

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi

Ahmet Serhat UÇAR 

Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Mersin/Türkiye asucar@mersin.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 25.08.2023
Kabul: 08.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Sosyal Kabul,
Öğretmen, Özel
Gereksinimli Öğrenci.

Sosyal kabul özel gereksinimli bireylerin yaşamının her alanını etkileyebilmektedir. Eğitim yaşamlarında önemli bir rolü olan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri eğitim yaşamlarının niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada çeşitli branşlardan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan 93'ü kadın, 52'si erkek olmak üzere toplam 151 öğretmen katılmıştır. Araştırma tekil tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri Kolmogorov-Smirnow (K-S) Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın, öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna ve özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi ve beceri kazandırılması önerilebilir.

Determination of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusive Education

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 25.08.2023
Accepted: 08.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Social Acceptance,
Teacher,
Special Needs.

Social acceptance can affect every aspect of the lives of individuals with special needs. Social acceptance levels of teachers, who have an important role in their educational lives, towards individuals with special needs are very important in terms of the quality of their educational lives. In this study, it was aimed to examine the social acceptance levels of teachers from various branches towards students with special needs. A total of 151 teachers, 93 female and 52 male, working in various provinces of Turkey, participated in the study. In the study, designed with a single survey model, data were collected with Personal Information Form and Teacher Social Acceptance Scale for Individuals with Special Needs. The research data were analyzed with the Kolmogorov-Smirnow (K-S) Test. The findings of the study show that teachers' social acceptance levels towards individuals with special needs are high. No significant difference was found in the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs according to gender, professional seniority, education level and having individuals with special needs in the family. On the other hand, a significant difference was found in the level of social acceptance towards individuals with special needs according to the level of the school where the teachers worked, the status of taking a course on special education and inclusion in undergraduate or graduate education and the status of receiving in-service training on special education and inclusion. In order to increase the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs, it may be recommended that they be informed and upskilled through in-service trainings.

Atıf/Citation: Uçar, A. S. (2023). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1477-1488.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Bireyler arası olumlu ilişkiler sosyal kabul açısından oldukça önemlidir (Çalık-Var ve Aydoğan, 2017). Sosyal kabul, özel gereksinimli bireylerin (ÖGB) tipik gelişim gösteren bireyler tarafından diğer insanlar gibi görülmesi, olumlu bakış açısı ve tutumlara sahip olunması şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 2016). Farklı bir tanımda ise sosyal kabul, özel ihtiyaçları olan bireylerin sosyal etkileşimlerinin çevresinde benimsenerek varlıklarının kabulüdür (Aktan, 2018). Tanımlardan yola çıkılarak, ÖGB'lerin tipik gelişim gösteren bireyler tarafından kabul edilmesinin önemi anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin en yaygın şekilde yararlandığı uygulamanın ise kaynaştırma olduğu ifade edilmektedir (Aktan, 2021). Kaynaştırmanın tanımı ise genel hatlarıyla tüm özel gereksinimli çocukların gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretim süreçlerinin sürdürülmesidir (Bender, Vail ve Scott, 1995; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Diğer yandan kaynaştırma tüm çocukların ihtiyaç duydukları becerileri öğrenmenin, geliştirmenin ve bu gelişimi okul aracılığıyla sağlamanın en adil yoludur (UNİCEF, 2023).

Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim-öğretim sürecinde yer almaları belirli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal, duygusal ve akademik olarak bütünleşmesidir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Westwood, 1997). Öte yandan nitelikli ve başarılı kaynaştırma uygulamalarının hedefleri arasında özel gereksinimli öğrencinin toplumsal ve sosyal kabulü de yer almaktadır (Batu, 2000). Bu noktada kaynaştırma sınıflarında eğitim yapan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfta sağlıklı iletişimin gerçekleştirilmesi, iletişimin sürdürülebilir hale getirilmesinde öğretmenin rolü önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin okula, sınıfa ve topluma dahi sosyal kabulü büyük oranda öğretmene bağlıdır (Yıkılmış, 2006).

Tipik gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinde farkındalık oluşturma, öğretmenlerin olumlu bakışı ve tutumları, sınıftalarda pozitif ve öğrenciler açısından eğlenceli bir öğrenme ortamının hazırlanması, akran desteği sağlanması, sosyal kabulü arttırmada etkili adımlar arasında değerlendirilmektedir (Avcıoğlu, 2017; Chan, Lang, Rispoli, O'Reilly, Sigafos ve Cole, 2009; Garrote, 2017; Sidekli, 2016). Ancak bu adımları atacak ve şartları uygun hale getirecek öğretmenler sosyal kabul noktasında sorunlar yaşayabilmektedir. Öyle ki öğretmenler, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını sosyal olarak kabul etmeleri sağlamada kendilerini yeterince donanımlı görmemektedir. Dahası zaman zaman farkında olmaksızın öğretmenlerin de özel gereksinimli öğrencileri reddetme gibi olumsuz tutum ve davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır (Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013).

Sosyal kabule ilişkin araştırmaların genellikle akran kabulü odağında toplandığı görülmektedir (Ayrıl vd., 2013; Fırat ve Koyuncu, 2019; Jacques, Wilton ve Townsend, 1998; Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015). Öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar ise sınırlıdır. Doğrudan odaklanılmasa da çeşitli branşlarda öğretmenlerin katılımcı olduğu ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunların betimlendiği araştırmalarda sosyal kabule yer verilmektedir (Demir ve Kale, 2019; Dubkovetska, Budnyk ve Sydoriv, 2016). Doğrudan öğretmenlere odaklanılan çalışmalar arasında ise Aktan'ın (2019) ÖGB'lere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeğinin geliştirilmesi dikkat çekmektedir. Ölçek özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılacak geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiş bir ölçme aracı olarak belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen farklı bir araştırmada ise sosyal kabul düzeylerinin katılımcıların genelinde çok yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak bu yüksek kabul düzeyine rağmen özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz yargıların da olduğu anlaşılmaktadır (Ürün ve Yeşil, 2023).

Özetle literatürde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne ilişkin çeşitli çalışmalar bulunsa da farklı branşların bir arada bulunduğu öğretmen sosyal kabulüne yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla gerçekleştirilen çalışmayla çeşitli branşlardaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri ortaya konarak literatüre katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın genel

amacı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri cinsiyete, çalıştığı eğitim kademesine, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, ÖGB olma durumuna, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna ve özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tekil tarama modeli ile desenlenmiştir. Farklı değişkenlerin tür, miktar ya da tek tek oluşum biçimlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen araştırma modelleri, tekil tarama modelleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu modellerde çalışma konusu birey, grup, madde ya da olay gibi değişkenler birbirinden bağımsız olarak betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2002).

Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki çeşitli branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme tekniğiyle Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve sosyal paylaşım grupları aracılığıyla ulaşılan öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlardan seçilmiştir. Kazara örnekleme olarak da adlandırılan uygun örnekleme yönteminde, araştırma katılımcılarının kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ölçütlerini karşıladığı olasılık dışı örnekleme türlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Araştırmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 151 öğretmen katılmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	K	93	61,6
	E	58	38,4
Çalıştığı Okul Kademesi	Okul Öncesi	10	6,6
	İlkokul	36	23,8
	Ortaokul	43	28,5
	Lise	62	41,1
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	32	21,2
	6-10	27	17,9
	11-15	24	15,9
	16-20	21	13,9
	21 ve üzeri	47	31,1
Eğitim Durumu	Lisans	120	79,5
	Lisansüstü	31	20,5
Ailesinde ÖGB Olma Durumu	Var	10	6,6
	Yok	141	93,4
Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Ders Alma	Evet	69	45,7
	Hayır	82	54,3
Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	80	53
	Hayır	71	47

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 93'ü kadın (%61,6), 58'i erkektir (%38,4). Öğretmenlerin 10'u okul öncesinde (%6,6), 36'sı ilkokulda (%23,8), 43'ü ortaokulda (%28,5) ve 62'si lisede çalışmaktadır (%41,1). Öğretmenlerin 32'sinin mesleki kıdemi 1-5 arasında (%21,2), 27'sinin 6-10 arasında (%17,9), 24'ünün 11-15 arasında (%15,9), 21'inin 16-20 arasında (%13,9) ve 47'sinin ise 21 yıl ve üzerindedir (%31,1). Öğretmenlerin 120'si lisans (%79,5), 31'i ise lisans üstü düzeyde eğitim derecesine sahiptir (%20,5). Öğretmenlerin 10'u ailesinde özel gereksinimli bir birey olduğunu (%6,6) 141'i ise olmadığını belirtmiştir (%93,4). Öğretmenlerin 69'u lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders aldığını (%45,7), 82'si ise almadığını belirtmiştir (%54,3). Öğretmenlerin 80'i daha önce özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, branş, çalıştığı okul kademesi, mesleki kıdemi, eğitim durumu, ailesinde ÖGB olma durumu, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alma durumu ve daha önce özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumu gibi kişisel bilgileri soran 8 sorudan oluşmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği: Ölçek Aktan (2021) tarafından öğretmenlerin ÖGB'lere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizleri sonucunda iki faktörlü ve 31 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları (ÖSKD) ve ikinci faktör Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme (SKYG) olarak isimlendirilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için .94; SKYG alt boyutu için .92, ölçek geneli için ise .94 bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri 1 ve 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten 31 ile 155 arasında bir puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, ÖGB'lere yönelik yüksek öğretmen sosyal kabulünü belirtmektedir. Verilerin toplanması için öncelikle veri toplama araçları Microsoft Formlar ile dijital ortama aktarılmıştır. Ardından veri toplama araçları Türkiye'nin çeşitli illerinde bulunan öğretmenlerin sosyal paylaşım gruplarına gönderilmiş ve gönüllü öğretmenlerden araştırmaya katılmaları istenmiştir. Veriler 2023'ün Nisan-Mayıs aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelemek amacıyla gerçekleştirilecek testlere karar verebilmek amacıyla basıklık ve ölçek ve alt ölçeklerin puanlarının normalligi ve çarpıklık değerlerinin 30'dan büyük grup büyüklüğü olması durumunda uygulanan Kolmogorov-Smirnow (K-S) Testi (Can, 2017) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. K-S Testi

Boyutlar	Z	Basıklık	Çarpıklık	p
ÖSKD	,138	-1,100	-,381	,000
SKYG	,110	-,298	-,483	,000
Toplam	,114	-1,068	-,283	,000

Tablo 2' de görüldüğü gibi, Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinin ÖSKD alt boyutu [(Z=,138; basıklık=-1,100, Standart hata=,392; çarpıklık=-,381, Standart hata=,197); p<,05], SKYG alt boyutu [(Z=,110; basıklık=-,298, Standart hata=,392; çarpıklık=-,483, Standart hata=,197); p<,05] ve ölçeğin genelinde [(Z=,114; basıklık=-1,068, Standart hata=,392; çarpıklık=-,283, Standart hata=,197); p<,05] ile toplanan verilere bakıldığında, verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, dağılımın normal olmadığı ve grup sayısının iki olduğu durumlarda Mann-Whitney U Testi, grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda Kruskal Wallis H-Testi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir

Etik

Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 02.03.2023 tarihinde 2023/02 (Protokol No: 2023/83) sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesini hedefleyen bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri nedir?

Öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeyleri

Tablo 3. Katılımcıların ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapması

Boyutlar	\bar{x}	S
ÖSKD	85,44	8,23
SKYG	51,13	7,14
Toplam	136,56	14,63

Tablo 3'e göre, katılımcıların Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinin ÖSKD alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 85,44'tür. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puanın 19, en yüksek puanın ise 95 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ÖSKD boyutunda katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ölçeğin SKYG alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 51,13'tür. Bu boyuttan elde edilebilecek en yüksek puanın 60 en düşük puanın ise 12 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, SKYG boyutunda katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ölçeğin genelinden aldıkları puan ortalaması 136,56'dır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 155, en düşük puanın ise 31 olduğu düşünüldüğünde ölçeğin genelinde katılımcıların sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri cinsiyete, çalıştığı eğitim kademesine, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, ailesinde ÖGB olma durumuna, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna ve özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerinin cinsiyete göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Kadın	111	77,73	7229,00	2536	,536
	Erkek	46	73,22	4247,00		
SKYG	Kadın	111	76,70	7133,00	2632	,802
	Erkek	46	74,88	4343,00		
Toplam	Kadın	111	77,91	7246,00	2519	,495
	Erkek	46	72,93	4230,00		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyete göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilen puanların Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında cinsiyet bazında ÖSKD boyutunda ([U: 2536] p>.05), SKYG boyutunda ([U: 2632] p>.05) ve ölçeğin genelinde ([U: 2519] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin çalıştığı eğitim kademesine göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 5. Katılımcıların Çalıştığı Eğitim Kademesine Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Boyutlar	Çalıştığı Eğitim Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
ÖSKD	Okul Öncesi	10	99,95	3	9,511	,023
	İlkokul	36	89,74			
	Ortaokul	43	71,24			
	Lise	62	67,46			
SKYG	Okul Öncesi	10	93,60	3	9,126	,028
	İlkokul	36	91,63			
	Ortaokul	43	70,51			
	Lise	62	67,90			
Toplam	Okul Öncesi	10	98,85	3	10,263	,016
	İlkokul	36	91,32			
	Ortaokul	43	69,57			
	Lise	62	67,88			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucunda, katılımcılar arasında çalıştığı eğitim kademesine göre, ÖSKD boyutunda ($\chi^2 = 9,511$, $p < 0,05$), SKYG boyutunda ($\chi^2 = 9,511$, $p < 0,05$) ve ölçeğin genelinde ($\chi^2 = 10,263$, $p < 0,05$) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ÖSKD boyutunda, SKYG boyutunda ve ölçeğin genelinde en yüksek puanı okul öncesinde çalışan öğretmenlerin aldığı; bunu ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Buna göre, ÖSKD boyutunda, SKYG boyutunda ve ölçeğin genelinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ÖGB'leri sosyal kabul düzeylerinin en yüksek olduğu; bunu sırasıyla ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin izlediği söylenebilir.

Anlamlı farkın büyüklüğü bağlamında gerçekleştirilen etki büyüklüğü incelemesine göre [$\eta^2 = \chi^2 / (N - 1)$]; ÖSKD boyutunda etki büyüklüğü [$\eta^2 = 9,511 / \sqrt{150}$] $\eta^2 = 0,78$, SKYG boyutunda [$\eta^2 = 9,126 / \sqrt{150}$] $\eta^2 = 0,74$ ve ölçeğin genelinde ise [$\eta^2 = 10,263 / \sqrt{150}$] $\eta^2 = 0,84$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesinin ÖGB'leri sosyal kabul düzeyleri üzerinde ÖSKD ve SKYG boyutları ile ölçeğin genelinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Boyutlar	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
ÖSKD	1-5	32	90,91	4	7,979	,092
	6-10	27	61,15			
	11-15	24	82,90			
	16-20	21	71,10			
	21 ve üzeri	47	73,05			
SKYG	1-5	32	92,83	4	7,572	,109
	6-10	27	64,22			
	11-15	24	77,42			
	16-20	21	68,17			
	21 ve üzeri	47	74,09			
Toplam	1-5	32	92,78	4	8,880	,064
	6-10	27	60,80			
	11-15	24	80,60			
	16-20	21	69,29			
	21 ve üzeri	47	73,96			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Kruskal Wallis H testi sonucunda, katılımcılar arasında çalıştığı mesleki kıdemine göre, ÖSKD boyutunda ($\chi^2 = 7,979$, $p > 0,05$), SKYG boyutunda ($\chi^2 = 7,572$, $p > 0,05$) ve ölçeğin genelinde ($\chi^2 = 8,880$, $p > 0,05$) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 7. ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Lisans	120	73,91	8869,00	1609	,245
	Lisansüstü	31	84,10	2607,00		
SKYG	Lisans	120	75,07	9008,00	1748	,604
	Lisansüstü	31	79,61	2468,00		
Toplam	Lisans	120	74,60	8952,00	1692	,438
	Lisansüstü	31	81,42	2524,00		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim düzeyine göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilen puanların Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında eğitim düzeyine göre ÖSKD boyutunda ([U: 1609] p>.05), SKYG boyutunda ([U: 1748] p>.05) ve ölçeğin genelinde ([U: 1692] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin ailesinde ÖGB olma durumuna göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 8. Katılımcıların Ailesinde ÖGB Olma Durumuna Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Ailesinde ÖGB Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Var	10	82,15	821,50	643,50	,644
	Yok	141	75,56	10654,50		
SKYG	Var	10	82,60	826,00	639	,619
	Yok	141	75,53	10650,00		
Toplam	Var	10	81,95	819,50	645,50	,655
	Yok	141	75,58	10656,50		

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ailesinde ÖGB olma durumuna göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında ailesinde ÖGB olma durumuna göre ÖSKD boyutunda ([U: 643,50] p>.05), SKYG boyutunda ([U: 639] p>.05) ve ölçeğin genelinde ([U: 645,50] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 9. Katılımcıların Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Ders Alma Durumuna ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖSKD	Evet	69	82,83	5715,50	2357,50	,077
	Hayır	82	70,25	5760,50		
SKYG	Evet	69	83,64	5771,50	2301,50	,047
	Hayır	82	69,57	5704,50		
Toplam	Evet	69	83,24	5743,50	2329,50	,061
	Hayır	82	69,91	5732,50		

Tablo 9’de görüldüğü gibi öğretmenlerin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre ÖSKD boyutunda ([U: 2357,50] p>.05), ve ölçeğin genelinde ([U: 2329,50] p>.05) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın, SKYG boyutunda ([U: 2301,50] p<.05) öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alan öğretmenlerin, almayanlara göre SKYG boyutunda ÖGB'lere yönelik kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal kabul düzeylerinin bulunduğu görülmüştür. Anlamlı farkın büyüklüğüne ilişkim gerçekleştirilen etki büyüklüğü değerlendirmesine göre [$r = Z/\sqrt{N}$], $r = -1,982/(\sqrt{151})$ etki büyüklüğü $r = 0,16$ belirlenmiştir. Elde edilen veriye göre, lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alma durumunun SKYG boyutunda öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin düşük düzeyde bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi

Tablo 10. Katılımcıların Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre ÖGB'lere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
----------	-------------------	---	-----------------	--------------	---	---

ÖSKD	Evet	80	83,24	6659,00	2261	,030
	Hayır	71	67,85	4817,00		
SKYG	Evet	80	84,51	6761,00	2159	,011
	Hayır	71	66,41	4715,00		
Toplam	Evet	80	83,49	6679,00	2241	,025
	Hayır	71	67,56	4797,00		

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği puanlarının Mann Whitney U testi sonucunda, katılımcılar arasında özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre ÖSKD boyutunda ([U: 2261] $p < .05$), SKYG boyutunda ([U: 2159] $p < .05$) ve ölçeğin genelinde ([U: 2241] $p < .05$) sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre ÖSKD ve SKYG boyutları ile ölçeğin genelinde daha yüksek sosyal kabul düzeyinin bulunduğu görülmüştür. Anlamlı farkın büyüklüğüne ilişkin gerçekleştirilen etki büyüklüğü değerlendirmesine göre ($r = Z/\sqrt{N}$); ÖSKD boyutunda ($r = -2,169/(\sqrt{151})$) etki büyüklüğü $r = 0,18$, SKYG boyutunda ($r = -2,554/(\sqrt{151})$) etki büyüklüğü $r = 0,21$ ve ölçeğin genelinde ($r = -2,238/(\sqrt{151})$) etki büyüklüğü $r = 0,18$ bulunmuştur. Buna göre, daha önce özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumunun ÖSKD ve SKYG boyutları ile ölçeğin genelinde öğretmenlerin ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin düşük düzeyde etkiye neden olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular literatür doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci bulgusu incelendiğinde öğretmenlerin Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları boyutunda katılımcıların ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeylerinin orta düzeyde, Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda ve ölçeğin genelinde ise yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca bakıldığında öğretmenlerin ÖGB’lere sosyal kabul açısından olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Aktan (2021) öğretmenin ÖGB’lere sosyal kabul açısından pozitif tutum ve davranış sergilemesinin, ÖGB’lerin akranları tarafından kabul görmesini sağlayacağını, dolaylı olarak bireyin sosyal gelişimini de pozitif olarak etkileyeceğini belirtmektedir. Burke ve Shutlerland (2004) ve Sabrina-Sansrisna (2017)’ye göre ÖGB’lerin sosyal kabulünde rol oynayan ana karakter öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ÖGB’lerin sosyal kabulünü sağlama rolü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sosyal kabulü arttıran faktörler konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine ve ailede ÖGB olma durumuna göre sosyal kabul düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyetinin, mesleki kıdeminin, eğitim düzeyinin ve ailede ÖGB olma durumunun sosyal kabul düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirleyen çalışmaya rastlanılmadığından çalışmanın bu sonucunu destekleyen ya da desteklemeyen çalışmalar kapsamında tartışılmamıştır. Ancak Ayral vd., (2013) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin belirlendiği araştırmasında sosyal kabul düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Ancak Aktan vd., (2019), Çalık-Var ve Aydoğan, (2017) ve Vignes vd., (2009) ise ÖGB’lere yönelik sosyal kabul düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, bu farklılık kadın öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Aktan, Budak ve Botabekovna, (2019), Aydoğan (2017) ve Dolanay (2016) anne ve babanın eğitim seviyesine göre, öğrencilerin kabul düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Aktan vd., (2019), Çalık-Var ve Aydoğan (2017) yakın çevrelerinde ÖGB olma durumuna göre öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ÖGB’leri sosyal kabul düzeylerinin en yüksek olduğu; bunu sırasıyla ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesinin ÖGB’leri sosyal kabul düzeyleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu

bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerinin artırılması amacıyla tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler için geliştirilen hizmet içi programlarda sosyal kabul konusuna yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik ders alma durumuna göre, sosyal kabul düzeylerinde Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark bulunmazken, Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alan öğretmenlerin, almayanlara göre Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir ders alma durumunun Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme boyutunda öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeyi üzerinde küçük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu dikkate alındığında öğretmenlerin lisans veya lisansüstünde özel eğitim ve kaynaştırma dersi alarak bu konuda bilgilendirilmelerinin sosyal kabul düzeyinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Unutulmamalıdır ki ÖGB'lerin bireysel farklılıkları (Diamond, Hong ve Tu, 2008; van der Wilt vd., 2019), yetersizliklerinin türü ve derecesi (Ferreira vd., 2017) ve öğretmenleriyle olan ilişkileri (Rudasill vd., 2013) sosyal kabulü etkileyen önemli bir etmendir. Özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriği ve niteliğinde bunların dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriğinin zenginleştirilmesinin öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerinin artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın son bulgusuna bakıldığında öğretmenlerin daha önce özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Daha önce özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul düzeyi üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yazbeck vd., (2004) yaptığı araştırmasında özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim almanın, ÖGB'ler ile önceden etkileşim halinde olmanın ve onlarla ilgili bilgiye sahip olmanın bu bireylere karşı pozitif tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ÖGB'lerin genel özellikleri ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmaması; öğretmenin bu öğrencileri sınıflarına kabul etmekte tereddütler yaşamalarına sebep olmaktadır (Akçamete ve Ceber, 1999). Bu yüzden öğretmenlerin bu tereddütleri yaşamamaları için ve ayrıca bilgi, deneyim ve etkileşimlerinin artırılması için hizmet içi eğitim almaları konusunda desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik ÖGB'lerle çalışan öğretmenlere bu bireylere yönelik sosyal kabul konusunda bağlamında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi yoluyla bilgilendirilmeleri ve konuya ilişkin beceriler kazanmalarının sağlanması önerilebilir. İleri araştırmalara yönelik daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılarak genellenebilirlik yönünden daha kapsamlı bir örneklem grubuyla çalışılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ÖGB'lere yönelik sosyal kabul ve yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla nitel görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgiler elde edilmesi sağlanabilir. Ayrıca lisans programlarında öğretmen adaylarının nitelikli bir biçimde bilgilendirilerek özel gereksinimli bireylere yönelik kabul düzeyini yükseltecek çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).

Aktan, E. (2018). Assessment of social media addiction levels of university students by numerous variables. *Journal of Erciyes Communication*, 5(4), 405-421. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886>

Aktan, O. (2021). 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. *İlköğretim Online*, 18(4), 1520-1538. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632374>
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 463-492. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0034>
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., & Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, Konya, 19-21.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge versus experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Can, A. (2017). Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Basım). Pegem.
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Çalık-Var, E., & Aydoğan, C. (2017). Zihinsel yetersizliği bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul ve sosyal hizmet uygulamaları. *Journal of International Social Research*, 10(52), 995-1002. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1953>
- Demir, S., & Kale, M. (2019). İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1336508>
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155. <http://dx.doi.org/10.1080/09362830802198328>
- Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki*. Yakın Doğu University Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. <http://docs.neu.edu.tr/library/6429089598.pdf>
- Dubkovetska, I., Budnyk, O., & Sydoriv, S. (2016). Implementing inclusive education in Ukraine: problems and perspectives. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. *Series Of Social And Human Sciences*, 3(2-3), 99-105. <http://dx.doi.org/10.15330/jpnu.3.2-3.99-105>
- Etikan, I. Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>
- Firat, T., & Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525. <https://doi.org/10.17152/gefad.431264>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Jacques, N., Wilton, K., & Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi (11. Basım). Nobel.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Özyürek, M. (2016). Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology*, 51(6), 701-716. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2013.08.002>
- Sabrina-Sansrisna, N. (2017). Teachers beliefs in practicing inclusive education case study of elementary schools in Banda Aceh [Master's thesis]. <https://tampub.uta.fi/handle/10024/101758>
- Sidekli, S. (2016). *Sınıf akranlarıyla kaynaştırmayı destekleme*. M. Şahin & T. Altun (Ed.), Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde (s.199-219). Ankara: Nobel.

Sucuoğlu, B. & Kargin, T. (2006). *Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozleg_0000000086

UNICEF, (2023). *Inclusive education: Every child has the right to quality education and learning*. Inclusive education | UNICEF adresinden alınmıştır.

Ürün, A., & Yeşil, R. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 913-926. <https://doi.org/10.33206/mjss.1289502>

van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31, 699-724. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09479-z>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom* (3rd ed.). London, UK: Routledge

Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10442073040150020401>

Yıkılmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Social acceptance is of great importance for the establishment of positive social relationships between people (Çalık-Var & Aydoğan, 2017). Social acceptance is defined as seeing individuals with special needs as other people and having positive perspectives and attitudes by individuals with typical development (Özyürek, 2016). Inclusion is the fairest way for all children to learn and develop the skills they need and to ensure this development through school (UNICEF, 2023). There are certain purposes for students with special needs to take part in the education process together with typically developing students. These goals are the social, emotional and academic integration of students with special needs with their typically developing peers (Sucuoğlu & Özokçu, 2005; Westwood, 1997). Many students with special needs are rejected by their peers and experience various problems when they are placed in mainstreaming environments without preparation activities for mainstreaming. Teachers who will take these steps and make the conditions appropriate may experience problems at the point of social acceptance. In fact, teachers do not consider themselves sufficiently equipped to ensure that typically developing students socially accept their peers with special needs. Moreover, it is understood that teachers sometimes unknowingly exhibit negative attitudes and behaviors such as rejecting students with special needs (Ainscow et al., 2013). Studies on social acceptance are generally focused on peer acceptance (e.g. Ayril et al., 2013; Fırat & Koyuncu, 2019; Jacques et al., 1998; Nepi et al., 2015). Studies conducted with teachers are limited. Although not directly focused on, social acceptance is included in studies in which teachers from various branches are participants and problems related to inclusion practices are described (e.g. Demir & Kale, 2019; Dubkovetska et al., 2016). This study will contribute to the literature by revealing the social acceptance levels of teachers in various branches towards students with special needs. The general purpose of this study is to examine the social acceptance levels of teachers towards students with special needs.

Materials and Methods: This research was designed with a single survey model. The sample of the study was selected from the teachers working in various provinces of Turkey who were reached through social networking groups and who volunteered to participate in the study. Convenience sampling, also known as accidental sampling, is one of the non-probability sampling methods in which the target group of the research meets criteria such as easy accessibility, availability at a certain time, or volunteerism (Etikan et al., 2016). A total of 151 teachers, 93 female and 52 male, working in various provinces of Turkey, participated in the study. Research data were collected with Personal Information Form and Teacher Social Acceptance Scale for Individuals with Special Needs.

Findings, Conclusion and Suggestions: When the first finding of the study was examined, it was found that the social acceptance levels of the participants towards individuals with special needs were moderate in the dimension of Teacher Social Acceptance Behaviors, and high in the dimension of Developing Social Acceptance Competencies and in the overall scale. When the findings obtained as a result of the research were examined, no significant difference was found in the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs according to gender, professional seniority, level of education and having individuals with special needs in the family. A significant difference was found in the level of social acceptance of individuals with special needs according to the school level at which the teachers worked. It

was observed that teachers working in preschool had the highest level of social acceptance of individuals with special needs, followed by teachers working in primary school, secondary school and high school, respectively. It was found that there was no significant difference in the social acceptance levels towards individuals with special needs in the dimension of Teacher Social Acceptance Behaviors and in the overall scale, but there was a significant difference in the dimension of Developing Social Acceptance Competencies, according to the teachers' undergraduate or graduate courses on special education and inclusion. Considering the last finding of the study, a significant difference was found in the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs according to the status of receiving in-service training on special education and inclusion. It was determined that the status of receiving in-service training on special education and inclusion had a small effect on teachers' social acceptance levels towards individuals with special needs. Yazbeck et al. (2004) concluded that receiving in-service training on special education and inclusion, interacting with individuals with special needs before and having knowledge about them were effective in forming positive attitudes towards these individuals. When teachers do not have sufficient knowledge about the characteristics and needs of students with special needs, they may hesitate to accept them into their classrooms (Akçamete & Ceber, 1999). Therefore, it is thought that it is important to support teachers to receive in-service training in order to avoid these hesitations and also to increase their knowledge, experience and interaction. It may be recommended that teachers working with individuals with special needs should be informed and upskilled through in-service trainings on social acceptance towards these individuals. For further research, this study aimed to examine the social acceptance levels of teachers from various branches towards students with special needs. It may be recommended to obtain in-depth information by conducting qualitative interviews to determine the social acceptance of teachers towards individuals with special needs and the problems they experience.

Discussion: Mean arrival to the venue was detected 7 minutes and 11 seconds. For 1,200 cases reported in the study of Zengin (2010), travel time was 1 minute in minimum and 66 minute sin maximum. The cases were reached in 6.18 minutes in average. Cetinoglu et al. (2007) evaluated the patients with cardiovascular system problems whom 112 emergency healthcare services have accessed in Samsun province, and detected the arrival period to the cases enrolled into the research as 4.6 ± 2.4 minutes. In the study conducted by Zengin (2010), vital signs of 1,069 (89.1%) cases taken over by ambulance were measured; however, vital signs of 131 (10.959 patients were not measured. Blood glucose was measured in 0.3% (n=3) of the cases. Parker et al. detected in their study conducted in 2005 that vital sign measurement was deficient in 92.4% of the cases carried by AABT. Vital sign measurement is evaluated separately in the present study. The highest rate in blood pressure measurement increases up to 73.9%. The lowest rate is measurement of the body temperature (10.1%). There is not any study on venue observation in the literature. Therefore, it is not possible to make a comparison on materials taken to the venue and algorithm compliance rates.