rihter, J., & Potočník, R. (2020). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15594>
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma [Examination of teacher candidates' attitudes towards special education: A comparative study]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/789/741>

- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(2022), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>
- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disability in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Australian government department of education, employment and workplace relations. Commonwealth of Australia. <https://inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/resource-documents/InclusiveClassroomTeacherResourceFinal1.pdf>
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 169-191. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007199>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057107>
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 102-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060341.pdf>
- Short, C., & Martin, B. N. (2005). Case study: Attitudes of rural high school students and teachers regarding inclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i1.498>
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. C. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (1st ed., pp. 461-489). Routledge.
- Spöerer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A., & 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, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>
- Statistics and Data. (2019). *STATA multivariate statistics reference manual, release 16*. STATA Press.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Strnadova, I., Arthur-Kelly, M., & Foreman, P. (2022). *Inclusion in action* (6th ed.). Cengage Learning Australia.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045044.pdf>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37. <https://ijds.ub.ac.id/index.php/ijds/article/view/126>

- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri [Students' teachers' and parents' views about transition from basic education to secondary education (BESE) system]. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması [The comparison of self-efficacy and inclusive education beliefs of primary school teachers]. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(2020), 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Warner, R. M. (2020). *Applied statistics I: Basic bivariate techniques*. Sage Publications.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson/ Merrill/Prentice-Hall Publishers.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward student with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Opitz, E. M. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [The investigation of the prospective teachers' attitudes towards the individuals with special needs in terms of some variables]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/39697/470110>
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi [Classroom teachers' opinions on inclusive education and investigation of their occupational burnout according to various variables]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17146>
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Competence of social science teachers in inclusive education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379157>
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma [A research on the views of primary school teachers about resource education room application]. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/57874/614406>
- Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Examination of inclusive education and resource room service in a preschool: Examination of inclusive education and resource room service. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(1), 870-892. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/619/279>
- Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: A Study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083294.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9th ed.). Seçkin Yayınevi.

- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in early childhood classrooms: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687-698. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of English teachers in primary schools about inclusive education]* (Tez Numarası: 388883) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/1360311050043069>