

Investigating Classroom Teachers' Attitudes Towards Inclusion

Osman Özokçu

Inonu University Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to investigate classroom teachers' attitudes towards inclusion practices in terms of demographic variables. The study was designed as a descriptive survey study using qualitative data collection tools. A total of 457 classroom teachers from primary schools in the province of Malatya, constituted the participants of the study. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale developed by Forlin, Earle, Loreman, and Sharma (2011) and adapted into Turkish by Bayar, Özaşkın, and Bardak (2015) was used to determine the teachers' attitudes towards inclusion practices. The results revealed that the classroom teachers scored an average of 2.56 points out of a maximum of four points on the SACIE-R scale, which measures classroom teachers' attitudes towards inclusion practices. In addition, no significant difference was found among the participants' total scores on the scale according to their gender and educational level. However, a significant difference was found according to their ages, level of interaction with individuals with special needs, level of attending special education courses, level of knowledge about laws and policies, level of self-confidence in working with disabled individuals, and level of experience in working with disabled students.

Keywords: Inclusive education, classroom teacher, teacher attitudes



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 19, No 3, 2018
pp. 418-433
DOI: 10.17679/inuefd.472639

Received : 19.10.2018
Accepted : 19.11.2018

Suggested Citation

Özokçu O. (2018). Investigating classroom teachers' attitudes towards inclusion, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 418-433. DOI: 10.17679/inuefd.472639

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, inclusive education is an educational reform strategy, applied worldwide, that is designed to provide equal rights to education for all (UNESCO, 2009). Inclusive education is also seen as a reform movement that aims to eliminate all barriers in the educational system by bringing all students, regardless of their differences or social environments, into general schools. Inclusive education suggests a universal design that aims to improve educational quality, primarily for individuals who are subject to marginalization, exclusion, and failure stemming from various causes, and eventually, for all individuals (Ainscow, 2005).

Teachers and families in Turkey have focused their attention on inclusion practices since the early 1980s, when the legislative act number 2916, titled Children Who Need Special Education (The Ministry of National Education [MoNE], 1983), was introduced, and as of this date, special needs children have been placed in general classrooms. Like many countries, Turkey has signed on to a number of international agreements, including the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994), the UN Contract about Rights of the Disabled (UNESCO, 2006), the Council of Europe Disability Plan (MoNE, 2013), the Council of Europe, the 2006-2015 Europe Union Disability Strategy (MoNE, 2013), all of which have served to guarantee that inclusion practices be widely applied and that individuals with special needs be provided education in the least restrictive environments without distinguishing them from their peers. In addition to these international agreements, the Special Education Law, number 573, and the Special Education Service Regulation, which went into effect in 1997 and 2006, respectively, accelerated the inclusion practices (MoNE, 1997; MoNE, 2006).

Despite all these legal regulations, observations from research studies have underlined various problems in applying and disseminating the concept of inclusive education in Turkey. Specifically, in terms of these problems, inclusive education is not yet widely accepted and has not yielded the expected benefits for individuals with special needs (Batu, 2010; Gök & Erbaş, 2011), teachers, in the role as the primary executors of inclusion practices, lack the requisite information on inclusion on account of the fact that they complete their training without being equipped with the knowledge, skill and experience regarding children with special needs and inclusive education (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu & İçcen-Karasu, 2014; Batu, 2010). In addition to these problems, there are also the issues of the lack of special education services for teachers of inclusionary classrooms, discrepancies in perceptions of general education and special education, the lack of appropriate personnel, and inadequate physical characteristics of schools (Batu & Kırcaali-İftar, 2005; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Some of the studies conducted on the attitudes of pre-/in-service teachers towards inclusion have reported that teachers tend to have positive attitudes towards inclusion (Avramidis & Norwich, 2002; Kargın, 2004; Park & Chitiyo, 2011; Sari, 2007; Seçer, 2010; Sucuoğlu, 2004), while others have found that teachers have negative attitudes (Avramidis & Kaylva, 2007; Diken & Sucuoğlu, 1999; Gözün & Yıkmiş, 2004; Rakap & Kaczmarek, 2010; Şahbaz & Kalay, 2010) or unbiased attitudes (Engstrand & Roll-Pettersson, 2012; Sari, Celikoz & Secer, 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İçcan, Demir & Akalin, 2014). Finally, studies have also revealed that teachers' attitudes and expectations have a direct effect on students' learning and development (Forlin, Cedillo & Romero-Contreras, 2010; McLeskey & Waldron, 2006) and that teachers' positive attitudes and beliefs towards disabled students in inclusive environments correspond to far better inclusion practices and student outcomes (Berry, 2010; Darling-Hammond, 2006; Rakap & Kaczmarek, 2010; Rakap, Parlak-Rakap & Aydın, 2016).

Studies conducted on the relationship between demographic variables and teacher attitudes have produced contradicting results. While Sharma, Forlin, and Loreman (2008) reported that teachers with more professional experience had more positive attitudes, Avramidis et al. (2000) reported that there was no link between age and attitudes. Moreover, some studies have shown there to be no relationship between teacher attitudes and gender (Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Parasuram, 2006), whereas others have reported there to be connection between these two variables, with some finding that female teachers' attitudes were more positive than male teachers' attitudes (Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis et al., 2000; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005) and others, that male teachers' attitudes were more positive than female teachers' attitudes (Jobe & Rust, 1996).

In the literature, other teacher-related demographic variables were found to be in a more consistent relationship with teacher attitudes. For example, it has been consistently shown that as teachers' educational level increases, their attitudes towards inclusion were more positive (Forlin et al., 2009; Parasuram, 2006; Sharma et al., 2008). It has also been regularly found that teachers who had received more education about

special education and inclusion were more positive towards inclusion (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Parasuram, 2006; Weisel & Dror, 2006). Research has further shown that teachers who have inclusive students in their classroom and interact with them have more positive attitudes (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Bradshaw & Mundia, 2006; Loreman et al., 2005). It has also been reported that teachers who have successful experiences in inclusion practices involving disabled children have more positive attitudes towards inclusion and are more willing to include these students in their lessons (Ahmet, Sharma & Deppeler, 2012; Brownell & Pajares, 1999). In addition to all these aforementioned findings, studies have shown that teachers with more experiences in working with disabled students have more positive attitudes and self-confidence (Avramidis et al., 2000; Forlin et al., 2009; Sharma et al., 2008).

Having teachers that have positive attitudes towards inclusion is of critical value to the success of inclusion practices. In this light, it is important to investigate Turkish classroom teachers' attitudes towards inclusion. However, only a limited number of studies on classroom teachers' attitudes towards inclusion were encountered in a review of the Turkish literature (Fazlıoğlu & Doğan, 2013; Gökdere, 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010). Furthermore, even though these studies investigated the relationship between classroom teachers' attitudes towards inclusion and variables like age, gender, educational level, educational experience, interaction with individuals with special needs, and having a disabled child in their classrooms, there were almost no studies investigating the degree to which variables such as attending a special education course, knowledge about local laws and policies, level of confidence, and professional experience affected teachers' attitudes.

Purpose

The present study seeks to address the following questions:

1. What is the classroom teachers' attitudes towards inclusion?
2. Does classroom teachers' level of attitudes towards inclusion differ according to certain teacher-related demographic variables?

Method

Having a descriptive survey design, this study aims to describe classroom teachers' attitudes towards inclusion (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009), in terms of teacher-related demographic variables. A total of 768 classroom teachers from state schools in the districts of the province of Malatya, Turkey constituted the universe of the study.. The sample included 457 of the 768 classroom teachers from the state primary schools located within the districts of the province of Malatya. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale developed by Forlin, Earle, Loreman, & Sharma (2011) and adapted into Turkish by Bayar, Özaşkın, & Bardak (2015) was used to collect the data. Permission to conduct the study was granted from the Ministry of National Education in the fall term of the 2017-2018 academic year. The schools were visited, and the scales were applied to the teachers who volunteered to participate in the study. After eliminating the scales that were not filled out appropriately, the remaining data obtained from the 457 scales were transferred to the computer environment. The SPSS software was used to analyze the data of this study. The arithmetic means and standard deviations of the teachers' scores on the overall SACIE-R scale and the three sub-scales were calculated to determine the teachers' attitudes towards inclusion. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to investigate whether there was a difference among the teachers' attitudes towards inclusion according to the variables included in the study. Taking the results of the ANOVA analysis, the Tukey multiple comparison test was used in cases where the variance was homogeneous among the groups with a significant F value (Büyüköztürk, 2005).

Findings

This study was conducted to determine the Turkish classroom teachers' attitudes towards inclusion practices and to investigate whether their attitudes differed according to demographic variables. The results revealed that the classroom teachers scored an average of 2.56 points out of a maximum of four points on the SACIE-R scale. Among the three sub-scales of the scale, the teachers scored the highest on the attitude sub-scale, while they scored the lowest on the concerns sub-scale. Furthermore, no significant difference was found among the teachers' scores on the scale according to their gender and educational level. However, the results revealed a significant difference according to the teachers' ages, level of interaction with individuals with

special needs, level of attending special education courses, knowledge of local laws and policies, level of self-confidence in working with disabled individuals, and level of experience in working with disabled individuals.

Discussion & Conclusion

The results of this study indicated that the classroom teachers' attitudes towards inclusion were quite positive and furthermore, that their level of interaction with special needs individuals, level of attending special education courses, level of knowledge about local laws and policies, level of self-confidence in working with disabled individuals, and level of experience in working with disabled students were all closely related to their attitudes towards inclusion. These results confirmed the international data suggesting that teachers' positive attitudes towards inclusion stem from their interaction with special needs individuals, their knowledge and skills about special education and inclusion, and their teaching and application experiences with special needs students. Finally, it has been concluded that conducting systematic and regular studies to equip teachers with the requisite knowledge, skills, and teaching and application experience through both pre-service and in-service training can foster positive attitudes in the teachers. Certain suggestions could be proposed for researchers interested in the subject within the findings and limitations of this study. Firstly, it would be to test research findings on different sample groups. In addition, the differences of the results of this study with the results of other studies in the literature regarding the effect of teacher-related demographic variables on teachers' attitudes towards inclusive education should be investigated by further in-depth qualitative studies to obtain more consistent and richer data results.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Osman Özokçu

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu Malatya ilinde ilkokullarda görev yapan 457 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Forlin, Earle, Loreman ve Sharma tarafından (2011) geliştirilen ve Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum ve Endişe Ölçeği (KYDTEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçen KYDTEÖ ölçeğinden dört puan üzerinden ortalama 2.56 puan almışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları arasında öğretmenlerin yaşları, özel gereksinimli bireyle etkileşim düzeyi, özel eğitim dersi alma düzeyleri ve yasa ve politikalar hakkında bilgi düzeyi, özel gereksinimli bireyle çalışma konusunda kendisine güven düzeyi ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi düzeylerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmış ancak öğretmenlerin tutum puanları cinsiyetleri ve mezuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Anahtar Kelimeler: . Kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni, öğretmen tutumları



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 19, Sayı 3, 2018
ss. 418-433
DOI: 10.17679/inuefd.472639

Gönderim Tarihi : 19.10.2018
Kabul Tarihi : 19.11.2018

Önerilen Atıf

Özokçu, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433. DOI: 10.17679/inuefd.472639

GİRİŞ

Günümüzde kaynaştırma eğitimi herkese eğitim hakkını sağlamak için tasarlanmış dünya çapında bir eğitim reformu stratejisidir (UNESCO, 2009). Kaynaştırma eğitimi, aynı zamanda bütün çocukların tüm farklılıklarına veya sosyal çevrelerine bakılmaksızın genel eğitim okullarında bir araya getirerek eğitim sistemindeki tüm engelleri kaldıracak bir reform hareketi olarak görülmektedir. Kaynaştırma öncelikle, farklı nedenlerden dolayı marjinalleşme, dışlanma, başarısızlığa maruz kalan bireyler için ve daha sonra herkes için eğitim kalitesini değiştirmeyi hedefleyen evrensel bir tasarımı önermektedir (Ainscow, 2005).

Türkiye’de 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983) ile kaynaştırma uygulamaları öğretmenler ve ailelerin dikkatini çekmeye başlamış, özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi ivme kazanmıştır. Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye de kaynaştırma eğitimi teşvik etmek için Salamanca Bildirisi, (UNESCO, 1994), BM Engelli Hakları ile İlgili Sözleşme (UNESCO,2006), Avrupa Konseyi Engelliler Eylem Planı (MEB,2013), Avrupa Konseyi, 2006-2015 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisi (MEB,2013) gibi çeşitli uluslararası anlaşmalara imza atmış ve kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılacağını ve özel gereksinimli bireyleri akranlarından ayırmadan en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim verileceğini garanti altına almıştır. Uluslar arası belgelerin yanı sıra 1997 de 573 sayılı Özel Eğitim Kanunu, 2006 yılında ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe konulmuş, kaynaştırma uygulaması ivme kazanmıştır (MEB, 1997 MEB, 2006).

Tüm bu yasal düzenlemelerin yapılmasına rağmen, hem araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler ve hem de araştırmalar Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında ve yaygınlaştırılmasında çeşitli problemler yaşanmaktadır. Bu problemler, kaynaştırma eğitiminin henüz yaygın olarak kabul görmemesi ve özel gereksinimli bireyler için beklenen faydayı sağlayamaması (Batu, 2010, Gök ve Erbaş, 2011), kaynaştırmanın en temel elemanı olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi beceri ve deneyim sahibi olmadan mezun olmalarından dolayı kaynaştırma hakkında bilgi gereksinimleri olması olarak sıralanabilir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen-Karasu, 2014; Batu, 2010). Bunun sorunların yanı sıra, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanamaması, genel ve özel eğitimin farklı algılanması, uygun personelin olmaması, okulların fiziksel özelliklerinin yetersizliği diğer yaşanan sorunları oluşturmaktadır (Batu ve Kircaali-İftar, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Önceki araştırmalar, etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlarına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. (Avramidis ve Norwich, 2002; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Sharma, Moore ve Sonawane, 2009). Hem hizmet öncesi öğretmenlerin hem de hizmet içi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koyarken (Avramidis ve Norwich; 2002, Park ve Chitiyo, 2011, Seçer, 2010, Sucuoğlu, 2004), bazıları ise öğretmenlerin engelli çocukların kaynaştırılmasına karşı olumsuz (Avramidis ve Kaylva, 2007, Diken ve Sucuoğlu, 1999 Gözün ve Yıkılmış, 2004, Rakap, Parlak-Rakap ve Aydın, 2016, Şahbaz ve Kalay, 2010) ya da tarafsız tutumlara (Engstrand ve Roll-Pettersson 2012, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcan, Demir ve Akalin, 2014) sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin tutum ve beklentilerinin öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişmeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu (Forlin, Cedillo ve Romero-Contreras, 2010; McLeskey ve Waldron, 2006), öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki engelli öğrencilere karşı olumlu tutum ve inançların çok daha iyi kaynaştırma uygulamaları ve çok daha iyi öğrenci çıktıları ile ilişkili olduğunu (Berry, 2010, Rakap ve Kaczmarek, 2010, Rakap, Parlak-Rakap ve Aydın, 2016) ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları pek çok demografik değişkenden etkilenmektedir (Avramidis ve Norwich; 2002; Forlin, Loreman , Sharma ve Earle, 2009; Parasuram, 2006; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Avramidis ve Norwich (2002) kaynaştırmaya karşı öğretmen tutumları ile ilgili yapmış oldukları bir gözden geçirme çalışmasında öğretmen tutumlarının çeşitli faktörlerden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu faktörler, (a) öğretmenlerin demografik özellikleri (örneğin: yaş, cinsiyet, öğretim deneyimi, özel eğitim dersi alma ile ilgili öğrenim düzeyi), (b) öğrenci ile ilgili faktörleri (çocuğun yetersizliğinin türü ve doğası) ve (c) çevresel faktörler (destek personeli olup olmaması ve öğretimsel materyallere ulaşılabilirlik) içermektedir.

Demografik değişkenlerin öğretmen tutumları ile ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmaların bazılarıyla ilgili çelişkili bulgular bildirilmiştir. Sharma, Forlin ve Loreman (2008) yaşlı öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade ederken, Avramidis, Byliss ve Burden, (2000) yaş değişkeninin tutumlar ile ilişkili olmadığını bildirmiştir. Bazı çalışmalar cinsiyet ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki bulamamışlar (Leysler, Kapperman ve Keller, 1994; Parasuram, 2006), bazı çalışmalar kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlerden tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmişler (Avramidis ve Norwich, 2002; Loreman, Deppeler ve Harvey, 2005), bazı çalışmalar ise, erkek öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu rapor etmişlerdir (Jobe ve Rust 1996).

Alanyazında öğretmenlere ilişkin diğer demografik değişkenlerin öğretmen tutumları ile daha tutarlı ilişkiler içinde olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri arttıkça kaynaştırmaya yönelik tutumları pozitif ilişkiler göstermektedir (Forlin ve diğ., 2009; Parasuram, 2006; Sharma ve diğ., 2008). Daha fazla özel eğitim ve kaynaştırma dersi alan öğretmenlerin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Avramidis ve diğ., 2000; Parasuram, 2006; Weisel ve Dror, 2006). Ayrıca, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ve onlarla etkileşime giren öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade edilmiştir (Avramidis ve diğ., 2000; Bradshaw ve Mundia, 2006; Loreman, Deppeler ve Harvey, 2005). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasında öğretmenlerin önceki başarılı deneyimleri olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar içinde oldukları ve bu öğrencileri derse dahil etmeye daha istekli oldukları ileri sürmüştür (Ahmet, Sharma ve Deppeler, 2012; Brownell ve Pajares, 1999). Yine bunların yanı sıra, çalışmalar özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi fazla olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu ve kendilerine daha fazla güven duyduklarını göstermektedir (Avramidis ve diğ., 2000; Forlin ve diğ., 2009; Sharma ve diğ., 2008).

Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bazıları öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir (Diken, 2006; Kargın, 2004; Sari, 2007; Seçer, 2010; Sucuoğlu, 2004). Diğer yandan bazı araştırmalar ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Gözün ve Yıkılmış, 2004; ; Orel, Zerey, ve Töret 2004; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bazı araştırmalar ise öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı ne olumlu ne de olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmektedir (Sari, Celikoz ve Seçer 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcan, Demir ve Akalin, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı için olumlu öğretmen tutumları çok kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırmak önemli görülmektedir. Ancak Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile ilgili araştırmalara baktığımızda sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Gökdere, 2012; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Üstelik bu araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, mezuniyet düzeyi, eğitim deneyimi, özel gereksinimli bireyle etkileşim, sınıfta engelli çocuk bulunması gibi arka plan değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmiş olmasına rağmen özel eğitim dersi alma, yerel yasa ve politikalar hakkında bilgi, güven düzeyi ve çalışma deneyimi gibi değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarını nasıl etkilediği konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum düzeyleri öğretmene ilişkin demografik değişkenlere (cinsiyetleri, mezuniyet düzeyleri, yaşları, özel gereksinimli bireyle etkileşimde bulunma düzeyleri, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak için aldığı özel eğitim dersi alma düzeyi, özel gereksinimli bireylerle ilgili yasa ve politikalar hakkındaki bilgi düzeyi, özel gereksinimli bireyle çalışma konusunda kendisine güven düzeyi ve özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma deneyimi) göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmayla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Malatya il ve ilçelerindeki devlete bağlı ilkokullarda görev yapan 768 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmada, Malatya ili şehir merkezinde ve ilçelerindeki ilkokullarda öğretmenlik yapan 768 sınıf öğretmenin 457’sine ulaşılmıştır. Bu sayı evrenin %41’ini oluşturmaktadır. Örnekleme ulaşılma oranı %90’dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 244’i kadın, 213’ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	244	53.4
	Erkek	213	46.6
	Toplam	457	100.0
Yaş (yıl)	25-29	14	3.1
	30-34	99	21.7
	35-39	134	29.3
	40+	210	46.0
	Toplam	457	100.0
Mezuniyet Düzeyi	Lisans	322	92.3
	Lisansüstü	35	7.7
	Toplam	457	100
Etkileşim düzeyi	Evet	240	52.5
	Hayır	217	47.5
	Toplam	457	100.0
Özel eğitim dersi alma	Hiç	281	61.5
	Biraz (40 saatten az)	106	23.2
	Çok (40 saatten çok)	70	15.3
	Toplam	457	100.0
Yasa bilgisi	Hiç	45	9.8
	Zayıf	121	26.5
	Orta	183	40.0
	İyi	98	21.4
	Çok iyi	10	2.2
	Toplam	457	100.0
Güven düzeyi	Çok az	58	12.7
	Az	82	17.9
	Orta	228	49.9
	Fazla	71	15.5
	Çok fazla	18	3.9
	Toplam	457	100.0
Çalışma deneyimi	Hiç	182	39.8
	Biraz	167	36.5
	Çok(En az 30 tam gün)	108	23.6
	Toplam	457	100.0

Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Forlin, Earle, Loreman ve Sharma tarafından 2011 yılında geliştirilen ve Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum Endişe Ölçeği (KYDTEÖ) kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde; öğretmenlerin mezun olduğu alanı, branşı, cinsiyetleri, yaşları, öğretmenlikteki deneyimleri, özel gereksinimli bireyle etkileşimde bulunma düzeyleri, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak için aldığı eğitim düzeyi, özel gereksinimli bireylerle ilgili yasa ve politikalar hakkındaki bilgi düzeyi, özel gereksinimli bireyle çalışma konusunda kendisine güven düzeyi ve özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma deneyimi bilgilerinin sorulduğu sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, üç alt ölçek maddeleri yer almaktadır. KYDTEÖ 4'lü Likert tipi bir değerlendirme ölçeğidir ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; duygu tutum ve endişe alt boyutu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Her bölümde beş madde bulunmaktadır. Her boyuttan alınabilecek puanlar 5-20 aralığında değişmektedir. Duygular ve endişeler alt ölçeklerinde maddeler tersine kodlanmakta, alınan yüksek bir puan olumlu tutum ve duygular ile düşük düzeyde endişelere işaret etmektedir. Orijinal ölçeğin faktör yük değerleri sırasıyla, duygular alt boyutu için .73 ile .34 arası, tutum alt boyutu için .74 ile .62 arası ve endişe alt boyutu için ise .72 ile .42 arasında olmuştur. Orijinal ölçeğin güvenilirlik Cronbach Alpha değerleri ise tüm ölçek için .74, duygu alt boyutu için .75, tutum alt boyutu için .67 ve endişe alt boyutu için .65 olarak bulunmuştur. Bayar ve arkadaşları tarafından (2015) Türkçeye uyarlanan ölçeğe ait güvenilirlik Cronbach Alpha değeri tüm

ölçek için .88 ve her bir alt boyut için sırası ile .86,.88 ve.85 olarak bulunmuştur. Tüm bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ve rahatça kullanılabileceğini ifade etmektedir.

İşlem

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığında izin alınmış ve okullar ziyaret edilerek araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından uygun doldurulan 457 ölçeğin verileri analize dahil edilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik olarak verilerin test edilmesinde normallik varsayımının denemesinde Kolmogorov-Smirnov [K-S] testi ve veri setinin homojenliğini test etmede Levene istatistiği kullanılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu, verilerin normal dağılım gösterdiği [$p>.05$] ve Levene testi sonucu [$F=3.101;p=.064$] varyansların homojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla KYDTEÖ ve üç alt ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları arasında öğretmenlere ilişkin demografik değişkenler açısından fark olup olmadığını belirlemek için t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. F değeri anlamlı bulunan gruplar arasında Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. (Büyüköztürk, 2005).

BULGULAR

1. Sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarına ilişkin bulgular

Tablo 2.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanlarının ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek puanları	X	Ss	Min	Max
KYDTEÖ Toplam Puanı	2.56	.33	1.73	4.00
Duygular alt ölçeği	2.61	.46	1.00	4.00
Tutumlar alt ölçeği	2.76	.46	1.40	4.00
Endişeler alt ölçeği	2.32	.50	1.00	4.00

Öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinden toplam tutum puanı ortalaması $X=2.56$ olmuştur. Bu puan Ortalama olarak nötr orta noktanın biraz üzerindedir. Bu puan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ölçen maddelere nispeten katıldıkları anlamına gelmektedir. Alt ölçek tutum puanlarına bakıldığında, öğretmenler en olumlu tutum alt ölçeğinde rapor edilmiştir ($X=2.76$). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygular alt ölçek ortalama puanları $X=2.61$ olmuştur. Adayların tutum ölçeğinden aldıkları en düşük ortalama $X=2.32$ puanla endişeler alt ölçeğinde rapor edilmiştir.

2.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum puanlarının öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 3.

Sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek Puanları	Kadın (N=244)		Erkek N=213)		t	p
	X	Ss	X	Ss		
KYDTEÖ Toplam	38.56	4.93	38.46	5.21	.213	.831
Duygular alt ölçeği	13.17	2.35	12.92	2.46	1.113	.266
Tutumlar alt ölçeği	13.82	2.36	13.86	2.30	-.164	.870
Endişeler alt ölçeği	11.55	2.47	11.67	2.56	-.483	.630

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam hem de alt ölçek puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t(455)=213, p>.05, t(455)=1.113, p>.05, t(455)=-.164, p>.05, t(455)=-.483, p>.05$].

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarının mezuniyete göre dağılımı

Ölçek puanları	Lisans (N=385)		Yüksek Lisans(N=35)		t	p
	X	Ss	X	Ss		
KYDTEÖ Toplam	38.62	5.08	37.51	4.16	1.252	.211
Duygular alt ölçeği	13.06	2.42	13.02	1.88	.080	.936
Tutumlar alt ölçeği	13.84	2.35	13.54	1.93	.735	.463
Endişeler alt ölçeği	13.28	2.48	14.05	2.56	1.757	.080

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam hem de alt ölçek puanları arasında mezuniyet düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [t(455)=-610, p>.05, t(455)=-080, p>.05, t(455)=735, p>.05, t(455)=-1757, p>.05,].

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin tutum puanlarının özel gereksinimli bireyle etkileşim düzeyine göre dağılımı

Ölçek Puanları	Evet (N=240)		Hayır (N=217)		t	p
	X	Ss	X	Ss		
KYDTEÖ Toplam	39.32	5.45	37.32	4.43	3.627	.000
Duygular alt ölçeği	13.35	2.63	12.73	2.08	2.774	.006
Tutumlar alt ölçeği	14.10	2.37	13.55	2.26	2.555	.011
Endişeler alt ölçeği	11.85	2.76	11.33	2.19	2.223	.027

Tablo 5'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam ölçek puanları hem de alt ölçek puanları arasında engelli bireyle etkileşim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [t(455)=3.627, p<.05, t(455)=-2.774, p>.05, t(455)=2.555, p>.05, t(455)=-2.223, p>.05].

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin tutum puanlarının yaşlarına göre dağılımı

Yaş	KYDTEÖ Toplam		Duygular		Tutumlar		Endişeler	
	X	Sd	X	Sd	X	Sd	X	Sd
25-29 (N=14)	37.28	4.99	12.42	1.74	13.21	2.51	11.64	2.13
30-34 (N=99)	40.02	5.22	13.85	2.21	13.71	2.37	12.44	2.40
35-39 (N=134)	38.47	5.62	12.87	2.73	13.96	2.24	11.63	2.67
40+ (N=210)	37.91	4.47	12.84	2.24	13.87	2.36	11.20	2.40
Fark	2-5		2-5, 3-4				2-5	
F	4.265		4.909		.561		5.658	
p	.000		.002		.641		.001	

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam hem de duygu ve endişe alt ölçek puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğu görülmüş [F(2-455)=4.265, p<.05; 4.909 p<.05; 5.658, p<.05] ancak tutum alt ölçek puanları arasında ise yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [F(2-455)=561, p>.05].

Tablo 7.

Sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarının özel eğitim dersi alma düzeyine göre dağılımı

Ölçek Puanları	KYDTEÖ Toplam		Duygular		Tutumlar		Endişeler	
	X	Sd	X	Sd	X	Sd	X	Sd
Hiç (N=281)	37.66	4.52	12.78	2.37	13.59	2.27	11.28	2.32
Biraz (N=106)	39.80	5.78	13.70	2.53	14.06	2.48	12.02	2.79
Çok (N=70)	39.98	5.28	13.17	2.16	14.51	2.19	12.30	2.60
Fark	1-2, 1-3		1-2		1-3		1-2,1-3	
F	10.798		5.839		5.063		6.654	
p	.000		.003		.007		.001	

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam ölçek puanları hem de alt ölçek puanları arasında özel eğitim dersi alma düzeyine göre farklılık anlamlı bulunmuştur [F(2-455)=10.798, p<.05, F(2-455)=5.839, p<.05; F(2-455)=5.063, p<.05; F(2-455)=6.654, p<.05].

Tablo 8.

Sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarının özel gereksinimli bireylerle ilgili yasa ve politikalar hakkında bilgi düzeyine göre dağılımı

Ölçek Puanları								
Yasa bilgisi	KYDTEÖ Toplam		Duygular		Tutumlar		Endişeler	
	X	Sd	X	Sd	X	Sd	X	Sd
Hiç (N=45)	36.91	4.09	12.53	2.27	13.22	2.28	11.15	2.24
Zayıf (N=121)	37.76	4.90	12.93	2.54	13.48	2.25	11.34	2.35
Orta (N=183)	38.85	4.97	13.10	2.39	13.98	2.32	11.76	2.45
İyi (N=98)	39.37	5.76	13.36	2.35	14.26	2.43	11.74	2.95
Çok iyi (N=10)	40.10	2.42	13.10	1.96	14.30	1.70	12.70	1.63
F	2.993		1.036		2.597		1.415	
p	.019		.388		.036		.228	

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem genel toplam hem tutum alt ölçeği alt ölçek puanları arasında özel gereksinimli bireylere ilişkin yasa ve politikalar hakkında bilgi düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [F(2-455)=2.993 p<.05; 2.597,p<.05] ancak duygu ve endişe alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır [F(2-455)=1.036, p>.05; 1.415, p>.05]. Farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Tukey Testi sonucunda KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam hem alt ölçek puanları arasında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9.

Sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarının özel gereksinimli bireylerle çalışma konusunda kendine güven düzeyine göre dağılımı

Ölçek Puanları								
Güven Düzeyi	KYDTEÖ Toplam		Duygular		Tutumlar		Endişeler	
	X	Sd	X	Sd	X	Sd	X	Sd
Çok az (N=58)	35.93	3.14	12.05	2.35	13.06	2.30	10.81	2.24
Az (N=82)	37.24	4.68	12.58	2.49	13.64	2.17	11.01	2.40
Orta (N=228)	38.67	4.77	13.17	2.30	13.92	2.27	11.56	2.35
Fazla(N=71)	41.09	5.57	13.87	2.25	14.52	2.35	12.70	2.76
Çok fazla (N=18)	40.44	7.06	13.72	2.76	13.55	3.07	13.16	2.87
Fark	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4, 5-1		1-2, 1-3, 2-4, 4-1		1-4		1-3, 1-4, 2-4, 3-4, 5-1, 5-2	
F	11.326		4.909		3.451		8.201	
p	.000		.002		.009		.000	

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem toplam hem de tüm alt ölçek puanları arasında özel gereksinimli bireylerle çalışma konusunda kendine güven düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(2-455)=11.326, p<.05; 4.909, p<.05; 3.451,p<.05; 8.201, p<.05].

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin tutum Puanlarının Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Düzeyine Göre Dağılımı

Ölçek Puanları									
Çalışma deneyimi	KYDTEÖ Toplam		Duygular		Tutumlar		Endişeler		
	X	Sd	X	Sd	X	Sd	X	Sd	
Hiç (N=182)	37.61	4.15	12.78	2.37	13.54	2.07	11.24	2.17	
Biraz (N=167)	38.37	5.27	13.70	2.53	13.93	2.49	11.46	2.54	
Çok (N=108)	40.25	5.71	13.17	2.16	14.21	2.43	12.45	2.82	
Difference	1-3, 2-3		1-3		1-3		1-3, 2-3		
F	9.620		5.839		3.004		8.523		
p	.000		.003		.051		.000		

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin KYDTEÖ ölçeğinin hem genel toplam tutum hem de duygu ve endişe alt ölçek puanları arasında özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimi düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [F(2-455)=9.620, p<.05; 5.839, p<.05; 8.523, p<.05] ancak sadece tutum alt ölçek puanları arasında fark anlamlı bulunmamıştır [F(2-455)=3.004, p>.05].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçen KYDTEÖ ölçeğinden maksimum dört puan üzerinden ortalama 2.56 puan almışlardır. Ölçeğin üç alt boyutu arasında en yüksek puan ortalaması tutum alt ölçeği olurken, en düşük tutum puanı endişeler alt boyutunda olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları, özel gereksinimli bireyle etkileşim düzeyi, özel eğitim dersi alma düzeyleri ve yasa ve politikalar hakkında bilgi düzeyi, özel gereksinimli bireyle çalışma konusunda kendisine güven düzeyi ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi düzeylerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmış ancak öğretmenlerin cinsiyetleri ve mezuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri kaynaştırma uygulamalarına yönelik hem toplam tutum puanları hem de duygu, tutum ve endişe alt ölçek puanları üzerinde anlamlı bir farka yol açmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yapılan diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Carroll, Forlin ve Jobling 2003; Haq ve Mundia, 2012). Ancak farklı yönde sonuçlar veren araştırmalar da bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek tutum düzeyine sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir (Avramidis ve diğ., 2000; Loreman ve diğ., 2005). Çalışmanın bu bulgusu kadın öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koyan alan yazındaki araştırma bulguları ile çelişkilidir.

Öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu sonuç, Beattie, Anderson, & Antonak, (1997) yapmış olduğu çalışma ile tutarlılık göstermekte, ancak öğretmenlerin öğretim düzeyi yükseldikçe kaynaştırmaya karşı tutumlarının yükseleceğini ortaya koyan çalışmalarla (Forlin ve diğ., 2009; Parasuram, 2006; Sharma ve diğ., 2008) çelişmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik genel tutumları öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle etkileşimde bulunma düzeyine göre anlamlı bir farklılığa yol açmıştır. Bu bulgu, önceki yapılan çalışmalarda sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. (Avramidis ve diğ., 2000; Bradshaw ve Mundia, 2006; Loreman ve diğ., 2005). Bu çalışmada birçok öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ile karşılaşmadığı da araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu sonuç, öğretmen eğitimcileri ve politika yapıcılar için son derece önemli görülmelidir. Önceki çalışmalarda, sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı daha olumlu tutumlarının olduğu görülmüştür (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Nitekim, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde sistematik bir şekilde özel gereksinimli bireylerle etkileşime girmeleri onların olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırabilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre genel toplam tutum puanları ve duygu ve endişe tutum alt ölçek tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmış ancak tutum alt ölçek puanları arasında ise anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Literatürdeki bazı çalışmalarda bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Avramidis ve Norwich 2002). Bazı çalışmalarda ise, öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Avramidis ve diğ., 2000; Forlin ve diğ., 2009). Çalışmada 35 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin tutumlarının genç yaşlardaki öğretmenlere göre tutumları daha yüksek olmuştur. Alan yazında öğretmenlerin yaş ve tecrübeleri attıkça kaynaştırma eğitime yönelik kaygılarının azaldığı görülmüştür (Forlin ve diğ., 2009; Shama ve diğ., 2008). Bu sonuç, yaşları genç öğretmenlerin sınıflarındaki öğretimsel hedeflere ulaşabilmek için uygun öğretimsel stratejilere ulaşmada sorun yaşıyor olabileceklerinden kaynaklanmış olabilir şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç aynı zamanda öğretmenlerin yaş ortalamaları düştükçe tutum puanlarının da düştüğü, diğer yandan deneyim ve tecrübe arttıkça tutum puanlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özel eğitim dersi almaları kaynaştırmaya yönelik hem toplam tutum puanları açısından hem de alt ölçek puanları açısından anlamlı bir farklılığa yol açmıştır. Bu bulgu, önceki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Avramidis ve diğ., 2000; Fırat, 2014). Önceki çalışmalarda bütünleştirme eğitime ilişkin alınan özel eğitim dersleri ve hizmet içi eğitimlerin tutumları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Avramidis ve diğ., 2000; Parasuram, 2006). Weisel ve Dror (2006) kaynaştırma konusunda eğitim almanın öğretmenlerin hem tutumları hem de kaynaştırmaya ilişkili özyeterlilik üzerinde anlamlı derecede güçlü etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının hizmet öncesi fakültelerde özel eğitime ilişkin ders alanların ve hizmet içi ve özel eğitim sertifikası kurslarında özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili kurs seminer vb. gibi hizmetler almanın kaynaştırmaya karşı olumlu tutumları geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, diğer öğretmenlik branşlarında seçmeli olarak verilen ancak sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi sırasında zorunlu olarak aldıkları özel eğitim ve kaynaştırma dersini almanın onların kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlarına katkısının olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, aynı zamanda kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirmenin tutumları olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2003; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Yıkılmış ve diğ., 1998).

Öğretmenlerin yasa ve politika hakkındaki bilgi düzeyleri onların kaynaştırmaya yönelik toplam tutum ve tutum alt ölçek puanları açısından anlamlı farklılığa yol açmıştır. Bu sonuç alan yazındaki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Sharma ve diğ., 2008; Subban ve Sharma, 2006). Önceki araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yasa ve politikalar konusunda ne kadar çok bilgi sahibi olurlarsa kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin duygu ve endişe alt ölçek tutum puanları açısından anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu alan yazındaki araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir (Sharma ve diğ., 2008; Subban ve Sharma, 2006). Sharma ve diğ., (2008) öğretmenler yasa ve politikalar hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olurlarsa o kadar daha az kaygı duyduklarını ayrıca daha fazla algılanan öğretim yeterliliğine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında yerel yasa ve politikalara yer verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada engelli öğrencilerle çalışma deneyimi fazla olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, önceki çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Forlin ve diğ., 2009; Sharma ve diğ., 2008). Bu çalışmanın sonuçları özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim ya da öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin daha olumlu tutumlar ve daha az kaygıya sahip oldukları fikrini desteklemiştir. Bu çalışmada ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kendisine daha fazla güven duyan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Alan yazında özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin kendilerine çok daha fazla güven duyduklarını göstermektedir (Avramidis ve diğ., 2000). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin kendilerine olan güven düzeyleri arttıkça endişe düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle etkileşime girmelerinin, özel eğitim dersi almalarının, yasa ve politikalar hakkında bilgi sahibi olmalarının, özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma deneyiminin olmasının ve özel gereksinimli bir bireyle çalışma konusunda kendisine güven duymalarının onların

kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarının özel gereksinimli bireylerle daha fazla etkileşim kurma, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda daha fazla bilgi ve beceri sahibi olma ve özel gereksinimli öğrencilerle daha fazla öğretim ve uygulama deneyiminden kaynaklandığını savunan uluslararası araştırma verilerini doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışma, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim çalışmalarında kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi, beceri, öğretim ve uygulama deneyimi kazandırmaya yönelik sistematik ve düzenli çalışmalarının yapılmasının öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde geliştirebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, araştırma bulguların geçerlilikleri farklı örneklem grupları üzerinde araştırılması faydalı olacaktır. Konu ile ilgili nitel araştırmalar yapılarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlerle ilgili daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/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. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change?' *Journal of Educational Change*, 6, pp. 109–24. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen-Karasu, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and Professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(1), 57-71.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma [Mainstreaming]*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Adaptation, validity and reliability study of sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education in Turkish. *International Periodical for the Languages, Literature and History or Turkic*, 10 (3), 175-186.
- Beattie, J. R., Anderson, R. J., & Antonak, R. F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3), 245-259. <https://doi.org/10.1080/00223989709603512>
- Berry, R. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes towards inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *Teacher Educator*, 45(2), 75-95. <https://doi.org/10.1080/00223989709603512>
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived student success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-163. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. [Statistic for social sciences]. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific research methods]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.

- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [A comparing the attitudes, of primary school teachers with and without mentally retarded children in their classrooms towards mainstreaming mentally retarded children]. *Özel Eğitim Dergisi* [Special Education Journal], 2(3), 25- 39.
- Engstrand-Zakirova, R., & Roll-Pettersson, I. (2012). inclusion of preschool children with autism in sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal Of Research In Special Educational Needs*. 7(2), 273–293.
- Fazlıoğlu, Y., Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi [Inservice teachers' attitudes towards inclusion]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* [Trakya University Journal of Social Sciences], 15 (2). (223-234)
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [An investigation on attitudes of teacher candidates who will work at different education levels towards mainstreaming]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* [Journal of Adıyaman University Social Sciences Institution], 7(18), 597-628. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Forlin, C. Cedillo, I. G. & Romero-Contreras, S. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduate teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.
- Gök, G., & D. Erbaş. 2011. "Early Childhood Teachers' Opinions about and Suggestions for Inclusion Programs." *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1) 66–87
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Education and Sciences: Theory and Practices*, 12 (4), 2800-2806.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. [The effectiveness of teacher candidates' knowledge of inclusion in changing attitudes towards inclusion] *Özel Eğitim Dergisi* [Special Education Journal], 5:65-77.
- Haq, F. S., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627399>
- Jobe, D. & Rust, J. O. (1996) Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), pp. 148–54.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25:535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kargın, T. (2004). İnclosure: definition, development and principles. *Özel Eğitim Dergisi*, [Special Education Journal], 5 (2), 1-13.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A Cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin. (Co-published in UK, USA, and Canada by Routledge Falmer. Co-published in India by Viva Books).
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools: Improving schools for all students. *Theory into Practice*, 45, 269–278. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu [Children in Needs of Special Education Law]. 15.10.1983 tarihli ve 18192 sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. [Special education law] Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_karar_name.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [Regulations on special education services] Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. [Inclusive education teachers guide book]. Ankara: MEB Yayınları.

- Orel, A., Zerey, Z. and Toret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of Primary Education Teacher Candidates' Attitudes Towards Inclusion]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [Ankara University Education Science Faculty Special Education Journal] 5: 23–33.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011) 'An examination of teacher attitudes towards children with autism.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (1), pp. 70–8. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25: 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>
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International* 9, no. 3: 131–46.
- Sari, H., Çeliköz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3),
- Seçer, Z. (2010). An Analysis of the Effects of in-Service Teacher Training on Turkish Preschool Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/09669761003693959>
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008) 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities.' *Disability and Society*, 23, pp. 773–85.
- 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), pp. 319–331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005) [Implementation of inclusion in Turkey: Publications/research]. *Özel Eğitim Dergisi* [Special Education Journal], 5(2) 15-23.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. [Inclusion Practices: Approach, methods, techniques] İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. [Preschool teachers' knowledge levels about inclusion] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, [Educational Sciences: Theory & Practice] 14(4), 1467-1485.
- Şahbaz, U., & G. Kalay. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* [Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty Journal], 10: 116–135.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: France: UNESCO
- UNESCO (2006). Convention on the rights of person with disabilities. Paris: France: UNESCO
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: France: UNESCO
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs' *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998). Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Edirne: 163-167.

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZOKÇU
ozokcu@gmail.com