

Özgün araştırma

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Dudu Melek ER SABUNCUOĞLU¹ , Yasemin ÇIRAK²  İlayda MUTLU³ 

Gönderim Tarihi: 26 Eylül 2020

Kabul Tarihi: 7 Temmuz 2021

Basım Tarihi: 31 Ağustos 2021

Öz

Amaç: Özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sistemi içinde akranları ile birlikte eğitim alabilmeleri en temel haklarından. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerin bu konudaki tutumlarıdır. Bu çalışma, öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak Stoiber ve diğerleri tarafından 1998'de geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim (My Thinking About Inclusion [MTAI]) ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlüğünün yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Stoiber ve diğerleri tarafından 1998'de geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim (My Thinking About Inclusion [MTAI]) ölçeği, 158 öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımı ile, benzer ölçek geçerliliği de kullanılarak uyarlama çalışması yürütülmüştür. Güvenirlik test-tekrar test ve iç tutarlık ile belirlenmiştir ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlüğü Pearson korelasyon analizi ve sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Sonuç: İlkokul ve ortaokul öğretmenleri 158 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, yapı geçerliği faktör analizinde orijinal ölçekteki dört alt boyut, üç alt boyutta çıkmış, Cronbach alfa katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Çalışmada, MTAI-TR ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin temel bakış açısı, beklenen çıktılar ve sınıf içi uygulamalar olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, ilkokul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, tutumlar, özel gereksinim.

¹Dudu Melek Er Sabuncuoğlu (Sorumlu Yazar). Atılım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara melek.sabuncuoglu@atilim.edu.tr

²Yasemin Çırak. İstinye Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, İstanbul, ycirak@istinye.edu.tr

³İlayda Mutlu. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Psikolojik Danışma Birimi, psk.ilaydamutlu@gmail.com

Original research

Adaptation of My Thinking About Inclusion Scale to Turkish: Validity and Reliability

Dudu Melek ER SABUNCUOĞLU ¹ , Yasemin ÇIRAK ²  İlayda MUTLU ³ 

Submission Date: 26th September 2020 **Accept. Date:** 7th July 2021

Pub.Date. 31st August 2021

Abstract

Objectives: It is one of the most fundamental rights of children with special needs to receive education together with their peers in the general education system. One of the most important factors affecting inclusive education practices is teachers' attitudes towards this issue. This study was carried out in order to determine the Turkish validity and reliability of the My Thinking About Inclusion (MTAI) scale developed by Stoİber et al. in 1998 to determine teachers' attitudes towards inclusive education.

Methods: The My Thinking About Inclusion (MTAI) scale, developed by Stoİber et al. In 1998, was adapted with the participation of 158 teachers and school administrators, using similar scale validity. Reliability was determined by test-retest and internal consistency, and the Cronbach alfa coefficient was calculated. Test-retest reliability was evaluated using Pearson's correlation analysis and intraclass correlation coefficient (ICC).

Findings and Conclusion: In the study conducted with 158 primary and secondary school teachers, the construct validity factor analysis revealed four sub-dimensions in the original scale and three sub-dimensions, and the Cronbach Alfa coefficient was found to be 0.91. In the study, MTAI-TR was found to be a valid and reliable measurement tool to evaluate primary and secondary school teachers' views on inclusion in three sub-dimensions: basic point of view, expected outcomes, and classroom practices.

Keywords: *Inclusion, primary school teacher, middle-school teacher, attitudes, special needs.*

¹**Dudu Melek Er Sabuncuoğlu (Corresponding Author).** Atılım University, Faculty of Health Science, Child Development Department Ankara, melek.sabuncuoglu@atilim.edu.tr

²**Yasemin Çırak.** İstinye University, Faculty of Health Science, Physiotherapy and Rehabilitation Department, İstanbul, yeirak@istinye.edu.tr

³**İlayda Mutlu.** İstanbul Bilgi University, Psychological Counseling Unit, psk.ilaydamutlu@gmail.com

Giriş

Kaynaştırma eğitimi kavramı Türkiye ve Dünya’da yaşanan gelişmeler ve yeni çözüm arayışları nedeni ile pek çok alanda ilgi ve dikkat çekici bir konu olarak öne çıkmaktadır. Eğitim/öğretim ortamlarında kaynaştırma uygulanmasının en temel amacı, özel gereksinimi olan öğrencilere, akranlarından ayrıştırılmadıkları ortamlarda, eşitlik ilkesinin uygulanarak, sağlıklı sosyal etkileşim içerisinde hedeflenen en üst düzeydeki akademik becerilerin kazandırılması ve toplumsal yaşama katılımında kapasitelerinin kullanımının sağlanması olmalıdır.

Türkiye’de son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarında kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen öğrencilerinin sayısı incelendiğinde karşılaşılan tablo çarpıcıdır. 2015-2016 öğretim yılında okul öncesi dönemde 1.399, ilkokul döneminde 81.830, ortaokulda döneminde 92.032, orta öğretim döneminde 27730; 2016-2017’de okulöncesi dönemde 3.585, ilkokul döneminde 94.897, ortaokulda döneminde 109.684, orta öğretim döneminde 34.320; 2017-2018’de okulöncesi dönemde 2.601, ilkokul döneminde 105.098, ortaokulda döneminde 108.753, orta öğretim döneminde 41.318 ve 2018-2019’de okul öncesi dönemde 1.260, ilkokul döneminde 115.586, ortaokulda döneminde 130.624, orta öğretim döneminde 48.256 kaynaştırma eğitimi alan öğrenci olduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu verilere dayanarak, son beş yıl içinde MEB sistemindeki kaynaştırma öğrencisi sayısının özel gereksinimi olan öğrenciler içindeki oranının %70,2’den %41,4’e düştüğü görülmektedir. MEB eğitim sistemi içinde kaynaştırma eğitiminde 2015-2016 öğretim yılında 288.489 öğrenci varken 2018-2019 öğretim yılında 398.815 öğrenci yer almaktadır. MEB’e bağlı genel eğitim okullarda son beş yıl içinde özel gereksinimi olan öğrenci sayısı artarken (+110.326 öğrenci) kaynaştırma oranındaki %28,8’lik düşüş düşünülmesi ve üzerinde detaylı olarak değerlendirme yapılması gereken bir durumdur. Ülkemizde özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini her kademedede “kaynaştırma/bütünleştirme” yoluyla sürdürmeleri esastır. Bununla birlikte Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıflarının da açılabilmesine yönelik hükmü bulunmaktadır (TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2020; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2019). Bu hükme bağlı olarak okulların kaynaştırma yerine alt sınıfları tercih ettikleri gözlenmektedir.

Temelde aralarında önemli farklılıklar bulunmasına rağmen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “kaynaştırma” (sadece özel gereksinimi olan çocuklara destek eğitim hizmeti verilmesi) ve “bütünleştirme” (akademik, sosyal ve toplumsal yaşam becerileri açısından özel

düzenlemelere ihtiyaç duyan özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocuklara eğitim hizmeti verilmesi) terimleri birlikte kullanılmaktadır (Bakkaloğlu, 2020). Bu nedenle uygulayıcıların mevzuatı göz önünde bulundurma gereklilikleri dikkate alınarak bu iki terim birlikte kullanılacaktır. İlgili Yönetmelik, Madde 4, (ö) bendinde kaynaştırmanın tanımı “*Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde geliştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim*” şeklinde yapılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2019).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Avrupa Özel Gereksinimler ve Kaynaştırma Eğitimi Ajansı) 2010 yılı raporunda, kaynaştırmaya yönelik üç temel gerekçeden bahsedilmektedir. Bunlar sırasıyla eğitim, sosyal ve ekonomik gerekçelerdir.

Eğitim gerekçesi, kaynaştırma okulları, bireysel farklılıkların ihtiyaçlarını karşılayabilen ve tüm çocuklara yarar sağlayan öğretim yolları geliştirme konusunu vurgulamaktadır. Sosyal gerekçe ise kaynaştırma okullarının farklılıklara yönelik toplumsal tutumları değiştirebilir ve ayrımcı olmayan adil bir toplumun temelini oluşturabilme özelliğini anlatır. Ekonomik gerekçe, tüm çocuklara birlikte eğitim veren okullar kurma ve bunu sürdürmek, farklı özelliklerdeki çocuklara yönelik “özelleşmiş” bir okul sistemi kurmaktan daha az maliyet olduğunu anlatmaktadır.

Ajans, sosyal gerekçelerle farklılıklara yönelik “tutumların değiştirilmesi” vurgusunu raporun farklı yerlerinde de yapmıştır. Kaynaştırmaya yönelik tutumların, değerlerin ve inançların öğretmen uygulamasının kilit alanları olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırmaya yönelik eğitimde öğretmenin bilgisi ve yeteneği kadar tutumunun da önemli olduğu ve bunların öğrencilerin farklılıklarını önemsenmesi, tüm öğrencilerin desteklenmesi, kişisel mesleki gelişimin sürdürülmesi ve diğer profesyonellerle çalışmada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kopp-Sixt., 2015).

Kaynaştırmanın başarı ile gerçekleşmesinin beş unsura dayandığı, bunların sırası ile tutumlar, beceriler, kaynaklar, organizasyon ve müfredat olduğunu belirtmektedir (Mağden ve Avcı, 1997).

Tutum, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Tutulan yol, tavır” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2021). Dünya Sağlık Örgütü, İşlevsellik Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması

(ICF) sisteminde tutumlar, “örf ve adetler, ideolojiler, değerler, normlar, gerçek olaylarla ilgili inançlar ve dini inanışların gözlenebilir sonuçları” olarak tanımlanmaktadır. ICF’de yer alan beş ana bileşenden birisi olan ve insanların yaşadığı ve yaşamlarını kurduğu fiziksel, sosyal ve düşünsel çevreyi oluşturan ve “Çevresel Etmenler” içinde yer alan tutumlar bireye sunulan hizmeti olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Er-Sabuncuoğlu, 2020).

Tutumun meydana getirdiği sonuçlar sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değildir; davranış eğilimi bütünleşmesidir ve doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir. Bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak ve o bireye atfedilen bir eğilim tutum olarak değerlendirilir.

Tutumların edinilmesi en önemli kaynağın model alma yoluyla tutumların hazır olarak edinilmesini bu noktada da ana-babaların tutumlarının sosyal öğrenme ve modelden öğrenme yoluyla çocuğa geçmesini öne çıkartmışlardır (Özyürek, 2006). Özellikle engellilere ilişkin tutumların değiştirilmesinde çoğunlukla, yetersizliği olan bireylere ilişkin yanlış bilinenlerin düzeltilmesi ve bilinmeyenlerin öğretilmesi şeklinde bilgi verici çalışmaların yapılması, tutumun bilişsel boyutunun öneminden kaynaklanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumların değiştirilmesinde etkili olduğu bildirilen iki değişkenden bahsedilmektedir. Bunlar, etkileşimde bulunma ve bilgilendirme. Tutumların duygu boyutun etkileşimle, inanç boyutu ise bilgilendirme ile değişmektedir. Olumsuz tutumların duygusal boyutunun değişiminde, durum veya olayla olumlu etkileşim kurulmasının onaylanması önemlidir. İnanç boyutunda ise ilgili nesne, kişi ya da düşünce hakkında gerçekçi bilgilerin aktarımı gereklidir (Özyürek, 2013). Kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrenciye yönelik olumsuz tutumların değişiminde bu bağlamda tüm öğretmenlerin doğru ve gerçekçi olarak bilgilendirilmeleri ve kaynaştırma sürecinde yer alan öğrenciler ile doğru ve etkili etkileşim kurmaları sağlanmalıdır.

Tutumlar, kaynaştırmanın başarı ile gerçekleştirilmesini sağlayan diğer unsurların etkinliğini arttırmada önemli gücü olduğundan, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması ve sürdürülmesinde ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim sistemi içinde, kaynaştırma eğitimi yoluyla yer alabilmesine yönelik tüm yasal, çevresel düzenlemeler ve kaynaklar sağlansa da bu uygulamayı gerçekleştirecek olanlar yani yöneticiler, eğitimciler ile uygulamanın içinde yer alan tüm öğrenciler ve aileleri ile toplumun konuya yönelik tutumları, sürecin başarısını önemli düzeyde etkileme kapasitesine sahiptir.

Kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde yer alan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında kurulacak olan sağlıklı, sürekli ve nitelikli iletişimin sağlanması, öğrencinin

özel gereksinimlerine uygun uyarlamaların (fiziksel ve müfredat) yapılması, öğrencilerin sürece tam katılımlarının sağlanması eğitimcilerin görevidir. Bunların sağlanması ile kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencinin sırasıyla sınıfta, okulda ve toplumsal hayatta yerini alması mümkün olabilecektir. Tüm bunlar, eğitimcilerin konuya yönelik tutumlarına bağlıdır.

Alinyazında, tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alan özel gereksinimi olan çocukları, öğretmenlerin “normal sınıfın yapısını bozan, düşük sosyal ve akademik performansları nedeniyle kendisini yetersiz hissettiren çocuklar” gibi olumsuz algılandığını bildiren araştırma yayınları bulunmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin, 2000a; Metin 2000 b). Genel eğitim sistemi içinde, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olumlu tutumlarına yönelik araştırmalar da bulunmakta ve bu çalışmalarda öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırmaya yönelik daha olumlu davranış sergiledikleri, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu oldukları (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olmasının özel gereksinimi bireyle etkileşim kurmaları, özel eğitim dersi almış olmaları, mevzuatı biliyor olmaları, özel gereksinimi olan öğrenci ile çalışma deneyiminin olması ve bu konuda kendisine güven duymanın onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Özokcu, 2018).

Özel gereksinimi olan çocukların eğitime devam edebilmelerini etkileyen çeşitli değişkenler söz konusudur. Bunlar arasında mevcut özel eğitim okulu, kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yapılan okul sayıları, aile ve öğretmen tutumları gibi konulardan söz edilebilmektedir. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarındaki başarı, mevcut mevzuata, kullanılan yardımcı cihazlara, çevresel ve ailenin bireysel kaynaklarına, destek hizmetlerinin bulunması ve bunların erişilebilirliğine ve aynı zamanda hizmet veren tüm kurumlar arasında etkin iş birliğinin sağlanmasına bağlıdır (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004; TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2020). Ancak mevzuat, çevresel destek ve uyarlamalar ne düzeyde olur ise olsun, bu sistemin içinde yer alan profesyonellerin tutumları kaynaştırma hizmetinin sürekliliğini, etkinliğini ve niteliğini sağlamadaki en önemli faktördür.

Uluslararası alinyazına baktığımızda Leyser ve diğerleri tarafından 1994’te ABD, Almanya, İsrail, Gana, Tayvan ve Filipinler’deki öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumlarına dair yaptıkları kültürler arası çalışmada, öğretmen tutumlarının kültürlere göre farklılık gösterebildiği bulgusuna ulaşılmıştır (akt. Avramidis ve Norwich 2002). Ayrıca başka

bir araştırma, öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlara göre tutumlarının, okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla çok daha olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özel gereksinime dair bilgilerinin alanda çalışan öğretmenlerden daha güçlü olduğu bulunmuştur (Burke ve Sutherland, 2004).

Yapılan bir alinyazın taraması çalışmasına göre, öğretmen tutumlarını etkileyen faktörlere bakıldığı zaman çocukla ilgili değişkenler, öğretmenle ilgili değişkenler ve eğitim ortamı ile ilgili değişkenler olmak üzere temelde üç değişken ön plana çıkmaktadır. Öğretmenle ilgili değişkenler; cinsiyet, yaş ve öğretme deneyimi, hangi kademedede çalışıldığı, ilişki kurma deneyimi, eğitim, öğretmenlerin inançları ve öğretmenlerin sosyo-politik görüşleri olarak saptanmıştır (Avramidis ve Norwich, 2002).

Scruggs ve Mastropieri 1996 yılında ABD’de 1958-1996 yılları arasında kaynaştırmaya dair öğretmenlerin algılayışı üzerine yayınlanmış 28 çalışmayı tekrar inceleyerek ulaştıkları sonuçları paylaşmışlardır (Rakap ve Kaczmarek, 2010). Bu incelemeye göre üç faktör oldukça önemli bulunmuştur. Bunlardan birincisi kaynaştırma uygulamalarındaki sistematik farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır; diğer iki faktör ise bu sistematik farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkmaktadır. Sistem kaynaklı olarak, özel gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma sürecinde bulunmasının yoğunluk derecesi ve genel eğitim sınıflarına dâhil edilen öğrencilerinin engellerinin ağırlık düzeyi olarak belirtilmiştir (akt. Rakap ve Kaczmarek, 2010). Öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencinin yardıma ihtiyaç duymasının az veya hiç olmaması durumunda kaynaştırma uygulamasına daha destekleyici yaklaşımları vurgulanmaktadır (Rakap ve Kaczmarek, 2010).

Ülkemizde alan yazında, kaynaştırma konusunda oldukça çok ve derinlemesine çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalara genel olarak bakıldığında, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin gereksinimleri (Çiftçi Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Uçar Rasmussen, 2018), öğretmenlerin tutumları (Pesen ve Demirhan 2021), ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki görüşleri (Yılmaz ve Batu 2016), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları (Orel, Töret, ve Zerey 2004), okul öncesi bütünleştirmede sosyal kabul (Bakkaloğlu, Özbek ve Sucuoğlu, 2020), hafif düzeyde engeli olan çocukların okul öncesinde gelişimini etkileyen faktörler (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir ve Atalan, 2019), okul öncesi kaynaştırma sürecinde öğretmen gereksinimleri (Metin, 2018), serebral palsili öğrencilere yönelik düzenlenen okulda kaynaştırma modeline yönelik öğretmen, öğrenci ve ebeveyn görüşleri (Yazıcıoğlu ve Kargın, 2018) konuları alan çalışmalarından bazılarıdır.

Görüldüğü üzere kaynaştırma konusunda alinyazındaki çeşitlilik ve araştırmalar politika yapıcılara ve alanda görev alan profesyonellere kaynaştırma uygulanmalarında önemli düzeyde yol göstericidir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, sınıfında kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasından hoşnut olan öğretmenlerin tamamının kendi çabaları ile hizmet içi eğitim ile ya da lisans döneminde özel eğitime dair kısıtlı da olsa eğitim aldıklarını ortaya çıkarmıştır (Demirezen ve Akhan, 2016). Buradan hareketle eğitimcilerin özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında onların ihtiyaçlarına dair bilgi düzeylerinin önemli bir faktör olduğu öne sürülebilir. Gürgür ve Yazçayır (2019), Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü tezlerin sentezlendiği çalışmada, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına dair genel bir bulgudan bahsetmekte, öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma eğitimi için yetersiz gördükleri, öğretmenlerin önemli bir kısmının daha önce özel eğitim konusunda bir eğitim almamış olduklarını belirtmektedirler.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan nitel bir çalışmada, on öğretmenden dokuzunu özel gereksinimlere yönelik eğitim aldıklarını ancak aldıkları özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğunu ve özel gereksinimi olan çocukları desteklemek için daha kapsamlı eğitime ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir (Gök ve Erbaş, 2011). Türkiye’de alan yazında kaynaştırmaya yönelik çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitime dair bilgilerinin arttıkça tutumlarının daha olumlu olduğu ve kendilerinin özel eğitim bilgi ve becerilerine dair yetersizliklerini daha çok görebilmekte oldukları dikkat çekicidir. Buradan hareketli öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan öğrencilere dair bilgisizliklerinin tutumlarını olumsuz yönde etkilediği ve yetersizlik hislerinin de bu olumsuz tutumları körüklediğine dair bir hipotez kurulabilir.

Bir başka araştırma kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğrenme ortamının düzenlenmesinde yaptıkları uyarlamaları; ilköğretim programındaki amaçları, öğretim yöntemlerini, öğretimin sunumunda kullanılan materyalleri, öğretim içeriğinin hazırlanmasında öğretim içeriğinin sunumunda ve öğretimin değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları uyarlamalar, öğretim programının uyarlanmasında karşılaştıkları zorluklar, öğretim uyarlanmasına ilişkin okul yönetiminden, Rehberlik Araştırma Merkezinden, Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve ailelerden aldığı destekler ve önceki soruların dışında konuya ilişkin eklemek istedikleri görüşler ekseninde ele almıştır (Vural ve Yıkılmış, 2008).

Öğretmenlerin, öğrencilerin oturdukları sıraların düzeni dışında herhangi bir ortam düzenlemesini göz önünde bulundurmadıkları, uyarlamaları ve basitleştirmeleri yaptıkları ancak bunlara dair planlarının bulunmadığı, yöntem uyarlamalarının daha çok etkinlikler çerçevesinde olduğu ve materyal konusunda birçok öğretmenin hemen hemen hiçbir uyarlama yapmadığı belirtilmektedir (Vural ve Yıkmış, 2008). İçerik hazırlama ve sunmak konusunda öğretmenler uyarlamalar yaptıklarını söyleseler de bu uyarlamaların genelde hazırlıksız ve uygulama anında yapılmaya çalışılması ve bundan doğan sorunların ortaya çıkması dikkat çekicidir (Vural ve Yıkmış, 2008). Bunun yanı sıra öğretmenlerin gerek Millî Eğitim Bakanlığında gerek Rehberlik Araştırma Merkezinden gerekse ailelerden ihtiyaç duydukları desteği alamamalarının süreçlere etkisi olduğu düşünülmektedirler (Vural ve Yıkmış, 2008). Bir başka araştırmanın bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında okul aile iş birliğinin, özel eğitim uzmanlarının desteklerinin ve uygun öğretim materyallerinin kolaylaştırıcı kanallar olarak düşünüldüğü ortaya çıkmıştır (Demirezen ve Akhan, 2016).

Genel olarak çalışmalara bakıldığında ülkemizde öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki tutumlarının, öğretmenlerin öğretimde uyarlamalar yapmasının ve bu uygulamalarının hedeflenen amaçlarına ulaşmasında önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen tutumlarının kaynaştırma uygulamaları üzerindeki bu önemli etkisi göz önünde alındığında, kaynaştırma uygulamalarında ve planlamalarında öğretmen tutumlarının belirlenmesinin de bir gereklilik olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme alanında öğretmen görüşlerine yönelik bir ölçeğin kaynaştırma uygulama ve planlama çalışmalara katkı sağlayacağı düşüncesi ile planlanmıştır. Bu ölçek uyarlaması çalışmasının en temel amacı, Türkçe’ye yurt dışında farklı ülkelere kullanılan bir ölçeği kazandırarak kaynaştırma ve özel eğitime dair tutumları ölçmeyi hedefleyen çalışmalara etkili ve güvenilir bir araç kazandırmak ve bu yolla bu konudaki araştırmaların önünü açabilmektir.

Bu amaçla kullanılan ölçeklerden biri olan “Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerim Ölçeği” (MTAI; Stoiber, Gettinger ve Goetz, 1998) kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda, öğretmen görüşlerini belirleyen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Dalğar (2007) tarafından aynı ölçeğin 41 okulöncesi öğretmeni ve 241 okul öncesi öğretmenliği bölümü 1’inci, 2’nci, 3’üncü ve 4’üncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma ile uyarlanmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ilkökul ve ortaokulu da kapsamı ve ölçeğin bu

düzye de kullanılabilmesine olanak sağlanması amacıyla çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, Stoiber ve diğerleri tarafından 1998 yılında geliştirilen “Kaynaştırma Hakkındaki Düşüncelerim Ölçeği”nin (MTAI) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak Türkçe uyarlamasının gerçekleştirilmesidir.

Yöntem

Çalışmaya İstanbul Esenler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımı ile Kaynaştırma/Bütünleştirme Hakkındaki Görüşlerim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla, nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak bilgi formu, MTAI orijinal forumunun Türkçe çevirisi ve benzer ölçek geçerliliğinin yapılması amacıyla da Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerim Ölçeği (KİGÖ) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, İstanbul ili Esenler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan gönüllü 158 öğretmen ve okul yöneticileri katılmıştır. Bu öğretmenlerin 71’i ilkokul ve 87’si ortaokulda görev yapmaktadır. Okulların tamamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yapılmaktadır. Öğretmenleri 62’si lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenlerin 77’si lisans eğitimi alırken özel eğitim dersi aldığını, 81 öğretmen ise özel eğitim dersi almadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 1’de katılımcılara yönelik demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Dair Demografik Bilgilerin Dağılımı

Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	104	65,8
Erkek	54	34,2
Yaş		
37+	38	24,1
30-36	65	41,1
23-29	55	34,8
Medeni durumu		
Evli	82	51,9
Bekar	76	48,1
Çocuğu Var Mı?		
Evet	54	34,2
Hayır	104	65,8
Öğrenim Durumu		
Lisansüstü	15	90,5
Lisans	143	9,5
Okuldaki Görevi		
Branş Öğretmeni	70	44,3

Özellikler	n	%
Sınıf Öğretmeni	53	33,5
Yönetici	19	12,1
Rehber Öğretmen	9	5,7
Özel Eğitim Öğretmeni	7	4,4
Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Dair Demografik Bilgilerin Dağılımı (Devamı)		
Görev Yaptığı Okul		
İlkokul	71	44,9
Ortaokul	87	55,1
Üniversitede Özel Eğitim Dersi		
Aldım	79	50
Almadım	79	50
Özel gereksinimi olan çocuklar konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı?		
Evet	53	33,5
Hayır	105	66,5
Kaynaştırma/Bütünleştirme konusunda hizmet içi eğitim almak ister misiniz?		
Evet	76	48,1
Hayır	82	51,9
Ailenizde özel gereksinimi olan çocuk veya birey var mı?		
Evet	21	13,3
Hayır	137	86,7
Öğretmenlik hizmetiniz sürecinizde sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi oldu mu?		
Evet	114	72,2
Hayır	44	27,8
Şu anda görev yaptığınız sınıfta/larda kaynaştırma öğrencisi var mı?		
Evet	99	62,7
Hayır	59	37,3

Katılımcıların 104'ü kadın (%65,8) 54'ü erkektir (%34,2). Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların yaş ortalaması 32,88±5,77 yıl olarak bulunmuştur. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinde çalışma yılı ortalaması 8,93±5,69 yıl ve şu an çalışmakta oldukları kurumda görev süresi ortalamaları ise 4,82±3,74 yıldır. Katılımcıların çoğunlukla lisans mezunu (%90,5) olduğu ve %48,1'inin bekar olduğu, çoğunluğunun çocuğunun olmadığı (%65,8) görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğunun branş öğretmeni (%43,67) ve sınıf öğretmeni (%33,54) olduğu gözlemlenmektedir. %50'sinin üniversite eğitimi sürecinde özel eğitim dersi aldığı, %13,3'ünde ailesinde özel gereksinimi olan çocuk veya birey bulunduğunu, %72,2'si, öğretmenlik hizmetleri sürecinde sınıflarında kaynaştırma öğrencileri bulunduğunu ve %62,7'si de şu anda görev yaptığı sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu bildirmişlerdir. Katılımcıların sosyodemografik ve mesleki özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu

Araştırma ekibi tarafından geliştirilen bilgi formunda katılımcılara ait demografik bilgileri yanında, özel eğitim ve kaynaştırma konularında eğitim, ders, hizmet içi eğitim alıp almadıkları gibi sorular yer almaktadır.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Hakkındaki Düşüncelerim Ölçeği (My Thinking About Inclusion)

Ölçek, Stoiber ve diğerleri (1998) tarafından ebeveynlerin ve profesyonellerin özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim sistemine dahil edilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Kunstman (2003), Ohio, Kalyva (2007) Sırbistan, Dalğar (2007) Burdur, Li (2007) Çin, Hooper (2011) Virginia ve Paulus (2012) Almanya için uyarlama çalışmalarını yapmışlardır. Orjinal MTAI ölçeğinin geliştirilme çalışması, 415 ebeveyn ve 128 okul öncesi eğitimcisiinden oluşan bir grupta gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin üç alt boyutu vardır ve iç tutarlılığına Cronbach's alfa ile bakılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılığı .91; temel bakış açıları alt boyutu için .80; beklenen çıktılar için .85; ve sınıf içi uygulamaları için .64 olarak belirtilmiştir. Ölçekte toplam 28 madde bulunmaktadır. Ölçek dört alt boyuta ayrılmıştır;

1. Alt Boyut; Temel bakış açıları (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12)
2. Alt Boyut; Beklenen çıktılar (13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22)
3. Alt Boyut; Beklenen davranış çıktıları (19, 23)
4. Alt Boyut; Sınıf içi uygulamaları (24, 25, 26, 27, 28)

Ölçekteki maddeler, beşli likert derecelendirme ile 1-5 arasında puanlandırılmaktadır. Puanlandırma şu şekildedir, Kesinlikle Katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4) ve Kesinlikle Katılmıyorum (5). Ölçekten alınan toplam puanlar 28-140 arasındadır. Düşük toplam puan kaynaştırma hakkında olumlu görüşe sahip olduğunu, yüksek toplam puan ise kaynaştırmaya yönelik olarak katılımcının olumsuz görüşe sahip olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekte bulunan 13 madde (2, 3, 7, 8, 9, 14, 15, 19, 22, 23, 25, 26, 28) tersine puanlanmaktadır.

MTAI Türkçeye Çevrilme Süreci

Çalışmanın başlamasından önce 25 Kasım 2018 de ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Karen C. Stoiber'den elektronik posta aracılığı ile onam alınmıştır. Etik Kurul izninin alınması ile birlikte MTAI'nün Türkçe'ye uyarlama süreci başlamıştır. İlk aşamada İngilizce ve Türkçe dillerine hâkim Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji bölümü mezunu iki kişi tarafından

ölçeğin Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Yapılan çeviriler bir araya getirilerek aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler incelenmiş ve tek bir form haline getirilmiştir. Tercüme edilen bu metin, Özel Eğitim Bölümünden iki ve Çocuk Gelişimi Bölümünden bir öğretim üyesince, araştırma ekibince hazırlanan Uzman Görüş Formu ile değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüş ve katkılarına istinaden ölçek son halini almıştır. Elde edilen bu ölçek geri çevirisi yapıldıktan sonra orijinal hali ile karşılaştırılmış, her iki formun birbiri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin pilot uygulaması 25 araştırma görevlisi ile gerçekleştirilmiştir.

Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (KİGÖ)

KİGÖ, Antonak ve Larrivee (1995) tarafından, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sistemi içinde öğrenimlerine yönelik olarak öğretmen tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin, Kırcaali-İftar tarafından 1996 yılında Türkçe'ye uyarlanma çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin yapı geçerliği analizinde 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin, sekiz maddesinin “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” ve “Kaynaştırmaya Karşı Görüşler” ile ilişkili, üç maddesinin “Öğretmenin Sınıf Yeterliliği” ile, beş maddenin “Kaynaştırmanın Yararları” ile, iki maddenin “Engelli Öğrencinin Yeterliliği” ve iki maddenin “Kaynaştırmanın Faydası” ile “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” ile ilişkili oldukları belirlenmiştir.

KİGÖ, beşli Likert yapıya sahiptir. Derecelendirme şu şekildedir; 1 = “Tümüyle Katılıyorum”, 2 = “Katılıyorum”, 3 = “Kararsızım”, 4 = “Katılmıyorum”, 5 = “Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçekte 10 olumsuz madde bulunmakta, bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Puan yükseldikçe tutumlar olumsuzlaşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışma için etik kurul izninin alınmasının ardından, veri toplama işlemleri Esenler Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve orta okulların yöneticileri aracılığı ile Google Drive üzerinden oluşturulan form ile online olarak, Şubat-Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamada, katılımcılardan araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu, MTAI ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğini (KİGÖ) doldurmaları istenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın en başında katılımcılara diledikleri zaman çalışmadan çekilme

hakları olduğu bilgisi de verilmiştir. Google Drive uygulamasında “boş madde bırakılmama seçeneği” oluşturulduğundan tüm katılımcılar tüm sorulara eksiksiz yanıt vermişlerdir.

Verilerin Analizi

MTAI'nın tüm maddeleri ve alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Ölçek uyarılma çalışmalarında, orijinal ölçeğin belli bir faktör yapısına sahip bulunması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı daha uygun görünmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Gözüm ve Aksayan, 2003; Güngör, 2016). Bunun yanı sıra büyük örneklerde DFA sonucunun yorumlanmasında, büyüyen örnekleme birlikte ki-kare değeri ve serbestlik derecesi etkilenmekte, bu durum yanlış yorumların yapılmasına neden olabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 268). Bu nedenle DFA sonucunun yorumlanmasında ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü yerine CFI, NFI, NNFI, RFI, IFI, RMSEA, SRMR uyum indekslerine yer verilmiştir. İstatistiksel analizler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versiyon 22 yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemler (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testler) kullanılarak incelenmiştir. Tanımlayıcı analizler normal dağılım değişkenler için ortalama ve standart sapma kullanılarak verilmiştir. Ordinal ve nominal değişkenler için ise sayı ve % verilmiştir. Güvenirliği test tekrar test yöntemi ve iç tutarlık analizi ile test edildi. İç tutarlık ise Cronbach alfa katsayısı ile belirlendi. Cronbach alfa katsayısının ve ICC değerinin >0.70 olması yeterli olarak kabul edilmiştir. Formun tekrarı güvenilirliği değerlendirmek için Pearson korelasyon analizi ve ICC kullanılmıştır. Yapı geçerliği faktör analizi ile benzer ölçek ile değerlendirildi. Korelasyon katsayısı $r > 0.60$ ise güçlü ilişki $r = 0,3 - 0,6$ arasında ise orta düzeyde ilişki ve $r < 0,3$ ise zayıf ilişki olarak kabul edilmiştir. $p < 0,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

MTAI ölçeğinin Türkçe versiyonunun (MTAI-TR) psikometrik özelliklerinin belirlenmesi ve kültürel adaptasyonunun yapılması amacıyla planlanan çalışma, 158 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların MTAI-TR toplam ve alt boyut değerleri ile KİGÖ toplam skoru Tablo 2'de yer almaktadır. MTAI-TR toplam puan ortalaması $64,29 \pm 13,24$ olarak bulunmuştur. KİGÖ ortalamasına bakıldığında katılımcıların $55,68 \pm 9,93$ aldıkları görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların MTAI-TR Toplam ve Alt Boyut Değerleri ve KİGÖ Toplam Skoru Değerleri

Değişken	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
MTAI-TR'nin Temel Bakış Açısı Alt Boyutu	158	12	60	26,51	6,31
MTAI-TR'nin Beklenen Çıktılar Alt Boyutu	158	11	55	26,67	6,08
MTAI-TR'nin Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu	158	5	25	11,07	3,38
MTAI-TR Toplam Skoru	158	28	140	64,29	13,24
KİGÖ Toplam Skoru	158	20	100	55,68	9,93

MTAI-TR Güvenirliği

MTAI-TR'nin Türkçe versiyonunun güvenirligi ve iç tutarlılığını belirlemek için Madde-toplam (Item-Total) ilişkisi, Cronbach alfa katsayısı ve tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,858 olarak bulundu ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısının 0,70'den büyük olması ölçeğin yeterli düzeyde güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir (Tablo 3). Ayrıca MTAI-TR'de her bir madde için bulunan Cronbach alfa katsayısının tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısından küçük olduğu görüldü. Güvenirlik analizinde MTAI-TR'nin madde bütün puan ilişkisine bakıldığında maddelerin toplam puanla olan korelasyon katsayıları 0,234 ile 0,562'dir. Maddelerin toplam puanı arasında orta ile iyi düzeyde değişen ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum ölçeğin iç tutarlılığını desteklemektedir.

Tablo 3: MTAI-TR'in Türkçe Versiyonunun Güvenirligi ve İç Tutarlılığı

MTAI-TR	Madde-Bütün (Item-Total) İlişkisi	Madde Silinirse (If Item Deleted) Cronbach Alfa Katsayısı	Tüm Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
Madde 1: Özel gereksinimi olan öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim alma hakkına sahiptir.	0,309	0,855	
Madde 2: Kaynaştırma/Bütünleştirme, çoğunlukla tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitimi için arzu edilen bir uygulama DEĞİLDİR.	0,272	0,857	0,858
Madde 3: Özel gereksinimi olan ve tipik becerilere sahip çocuklardan oluşan karma bir sınıfta düzeni sürdürmek zordur.	0,275	0,857	

Tablo 3: MTAI-TR'in Türkçe Versiyonunun Güvenirliği ve İç Tutarlılığı (Devamı)

MTAI-TR	Madde- Bütün (Item- Total) İlişkisi	Madde Silinirse (If Item Deleted) Cronbach Alfa Katsayısı	Tüm Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
Madde 4: Özel gereksinimi olan öğrencilere, karma bir sınıfa katılım sağlayabilmeleri için her türlü fırsat verilmelidir.	0,536	0,850	
Madde 5: Kaynaştırma, özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri için yararlı olabilir.	0,562	0,849	
Madde 6: Özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri çocuklarının kapsayıcı bir sınıf ortamında yer almalarını tercih eder.	0,557	0,850	
Madde 7: Birçok özel eğitim öğretmeni tipik gelişim gösteren öğrencilere etkili eğitim vermek için uygun temel bilgiden yoksundur.	0,323	0,855	
Madde 8: Özel gereksinimi olan çocukların bireysel gereksinimleri bir sınıf öğretmeni tarafından yeterince ele ALINAMAZ.	0,266	0,857	
Madde 9: Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıfları yaygınlaşmadan önce bu sınıfların etkilerine dair daha çok şey öğrenmek zorundayız.	0,470	0,851	
Madde 10: Çocukları kapsayıcı ortamlarda eğitmeye başlamanın en iyi yolu, buna hemen başlamaktır.	0,548	0,849	
Madde 11: Özel gereksinimi olan birçok çocuk, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında oldukça uyumludur.	0,421	0,852	
Madde 12: Ortalama beceri düzeyindeki çocuklar ile özel gereksinimi olan çocuklara aynı sınıfta öğretim yapmak mümkündür.	0,388	0,853	
Madde 13: Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan çocuklar için sosyal bir avantajdır.	0,521	0,850	
Madde 14: Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfından ziyade, ayrı bir sınıfta akademik becerilerini daha hızlı geliştirirler.	0,278	0,857	
Madde 15: Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında tipik gelişim gösteren öğrenciler tarafından dışlanabilirler.	0,332	0,855	
Madde 16: Sınıfta, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin olması tipik gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabullenmesini destekler.	0,479	0,851	
Madde 17: Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan çocukların sosyal bağımsızlığını destekler.	0,525	0,850	
Madde 18: Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan çocukların öz güvenini destekler.	0,508	0,850	
Madde 19: Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı ortamında daha fazla problem davranışlar gösterebilirler.	0,329	0,855	

Tablo 3: MTAI-TR'in Türkçe Versiyonunun Güvenirliği ve İç Tutarlılığı (Devamı)

MTAI-TR	Madde- Bütün (Item- Total) İlişkisi	Madde Silinirse (If Item Deleted) Cronbach Alfa Katsayısı	Tüm Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
Madde 20: Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında, özel sınıflara göre daha iyi bir benlik algısı geliştirirler.	0,529	0,849	
Madde 21: Genel eğitim sınıflarının zorluğu, özel gereksinimi olan çocukların akademik gelişimlerini destekler.	0,393	0,853	
Madde 22: Özel sınıflardaki dışlanma, orta okuldan önce öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip DEĞİLDİR.	0,364	0,854	
Madde 23: Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki tipik gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimi olan çocuklardan öğrenmiş oldukları problem davranışları sergileyebilirler.	0,390	0,853	
Madde 24: Özel gereksinimi olan çocuklar, öğretmenlerin tüm zamanını alır.	0,259	0,858	
Madde 25: Özel gereksinimi olan öğrencilerin davranışları, tipik gelişim gösteren çocuklarınkinden belirgin bir şekilde daha fazla öğretmen dikkati gerektirir.	0,391	0,853	
Madde 26: Özel eğitim gereksinimi olan çocukların ebeveynleri, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre öğretmenlerden daha çok destek almaya ihtiyaç duyarlar.	0,404	0,853	
Madde 27: Özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri, sınıf öğretmenine tipik gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerinden daha fazla bir zorluk yaratmazlar.	0,366	0,854	
Madde 28: Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında özel gereksinimi olan çocukların eğitiminden sorumlu bir özel eğitim öğretmenin olması süreci yönetmek için iyi bir yaklaşımdır.	0,234	0,857	

MTAI-TR'in alt boyutları olan temel bakış açısı alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,744, beklenen çıktılar alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,739 ve sınıf uygulamaları alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,652 olarak bulunmuş ve alt boyutlarının da yeterli düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Ancak MTAI-TR alt boyutları için Cronbach alfa katsayısına bakıldığında ise temel bakış açısı alt boyutunda 2., 3. ve 8. maddelerin, beklenen çıktılar alt boyutunda 14., 21. ve 22. maddelerin, sınıf uygulamaları alt boyutunda 24. ve 27. maddelerin silinmesi gerektiği bulunmuştur.

Tablo 4. MTAI-TR'in Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Katsayıları

MTAI-TR Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
MTAI-TR'nin Temel Bakış Açısı alt boyutu (1., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 11. ve 12. maddeler)	9 Madde	0,744
MTAI-TR'nin Beklenen Çıktılar alt boyutu (13., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 23. maddeler)	8 Madde	0,739
MTAI-TR'nin Sınıf Uygulamaları alt boyutu (25., 26. ve 28. maddeler)	3 Madde	0,652

MTAI'nin Türkçe versiyonunun Test-Tekrar Test güvenilirliğini belirlemek için ilk test ve dört hafta (Karakoç ve Dönmez, 2014) tüm katılımcılara sonra yapılan ikinci test toplam ve alt parametreleri arasında pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, toplam MTAI-TR ve MTAI-TR'nin Temel Bakış Açısı, MTAI-TR'nin Beklenen Çıktılar ve MTAI-TR'nin Sınıf Uygulamaları alt boyutlarının orta ve üstü düzeyde ilişkiye ($r>0,70$) sahip olduğu ve ölçeğin tüm alt parametrelerinin toplamının yüksek düzeyde güvenilirliğe (Hulley, Cummings, Browner, Grady, Newman 2013) sahip olduğu bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5: MTAI-TR'in Türkçe Versiyonunun Test-Tekrar Test Güvenirliği Korelasyon Katsayısı

Test	Re-Test	r	%95 CI*	p
MTAI-TR'nin Temel Bakış Açısı Alt Boyutu 1	MTAI-TR'ni Temel Bakış Açısı Alt Boyutu 2	0,708**	0,621-0,778	0,00
MTAI-TR'nin Beklenen Çıktılar Alt Boyutu 1	MTAI-TR'nin Beklenen Çıktılar Alt Boyutu 2	0,712**	0,626-0,781	0,00
MTAI-TR'nin Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu 1	MTAI-TR'nin Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu 2	0,872**	0,829-0,904	0,00
MTAI-TR Toplam 1	MTAI-TR Toplam 2	0,831**	0,776-0,873	0,00

*CI; Güven Aralığı

MTAI'nin Türkçe versiyonunun test-tekrar test güvenilirliği için ICC katsayısı 0,845 olarak bulunmuştur (Tablo 6). ICC katsayısının 0,80'nin üzerinde olması yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle MTAI-TR yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir.

Tablo 6: MTAI'nin Türkçe Versiyonunun Test-Tekrar Test Güvenirliği ICC Katsayısı

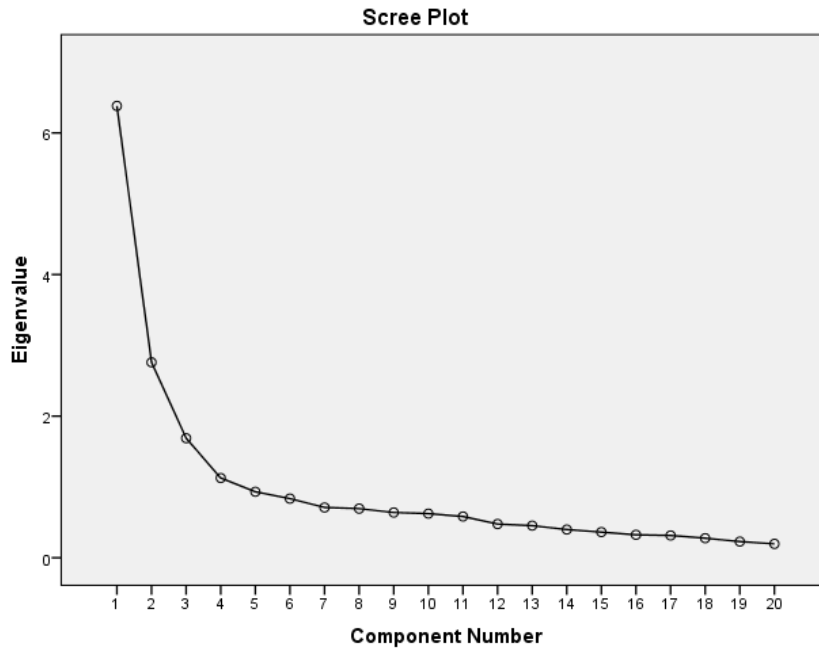
Test-Retest	Cronbach α	ICC	%95 CI
	0,909	0,845	0,794-0,884

ICC; Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı, CI; Güven Aralığı

MTAI-TR Versiyonu Yapı Geçerliği

MTAI'nin Türkçe versiyonunun faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine ve Bartlett testine bakılmıştır. Buna göre KMO değeri 0,60'ın üzerinde olması ve Bartlett testi için ise $p < 0,05$ olması gerekmektedir. MTAI'nin KMO değeri 0,859 ve Bartlett testi için ise $p = 0,00$ olduğu tespit edilerek MTAI'nin faktör analizini yapıp yapı geçerliliğini belirlemek için uygun olduğu ve yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Her bir sorunun toplam ölçeğin ne kadarını etkilediğine bakıldığında 2., 3., 8., 14., 21., 22., 24. ve 27. maddelerin yükünün 0,30'un altında olduğu ve çıkarılması gerektiği tespit edilmiştir. MTAI-TR 26. Sorunun %72 oranı ile toplam faktör yapısına en fazla etkisi olduğu, MTAI-TR 9. sorunun %42 ile toplam faktöre en az katkısı olan madde olduğu bulunmuştur. Açıklanan toplam varyansa bakıldığında; Eigen değeri 1'in üzerinde 4 faktör olmasına rağmen Scree Plot grafiğine bakıldığında faktör sayısının 3 olduğu görülmektedir (Şekil 1). Birinci faktörün Eigen değeri 6,381 ile varyansın %31,9'unu, ikinci faktörün Eigen değeri 2,760 ile varyansın %45,7'ini ve üçüncü faktörün Eigen değeri 1,689 ile varyansın %54,1'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu 3 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %51,66 olarak belirlenmiş ve bu değer %50'nin üzerinde olması faktör analizinin yeterli düzeyde açıklayıcı olduğunu göstermektedir. Kullanılan Varimaks rotasyon yöntemine göre sonuçları yorumladığımızda MTAI-TR ölçeğinde puanlamaya dâhil edilen 20 madde üç faktör ile açıklanmıştır (Tablo 7).



Şekil 1: Scree Plot Grafiği

MTAI-TR 1., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 11. ve 12. maddelerin birinci faktör üzerindeki yükleri 0,479 ile 0,798 arasında değişirken MTAI-TR 13., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 23. maddelerin ikinci faktör üzerindeki yükleri 0,608 ila 0,785 arasında, MTAI-TR 25., 26. ve 28. maddelerin 3. Faktörde yükü 569 ile 0,666 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre MTAI-TR'in yapı geçerliği olduğu ve üç faktör tarafından açıklandığı tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7: MTAI-TR'nin Faktör Analizi

MTAI-TR Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Madde 1	0,584	-0,290	0,113
Madde 4	0,765	-0,049	-0,003
Madde 5	0,798	-0,163	-0,099
Madde 6	0,588	0,230	-0,408
Madde 7	0,549	0,164	-0,311
Madde 9	0,479	0,421	-0,120
Madde 10	0,632	0,101	-0,291
Madde 11	0,606	-0,273	-0,027
Madde 12	0,624	-0,289	0,130
Madde 13	-0,139	0,783	0,013
Madde 15	0,071	0,785	-0,154
Madde 16	-0,098	0,704	0,055
Madde 17	-0,091	0,770	0,038
Madde 18	-0,104	0,729	-0,099
Madde 19	0,064	0,618	-0,249
Madde 20	-0,119	0,698	-0,015
Madde 23	0,212	0,608	-0,151
Madde 25	0,401	0,415	0,569
Madde 26	0,288	0,496	0,628
Madde 28	0,207	0,314	0,666

MTAI-TR'in Türkçe Versiyonunun Benzer Ölçek Geçerliği

MTAI Türkçe versiyonunun benzer ölçek geçerliliğini göstermek için Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. KİGÖ, toplam puanı ile MTAI-TR toplam ve alt boyutları arasında 0,198 ila 0,227 arasında değişen orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve benzer ölçek geçerliği olduğu bulunmuştur.

Tablo 8: MTAI-TR ile KİGÖ Arasındaki İlişki

Değişken		KİGÖ
MTAI-TR'nin Temel Bakış Açılı Alt Boyutu	r	0,198*
	p	0,014
MTAI-TR'nin Beklenen Çıktılar Alt Boyutu	r	0,221**
	p	0,006
MTAI-TR'nin Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu	r	0,139
	p	0,086
MTAI-TR Toplam	r	0,227**
	p	0,005

Pearson Korelasyon, *p<0,05, **p<0,01

MTAI Uyarılama Çalışmalarının Karşılaştırılması

MTAI, 1988 yılında yayımlanmasından itibaren Ohio ABD, Sırbistan, Burdur Türkiye, Çin, Virginia ABD, Almanya'da uyarlamaları yapılmıştır. Yapılan uyarılama çalışmaları, ebeveyn, okul öncesi, ilkökul öğretmenlerini kapsamaktadır (Tablo 9).

Tablo 9: MTAI Uyarılama Çalışmalarının Karşılaştırılması*

	Stoiber (1998) Wisconsin	Kunstman (2003) Ohio	Kalyva (2007) Sırbistan	Dağar (2007) Burdur	Li (2007) Çin	Hooper (2011) Virginia	Paulus (2012) Almanya	MTAI- TR (2020) İstanbul
n	128	216	72	241	941	54	179	158
Çalışma Grubu	Ebeveyn, Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni	İlkokul Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmen, Üniversite Öğrencisi	Ebeveyn, Okul Öncesi Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni	İlkokul Öğretmeni	İlk ve Ortaokul Öğretmeni
Temel Bakış Açısı Alt Boyutu	.69	0,74	0,76	NA	0,1	0,82	0,68	0,7
Beklenen Çıktılar Alt Boyutu	.69	0,59	0,73	NA	0,63	0,22	0,77	0,71
Sınıf Uygulamala rı Alt Boyutu	.77	0,7	0,78	NA	0,71	0,78	0,76	0,87
Toplam	.86	k.A.	k.A.	0,73	0,69	0,86	0,89	0,83

*Paulus (2012)'den uyarlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Stoiber ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Hakkındaki Düşüncelerim Ölçeği (My Thinking About Inclusion Scale-MTAI)nin Türkçeye uyarlanma çalışması yapılarak ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme

aracının elde edilmesi amaçlanmıştır. MTAI'nin uyarlamalarının yapıldığı çalışmalar incelendiğinde, MTAI-TR alt boyutlardaki geçerlik ve güvenirlik bulguları orijinal çalışmadaki değerlerden daha yüksek, toplam değerde orijinal çalışmaya yakın düzeyde, Dalğar (2007) ve Li'nin (2007) çalışmalarından ise daha yüksek çıkmıştır.

Stoiber ve diğerlerinin 1998 yılında 128 ebeveyn ve okul öncesi öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,69, Beklenen Çıktılar Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,69, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,77 ve toplam MTAI'nın cronbach alfa katsayısının 0,86 olarak bildirilmiştir. Temel Bakış Açısı Alt Boyutunun, Beklenen Çıktılar Alt Boyutunun güvenirliliğini sınırda, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu ve toplam MTAI'nın genel güvenirliliğin iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yine benzer olarak Kunstman ve diğerlerinin 2003 yılında 128 ebeveyn ve okul öncesi öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,74, Beklenen Çıktılar Alt Boyutu cronbach alfa katsayısını 0,59, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,70 olarak bildirilmiştir. Çalışmada Beklenen Çıktılar Alt Boyutunun güvenirliliğini düşük diğer alt boyutlarının güvenirliliğini iyi düzeyde olduğunu göstermişlerdir. Kalyva ve diğerlerinin 2007 yılında 72 ilkokul öğretmeni üzerinde MTAI'nın Sırp versiyonunu değerlendirdikleri çalışmada, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,76, Beklenen Çıktılar Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,73, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu cronbach alfa katsayısını 0,78 olarak bildirilmiştir ve tüm boyutlarının güvenirliliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermişlerdir. Dalğar (2011) 241 okul öncesi öğretmeni ve üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada MTAI'nın alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı değerlendirilmemiş ve toplam MTAI Cronbach alfa katsayısını 0,73 olarak bildirmişlerdir ve iyi düzeyde güvenirliliği olduğunu tespit etmişlerdir. Yine bir başka çalışmada Li ve diğerlerinin 2007 yılında 941 ebeveyn ve okul öncesi öğretmen üzerinde MTAI'nın Çince versiyonunu değerlendirdikleri çalışmada, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach Alfa katsayısını 0,1, Beklenen Çıktılar Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,63, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu cronbach alfa katsayısını 0,71, toplam MTAI'nın Cronbach alfa katsayısının 0,69 olarak bildirilmiştir. Çalışmada sadece Sınıf Uygulamaları Alt Boyutunun güvenirliliğinin iyi düzeyde olduğu diğer alt boyutlarının güvenirliliğinin düşük ya da sınırda olarak bulunmuştur. Hooper ve diğerlerinin 2011 yılında 54 okul öncesi öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,82,

Beklenen Çıktılar Alt Boyutu cronbach alfa katsayısını 0,22, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,78 ve toplam MTAI'nın Cronbach alfa katsayısının 0,86 olarak bildirilmiştir. Çalışmada Beklenen Çıktılar Alt Boyutunun güvenirligi hariç diğer tüm alt boyutlarının ve toplam MTAI'nın genel güvenirligini yüksek olarak tespit edilmiştir. Paulus ve diğerlerinin 2012 yılında 179 ilkokul öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,68, Beklenen Çıktılar Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,77, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,76 ve toplam MTAI'nın Cronbach alfa katsayısının 0,89 olarak bildirilmiştir. Çalışmada sadece Temel Bakış Açısı Alt Boyutunun güvenirligini sınırda bulunurken diğer tüm alt boyutların ve ölçeğin genel güvenirligi yüksek olarak tespit edilmiştir. MTAI'nın Türkçe uyarlamasını değerlendirdiğimiz ve 158 ilk ve ortaokul öğretmeni üzerinde yaptığımız çalışmamızda ise, MTAI'nın Temel Bakış Açısı Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,70, Beklenen Çıktılar Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,71, Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu Cronbach alfa katsayısını 0,87 ve toplam MTAI'nın Cronbach alfa katsayısının 0,83 olarak bulduk. Literatürde MTAI'nın güvenirligini değerlendiren birçok çalışma ile benzer şekilde MTAI tüm alt boyutlarının ve toplam MTAI'nın Cronbach alfa katsayı değerleri 0,70'in üzerinde ve iyi düzeyde güvenirlige sahip olduğunu belirlenmiştir.

Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasında, ölçeğin orijinal forumunki dört alt boyutlu yapı MTAI-TR de üç alt boyut yapı olarak çıkmıştır. Bu sonuç, Dalğar'ın (2011) farklı hedef grubundaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada elde edilenden farklıdır. Dalğar'ın uyarlama çalışmasında tek boyutlu bir ölçek ortaya çıkmışken, bu çalışmada üç alt boyutlu ölçek yapısı ortaya çıktığı görülmektedir. Aradaki farkın Dalğar'ın çalışmasında alanda görev yapan okul öncesi eğitimcisi (n=41) ve okul öncesi eğitimi lisans öğrencileri (n=241) gibi iki farklı grup katılımcı ile gerçekleşmesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Orijinal formda bulunan 28 maddeden sekizi (2, 3, 8, 14, 21, 22, 24 ve 27) güvenirlilik açısından MTAI-TR formdan çıkarılmıştır. Kapsam dışı kalan maddeler arasında 3. alt boyut olan "Beklenen davranış çıktıları"na ait iki (19, 23) madde yer almamakla birlikte, diğer maddelerin formdan çıkarılması, boyutlar aradaki dengeyi değiştirmiştir. Benzer durum MTAI'nın Almanca uyarlama çalışmasında da görülmüştür. MTAI'nin Almanca uyarlama çalışması olan MTAI-D de 4., 6., 8., 11., 12., 13., 17., 18. ve 24. maddeler kapsam dışı kalmış ve MTAI-D formu üç alt boyutta da güvenilir ve geçerli bulunmuştur (Paulus, 2013).

MTAI orijinal formda bulunan (1) Temel Bakış Açılıarı (2, 3, 8), (2) Beklenen Çıktılar (14, 21, 22), (3) Beklenen Davranış Çıktıları (19, 23), (4) Sınıf İçi Uygulamaları (24, 27) boyutlarından “Beklenen Davranış Çıktıları” MTAI-TR formunda, MTAI-D (Almanya uyarlaması) formunda olduğu gibi kapsam dışı kalmıştır.

MTAI'nın okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilen Türkçe uyarlamasında Dalğar (2011), faktör analizi sonucunda faktör yükü .30'un altında olan 8 maddeyi (2, 7, 10, 19, 21, 22, 23, 27) ölçekten çıkarmıştır. Kalan 20 maddenin faktör yüklerinin .905 ile .315 arasında değiştiği bulgusuna erişilmiş, buna dayanarak ölçek tek boyutlu bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Dalğar, çalışmada MTAI'nın geçerlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa .73 dür. Dalğar'ın çalışması ile, MTAI-TR de kapsam dışı bırakılan maddelerle karşılaştırıldığında 2., 21., 22. ve 27. maddeler her iki çalışmada da kapsam dışı kalmıştır. Kapsam dışı bırakılan ortak maddeler 1, 2 ve 3. alt boyutta yer alırken, Dalğar'ın araştırmasında kapsam dışı kalan 19 ve 23. maddeler 3. alt boyutun her iki maddesini de içermektedir. MTAI uyarlaması okul öncesi grupta tek boyutlu olarak çıkarken, MTAI-TR'de ilk ve ortaokul öğretmenlerinde üç boyutlu olarak bulunmuştur. Aradaki alt boyut sayısı farkının çalışma katılımcılarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dalğar'ın çalışmasında katılımcılar, okul öncesi öğretmen ve üniversitenin okul öncesi öğretmenliği bölümü 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencisinden oluşurken, bu çalışmada ilkökul ve ortaokul öğretmenleri yer almıştır. Bunların yanında, Dalğar'ın çalışmasını gerçekleştirdiği 2011 yılından bu yana, özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma eğitimine katılmalarına yönelik yasal düzenlemeler, aileleri bu konuda destekleyen STK'ların çalışmaları, akademide bu konuda yapılan çalışmaların artmasının, her iki çalışma arasındaki farklılığa yol açtığı düşünülmektedir.

Çalışmada orijinalinde dört alt boyutta olan ölçek üç alt boyutta çıkmıştır. Bu ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, “temel bakış açıları”, “beklenen çıktılar” ve “sınıf içi uygulamaları” boyutlarını orijinal çalışmadaki alt boyutlarla benzer düzeyde algıladıklarını göstermektedir. “Beklenen davranış çıktıları” boyutundaki değişen algının katılımcıların yarısının üniversitede bu konuda ders almamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının üniversite eğitimi sürecinde özel eğitim dersi almadığı, çok az bir bölümünün ailesinde özel gereksinimi olan çocuk veya birey bulunduğunu, sadece dörtte birinin öğretmenlik hizmetleri sürecinde sınıflarında kaynaştırma öğrencileri bulunduğunu ve üçte birinin ise görev yapmakta olduğu sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunmaması

öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik eğitim veya kurslara katılmaları, özel gereksinimi olan çocukların genel eğitime dahil edilmelerini önemli ölçüde olumlu etkileyen bir değişkendir (Gu, 2009; Praisner, 2003; Sharma, Loreman, ve Forlin 2012). Öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları için beceri geliştirmeleri için hem lisans eğitimleri sürecinde hem de mesleki uygulamaları sürecinde hizmet içi eğitim programları yoluyla eğitime ihtiyaç duyarlar (Hammond ve Ingalls, 2003). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki kaynaştırma uygulamasında öğretmenlerin öğrenciye yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmektedir (Kot, Sönmez, Yıkmış ve Çiftçi Tekinarslan, 2015). Bunların yanında öğretmenler de kaynaştırmaya yönelik eğitim gereksinimi duyduklarını belirtmektedirler (Sabella, 2015).

MTAI-TR, ölçek geçerliliğinin yapıldığı KİGÖ arasındaki ilişkide, toplam ve alt boyutları arasında orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ve benzer ölçek geçerliği olduğu bulunmuştur. Üç alt boyutlardan “Temel Bakış Açıları Alt Boyutu” ve “Beklenen Çıktılar Alt Boyutu” arasındaki ilişki pozitif yönde iken, “Sınıf Uygulamaları Alt Boyutu”nda negatiftir. KİGÖ, uyarlama çalışmasının gerçekleştirildiği 1996 yılından bu yana kaynaştırma eğitiminde köklü değişiklikler gerçekleşmiştir. Bunlar yasal düzenlemeler, eğitim fakültelerinde özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin her bir bölümde zorunlu hale gelmesi, akademide bu konuda yapılan çalışmaların artması ve ailelerin STK'lar tarafından güçlendirilerek kaynaştırma konusunda bilinçlendirilmesi olarak sıralanabilir. Özellikle eğitim fakültelerinde ders programların özel eğitim derslerinin eklenmesi ve kaynaştırma konusunda bilinçli veli yaklaşımlarının, ölçekteki “sınıf içi uygulamalara bakış açısı” boyutundaki farklılığın oluşumuna yol açtığı düşünülmektedir.

MTAI’da bulunan yirmi sekiz maddeden on üçü ters madde olarak düzenlenmiştir. Dalğar’ın (2007) çalışmasında ve bu çalışmada bunlardan beşi kapsam dışı kalırken MTAI-D uyarlamasında ise ters maddelerden sadece bir tanesi kapsam dışı kalmıştır.

Sonuç olarak, MTAI-TR, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin temel bakış açısı, beklenen çıktılar ve sınıf içi uygulamalar olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Teşekkür

İstanbul Esenler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne ve çalışmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Antonak, R. E., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Orel, A., Töret, G., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Bakkaloğlu, H. (2020, Haziran). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları*, Panel Bildirisi. UDEMKO 2020, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep. https://www.researchgate.net/publication/342493549_Okul_Oncesi_Donemde_KaynastirmaBütünlestirme_Uygulamalari adresinden edinilmiştir.
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 369-391.
- Burke, K., C. & Sutherland. 2004. Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education* 125: 163–72.
- Çifci Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N., Özlü, Ö. & Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17 (1) , 82-101. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413746.
- Dalğar, G. (2007). *Okulöncesi öğretmenlerinin Ve Okulöncesi öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması [The Comparison of the Views of Pre-School Teachers and Student Pre-School Teachers Towards the Inclusion Education]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden veri tabanından elde edildi. (Tez no: 288163)
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 25-39.
- Er Sabuncuoğlu, D. M. (2020). *Çocuk Tanıma ve Problem Çözme Aracı Olarak ICF* (Birinci Baskı), Ankara, Nobel Yayınevi.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion. International literature review*. Odense, Denmark: European Agency. <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>. adresinden elde edildi.
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.

- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gu, D. (2009). *Teachers' Attitudes Toward Kindergarten Inclusion In China*, (Doktora Tezi). The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/1631 adresinden elde edildi.
- Gürgür, H., & Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30. doi: 10.1177/875687050302200204
- Hooper, B. (2011). *Preparing early childhood special educators for inclusive practice*. (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3379&context=etd> adresinden elde edilmiştir.
- Hulley S, Cummings S, Browner W, Grady W., & Newman T. (2013). *Designing Clinical Research: An Epidemiologic Approach* (2nd ed.), Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. doi: 10.25282/ted.228738
- Kopp-Sixt, S. (2015). *Die*der Sonderschullehrer*in: Berufsbild im Wandel*. İçinde: Redlich, H.; Schäfer, L.; Wachtel, G.; Zehbe, K. Moser, V. (Eds.). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 231-246.
- Kunstmann, A. H. (2003). *A path analysis for factors affecting head start teachers beliefs about inclusion*. (Yayımlanmamış Doktora tezi) https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1053557205&vedisposition=inline adresinden elde edilmiştir.
- Li, L. (2007). *Parents and Teachers' Beliefs about Preschool Inclusion in P.R. China*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1487.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Mağden, D., & Avcı, N. (1997, Eylül). *Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri*. Sözlü bildiri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.
- Metin, N. (2000a). Attitudes of educators toward integration. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 161-232.
- Metin, N. (2000b). Position of nonhandicapped children intregated classroom: Interaction and influences, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 227- 232.

- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 [National Education Statistics Formal Education 2019-2020]*. Ankara: Türk Standartlar Enstitüsü. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden elde edildi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2019). Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Özokcu, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433.
- Paulus, C. (2013). Einstellungen zu Inklusion: die deutsche Fassung des MTAI. Saarland: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft. <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/pdf/MTAI.pdf> adresinden elde edildi.
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158.
- Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2016). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 828-843. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Sabella, T. V. (2015). *Teachers' Attitudes Toward Inclusion Of Children With Disabilities In Rural El Salvador* (Yayımlanmamış Doktora tezi). https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/18143/Sabella_umd_0117E_16860.pdf?sequence=1&view=fulltext veri tabanından elde edildi..
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004, Temmuz). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya. <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/77983222.pdf> adresinden elde edildi.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-24. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Demir, S., & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants ve Young Children*, 32(2), 77-98.
- TBMM Meclis Araştırma Komisyonu Raporu (2020). Down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ile ilgili bireylerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu. https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem27/yil01/ss200.pdf?TSPD_101_R0=08ffcef486ab200013b7938486f94883f296415cfd9b448c4d97e869c780be354ab8502c657d903508c7eb9ea1143

0003b79298fa3833fc82a1190541d8e82c4acb6b5eb00cf6beadfca892ba928ec74280eeb7658f4d62a07775fed50b2b296 adresinden elde edildi.

Türk Dil Kurumu Sözlük (2021). <https://sozluk.gov.tr>, 12 Şubat 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Nüfus İstatistikleri [Population Statistics]*. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden elde edildi.

Vural, M., & Yıkış, A. (2016). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1495/18090> adresinden elde edildi.

Yazıcıoğlu, T., & Kargın, T. (2018) Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 643-678.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim (MTAI-TR) Ölçeği

MTAI-TR	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	MTAI
1. Özel gereksinimi olan öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim alma hakkına sahiptir.						1/TBA
2. Özel gereksinimi olan öğrencilere, karma bir sınıfa katılım sağlayabilmeleri için her türlü fırsat verilmelidir.						4/TBA
3. Kaynaştırma, özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri için yararlı olabilir.						5/TBA
4. Özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri çocuklarının kapsayıcı bir sınıf ortamında yer almalarını tercih eder.						6/TBA
5. Birçok özel eğitim öğretmeni tipik gelişim gösteren öğrencilere etkili eğitim vermek için uygun temel bilgiden yoksundur. *						7/TBA
6. Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıfları yaygınlaşmadan önce bu sınıfların etkilerine dair daha çok şey öğrenmek zorundayız. *						9/TBA
7. "Çocukları kapsayıcı ortamlarda eğitmeye başlamanın en iyi yolu, buna hemen başlamaktır."						10/TB A
8. Özel gereksinimi olan birçok çocuk, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında oldukça uyumludur.						11/TB A
9. Ortalama beceri düzeyindeki çocuklar ile özel gereksinimi olan çocuklara aynı sınıfta öğretim yapmak mümkündür.						12/TB A
10. Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan çocuklar için sosyal bir avantajdır.						13/BÇ
11. Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında tipik gelişim gösteren öğrenciler tarafından dışlanabilirler. *						15/BÇ
12. Sınıfta, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin olması tipik gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabullenmesini destekler.						16/BÇ
13. Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan çocukların sosyal bağımsızlığını destekler.						17/BÇ
14. Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimi olan çocukların öz güvenini destekler.						18/BÇ
15. Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı ortamında daha fazla problem davranışlar gösterebilirler. *						19/BÇ
16. Özel gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında, özel sınıflara göre daha iyi bir benlik algısı geliştirirler.						20/BÇ
17. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki tipik gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimi olan çocuklardan öğrenmiş oldukları problem davranışları sergileyebilirler. *						23/BÇ
18. Özel gereksinimi olan öğrencilerin davranışları, tipik gelişim gösteren çocuklarınkinden belirgin bir şekilde daha fazla öğretmen dikkati gerektirir. *						25/SİU
19. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların ebeveynleri, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre öğretmenlerden daha çok destek almaya ihtiyaç duyarlar.						26/SİU
20. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında özel gereksinimi olan çocukların eğitiminden sorumlu bir özel eğitim öğretmenin olması süreci yönetmek için iyi bir yaklaşımdır. *						28/SİU