



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 5 ♦ Sayı/Issue: 7, s. 15-34

FARKLI BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mehmet Ali KANDEMİR

MEB, Öğretmen, mehmetalikandemir10@gmail.com

Orcid: 0000-0001-9340-2559

Kenan KURT

MEB, Öğretmen, gazibeylikenan@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-9879-0447

Doç. Dr. Zeki APAYDIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zapaydin@omu.edu.tr

Orcid: 0000-0002-6581-4828

Özet

Çalışmada, farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeli dikkate alınarak tasarlanmıştır. Araştırmaya, katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örneklem seçme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, farklı branşlarda görev yapmakta olan 520 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenlere yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde Mann Whitney U testi (U) ve Kruskal Wallis H testi (χ^2) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı branşta öğretim yapan öğretmenlerin tutum puanları ile cinsiyet, mesleki yıl, branş, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alıp almama durumu, engel türü değişkenleri arasında manidar bir fark olmadığı saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle, kaynaştırma eğitiminin öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmasını ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda daha iyi eğitilmesini sağlamak amacıyla eğitim fakültelerinde yer alan bütün bölümlere; teorik ve uygulamalı kaynaştırma eğitiminin ders olarak konulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Özel Eğitim, Tutum

EXAMINATION ON THE ATTITUDES OF TEACHERS IN DIFFERENT BRANCHES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

In the study, it was aimed to examine the attitudes of teachers in different branches towards inclusive education according to various variables. The research was designed by considering the scanning model, which is among the quantitative research methods. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, which is one of the non-probabilistic sampling methods, was used to determine the teachers to participate in the study. The research was carried out with the participation of 520 teachers from different branches. The data were obtained by applying the attitude scale developed for teachers. Mann Whitney U test (U) and Kruskal Wallis H test (χ^2) were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the attitude scores of teachers teaching in different branches and the variables of gender, professional year, branch, whether they received education for inclusive education, and type of disability. Based on these results, theoretical and applied mainstreaming education can be included in all departments of education faculties to ensure that inclusive education is better understood by teachers and that teachers are better educated about inclusive education.

Key Words: Inclusive Education, Special Education, Attitude

Giriş

Eğitim sisteminin, aralarındaki fark ne olursa olsun tüm çocuklara eşit fırsatlar sağlaması gerekir (Unianu, 2012). Bu bağlamda, özellikle okul öncesi ve ilkököl düzeylerindeki eğitim süreçlerinde eşitliği sağlamaya yönelik uygulamalardan birisi de kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli bireyler, akranları ile aynı ortamda bulunup, aynı eğitim ve öğretim sürecini geçirme fırsatı yakalayabilmektedirler (Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015).

Kaynaştırma, pek çok engelli öğrencinin özel sınıflara göre düzenli olarak daha iyi öğrendiğini gösteren araştırmalara yanıt olarak 1960'ların sonlarından bu yana artan bir ilgi görmektedir (Ramesh, 2016). Ülkemizde de özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir kısmı eğitimlerini genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte kaynaştırma şeklinde sürdürmektedir (Öztürk, Ballıoğlu ve Şen, 2014). Kaynaştırma eğitiminin alan yazında birçok tanımlamasına rastlamak mümkündür. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı ortamda bulunması ve bu eğitim süresince öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşullarının yerine getirilerek özel gereksinimli bireylerin eğitilmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Diğer tanıma göre kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin normal akranlarının yer aldığı en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasıdır (MEB, 2010). Başka bir araştırmada kaynaştırma eğitimi, fiziksel entegrasyondan daha fazlasını ifade eder, böylece erişilebilir sınıflara ve tesislere ek olarak, özel gereksinimli öğrencilere yeterli eğitim destek sistemleri sağlanmalıdır. Bu destekler arasında esnek müfredat, yeterince hazırlanmış öğretmenler ve kabul edilmeyen toleransın ötesine geçen hoş bir okul topluluğu kültürü ve okul iklimi olabilir (Peters, 2007; Woodcock ve Woolfson, 2019). Eğitimde kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklara normal sınıflarda normal çocuklarla mümkün olan en üst düzeyde eğitim verme uygulamasıdır. Bu tür çocukların işitme veya öğrenmeyle ilişkili, ortopedik, entelektüel, duygusal veya görsel zorlukları olabilir. Kaynaştırma, "dahil etme" anlamına da gelir (Ramesh, 2016). Bu tanımlardan yola çıkarak özel gereksinimli bireylerin doğrudan akranlarının yer aldığı genel eğitim sınıflarına (en az kısıtlayıcı ortam) yerleştirilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda gerekli durumlarda öğretmen ve öğrenciye destek eğitim hizmetlerinin de sağlanması gereklidir.

Kaynaştırma eğitimin amacı, çocuğun normal hale gelmesini sağlamak değil, çocuğun var olan potansiyelini en iyi şekilde kullanmasını sağlayarak onun toplumda yaşamasını kolaylaştırmaktır. Özel gereksinimli çocukları normal çocuklarla aynı çatı altında eğitmeye yönelik yeni bir yaklaşımdır. Herhangi bir alandaki güçlü veya zayıf yönlerine bakılmaksızın tüm öğrenciler tek bir sınıfta ve toplulukta bir araya getirilir ve tüm öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya çalışılır. Özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarıyla, normal okullarda olabildiğince en uzun süre eğitim almaları tüm gelişim alanları bakımından önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal okullardaki arkadaş grubuna katılması ve kabul görmesi; bağımlılık duygusunun azalmasına, kendine olan güveninin artmasına ve olumlu öğrenme modelleri edinmesine, etkili iletişim kurma, sosyal ilişki kurmasına katkı sağlayabilir (MEB, 2010; Singh, 2016).

Kaynaştırma yoluyla eğitim üç farklı şekilde yapılır (MEB, 2010). Bunlar:

Birinci uygulama, tam zamanlı kaynaştırma şeklindedir. Bu uygulamada özel gereksinimli bireyin kaydı normal sınıfa yapılır. Birey tam gün genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. İlkokuldan, liseye kadar bütün eğitim kademelerinde özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleşmesi için destek eğitim hizmetleri, ders araç, gereç ve materyal sağlanır. Öğrenciye özel bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır ve uygulanır. İkinci uygulama yarı zamanlı kaynaştırma şeklindedir. Bu uygulamada özel gereksinimli bireyin kaydı özel eğitim sınıfına yapılır ve birey başarılı olabileceği sosyal etkinlik ve derslerde normal akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Bireye özel bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır ve uygulanır. Üçüncü uygulama, tersine kaynaştırma şeklindedir. Bu uygulamada, normal bireylerin istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi

kademesinde kaynaştırma eğitimi veren özel eğitim kurumlarının sınıflarında eğitim alması yoluyla gerçekleştirilir.

Alan yazında konu ile ilgili bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir:

Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014), 314 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanında öğretmen adayları arasında; branşı, özel gereksinimli birey hakkında bilgi sahibi olup olmama, özel gereksinimli bireyi gözlem yapma, kaynaştırma ile ilgili ders alma değişkenlerine göre manidar fark olduğu tespit edilmiştir.

Unianu (2012), bu çalışmasını okullarda kaynaştırma eğitiminin ilkelerinin uygulanmasındaki başlıca engelleri belirlemek ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının farklı yönlerini analiz etmek için tasarlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretimde daha ilgili deneyime sahip öğretmenler, öğretim deneyimi olmayanlara göre kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu, kaynaştırma eğitiminin temel kavram bilgisinin çok zayıf olduğunu, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara ilişkin önyargıların az da olsa hala var olduğunu göstermiştir.

Ştemberger ve Kiswarday (2018), araştırmasında öğretmenlerin tutumunun kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında en önemli faktörlerden biri olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarına odaklanmıştır. Çalışmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırma sonuçları, ilkökul öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel düzeyde daha olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklarla önceki iş deneyimlerinin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu bir tutumla ilişkili olmadığını, özel gereksinimli çocukların eğitimi için öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin ağırlıklı olarak kaynaştırmaya yönelik tutumları daha olumlu hale getirdiğini saptamıştır.

Saloviita (2020), çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırmıştır. Örneklemde 824 sınıf öğretmeni, 575 branş öğretmeni ve 365 özel eğitim öğretmeni yer almış. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş yönelimleri ve öz-yeterlik değişkenleri ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasında düşük ilişki olduğu saptanmıştır.

Lika (2016), yapmış olduğu çalışmanın amacı, genel okullarda özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi almasında öğretmenlerin rolünü değerlendirmektir. Öğretmenlerin rolünü göz önünde bulundurarak, özel gereksinimli çocukların genel sınıflarda kaynaştırma eğitime yönelik olumlu veya olumsuz tutumunu etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu çalışmaya 146 öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre; öğretmenin cinsiyeti, normal okullara özel gereksinimli bireylerin eğitime alınmasına yönelik tutumlarını etkilememiştir. Bunun yanında kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi politikalarının ve prosedürlerinin benimsenmesine ilişkin küresel olarak bir paradigma değişikliği yaşanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanması hakkında hala farklı görüşleri, endişeleri ve önyargıları vardır. Bu çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve uygulanmasına yönelik tutumlarının, öğretmenlerin tutumunu etkileyen olası faktörlerin ve kaynaştırma eğitimde en iyi uygulamaların teşvik edilmesine yönelik önerilerin bilgilendirici bir incelemesini sağlamak için nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Veriler, Bahamalar'daki New Providence Bölgesi'ndeki sekiz öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur (Cambridge-Johnson, Hunter-Johnson ve Newton, 2014).

Çalışma, Kanada'nın Manitoba kentindeki anaokulundan 8. sınıf kademesine kadar 131 öğretmenin endişelerini, tutumlarını ve öğretmen yeterliliğini incelenmiştir. Öğretmenlerin arka plan değişkenleri, onların kaynaştırma sınıflarında öğretme konusundaki tutumları ve endişeleri

ile kaynaştırma eğitiminin etkililiği arasındaki ilişkileri belirlemek için analizler yapılmıştır. Ayrıca, özel eğitimde, eğitimin öğretmenlerin endişe düzeyine olası etkileri incelenmiştir. Özel eğitimde bir miktar eğitim almış olan katılımcıların kaynaştırma sınıflarında öğretme konusunda daha az endişeye sahip oldukları saptanmıştır (Sokal ve Sharma, 2013).

Küresel politika baskıları açısından çerçevelenen bu çalışma, Avustralya, Barbados, Romanya, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki genel eğitim ortamına hafif ila orta düzeyde engelli çocukların dâhil edilmesine yönelik eğitimcilerin tutumlarındaki farklılıkları araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim sistemlerinin farklı formlarına sahip olan ülkeler arasında kaynaştırmaya yönelik eğitimci tutumlarının nasıl farklılaştığını incelemektir. 1679 eğitimciden oluşan bir örneklemden elde edilen veriler, üçlü bir tutum modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Uluslararası karşılaştırmalarda önemli farklılıklar bulunmuştur. Genel tutum ölçeğindeki istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ek olarak, ölçeğin üç alt basamağında: bilişsel, duyuşsal ve davranışsal da orta düzeyde etki büyüklükleri ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Gregory, 2018).

Bu çalışma, Endonezya'nın Pasuruan şehrindeki kaynaştırma eğitimin uygulanmasındaki mevcut koşulları, sorunları, ihtiyaçları araştırmayı ve kaynaştırma eğitim modelinin etkililiğini ortaya çıkarmanın yanı sıra kaynaştırma eğitim uygulaması için en iyi modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Bulgular, kaynaştırma eğitimin uygulanmasında en büyük engelin öğrenci ve öğrenme olduğunu; yönetim, öğrenci ve öğrenmenin kaynaştırma eğitim modelinin uygulanmasında dikkate alınması gereken en önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgulardan yola çıkarak girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamadan oluşan tüm okul kaynaştırma eğitim modeli geliştirilmiştir. Bu modelin uygulanması sırasında işbirliğinin vurgulanması önerilmiştir (I. E. Robiyansah, Mudjito ve Murtadlo, 2020).

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda bulunma fırsatı buldukları genel eğitim sınıflarında eğitimini sürdürmeleri giderek daha fazla kabul görmekte fakat özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde çeşitli engeller çıkmaktadır. Bu engellerin bazıları, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumları, öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye gerekli destek eğitim hizmetinin sağlanamaması, özel gereksinimli öğrenciye uygun düzenlenmiş fiziki çevrenin yetersizliği şeklinde sıralanabilir (Lika, 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Kaynaştırma eğitiminde uygulamanın kalbi öğretmendir (Ashman, 2015). Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasındaki temel unsurlardan biri olarak öğretmenin tutumu karşımıza çıkmaktadır (Saloviita, 2020). Kaynaştırma eğitiminin dünya çapında ilerlemesinin önündeki en büyük engel öğretmenlerin, ebeveynlerin, topluluk liderlerinin ve politikacıların olumsuz tutumlarıdır (Mitter, 2005). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, bu alanda iyi bir uygulama yapmak için bazı özel koşullar sağlayabilen bir eğitim sistemi bağlamında oluşturulabilir ve geliştirilebilir. Bu koşullar şunlardır: Müfredatın yeniden yapılandırılması, öğretmenlere daha fazla destek hizmetleri verilmeli, öğretmen eğitim etkinliklerini hazırlamak için daha fazla zamana sahip olmalı, bir sınıftaki öğrenci sayısı azaltılmalı; öğretmenler ve veliler arasında etkileşimli ortaklıklar için fırsatlar yaratma ile ilgilidir. Müfredat reformu, öğretmenlerin kaynaştırma bilgileri ve ilkeleri konusunda uygun bir eğitime paralel olarak yapılmalıdır. Zorluklar herhangi bir değişikliğin veya reformun doğasında mevcuttur, ancak okuldaki tüm çocukların tüm ihtiyaçlarına, özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun şekilde cevap verebilecek bir eğitim sistemi geliştirmek gerekir (Unianu, 2012).

Kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmada öğretmenin pedagojik ve alan bilgisi gibi etmenlerde donanımlı olması yeterli değildir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu yaklaşım içinde olması da önemlidir (İnceler ve Özder, 2020). Bu nedenle bu araştırmada öğretmen tutumları üzerine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ülkemizde genellikle öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri üzerine

araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bilindiği üzere kaynaştırma eğitimi sadece ilkökul kademesinde yer almamakta olup lise kademesine kadar devam etmektedir. Farklı branşların bir arada olduğu az sayıda araştırma yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Araştırmanın amacı, farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir. Bunlar:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine göre manidar bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin tutum puanları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Farklı branşlarda yer alan öğretmenler arasında mesleki yıl değişkenine göre göre manidar bir fark var mıdır?
5. Farklı branşlarda yer alan öğretmenler arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders ve eğitim alıp alamama durumuna göre tutum puanları arasında manidar bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin tutum puanları arasında engel türüne göre manidar bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Araştırma, farklı branştan 520 öğretmenin katılımı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, tutum ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu model, var olan bir durumu; var olduğu şekliye betimler ve onu değiştirme ve etkileme çabası içine girmez (Karasar, 2015). Tarama araştırmasının oldukça büyük örneklerle ilgili bilgiyi bize sunması gibi avantajı vardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Katılımcılar

Araştırma, Balıkesir il genelinde 520 farklı branştan öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak kişilerin belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örneklem seçme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler seçilmiştir. Bu yöntemde örneklem rastgele seçilir ve katılımcıların seçilme ihtimali eşittir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Veri Toplama

Veriler, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeğinin farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Veri toplamada kullanılan tutum ölçeği araştırmacılar tarafından birtakım basamakların izlenmesi sonucu geliştirilmiştir (Ek-1). Tutum ölçeğinin geliştirilmesine yönelik süreçte ilk aşama olarak alan yazın taranmıştır (Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015; Durdukoca, 2015; Küçüközyiğit, Könez, Altun ve Yılmaz, 2017; Yaralı, 2015). Yapılan alan yazın taraması sonucu 40 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Taslak form beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ardından kapsam geçerliliğinin sağlanması adına dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve madde sayısı 34'e düşürülmüştür. Düzeltme işlemi sonrasında araştırmaya katılmayacak on öğretmene form okutulmuş ve formda anlaşılmayan yer olup olmadığına dair öğretmenlerden dönütler alınmıştır. Beşli Likert tipi olarak oluşturulan 34 madde farklı branştan 260 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen veriler paket programa (SPSS 22.00) "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtına beş puan, "Katılıyorum" yanıtına dört puan "Kısmen Katılıyorum" üç puan "Katılmıyorum" yanıtına iki puan "Hiç Katılmıyorum" yanıtına bir puan verilerek girilmiştir. Olumlu

madde cevapları bu şekilde puanlanırken; olumsuzlar için tam tersi bir puanlama yapılarak madde analizleri yapılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliliğinin belirlenmesinde ilk önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi ortaya konan yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırma esnasında yapılan bütün işlemler Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 29/01/2021 tarihli 2021/103 sayılı etik kurul kararına istinaden yapılmıştır.

1. *Açımlayıcı faktör analizi*, sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) test sonucu değeri 0.781, Barlett test sonucunun ($P=0.000<0.05$) anlamlı çıkması veri yapılarının faktör çıkarmaya uygun olduğunu göstermiştir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla asal eksenlere göre döndürülmüş (Varimax) temel bileşenler analizinden faydalanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin dört faktör etrafında toplandığı belirlenmiştir. Bu maddeler uzman görüşü doğrultusunda kaynaştırma eğitime yönelik olumlu ve olumsuz tutumlar adlı iki başlık etrafında toplanmıştır. Dört faktör varyans oranının %65.9 'unu açıklamaktadır (Tablo 1). Analiz sonucunda faktör yükleri 0.57 ve üzeri olan maddeler forma alınmıştır. Bunun yanında forma maddeler alınırken olumlu ve olumsuz dengesinin kurulması göz önünde bulundurulmuştur. Forma dokuz olumlu, dokuz olumsuz toplam 18 madde alınmıştır (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 1.

Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M13	,958			
M22	,942			
M20	,932			
M32	,931			
M02	,651			
M31		,714		
M33		,686		
M19		,684		
M21		,606		
M17		,577		
M34		,572		
M26		,571		
M29			,845	
M30			,835	
M27			,777	
M23			,772	
M11				,885
M18				,834

2. *Doğrulayıcı faktör analizi*, açımlayıcı faktör analizi sonuçları ortaya konulan yapının test edilmesi için yapılır. Analiz sonucu elde edilen değerler şöyledir:

Tablo 2.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

P CMIN/DF	GFI	CFI	NFI	RMSEA
2,022	,902	,963	,931	,063

Tablo 2’de verilen analiz sonucu ulaşılan değerler kabul edilebilir düzeydedir (Byrne, 2011). Bu sonuçlar açımlayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Tutum ölçeğinin güvenilirliği, yapılan analiz sonucu Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.847 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer alan yazında oldukça yeterli olarak görülmektedir. Bunun yanında maddelerin toplam puanları en büyükten en küçüğe doğru sıralanmıştır. En büyük grubun %27’si, en küçük grubun %27 ‘si alınarak iki grubun ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada iki grup puanlarının normal dağılıma sahip olmamasından dolayı Mann Whitney U testi (U) testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre iki grup ortalamaları arasında manidar bir farklılık saptanmıştır ($p < 0.05$). Bu test sonucu maddelerin benzer davranışları örneklediğinin diğer bir ifadeyle, ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2016).

Verilerin Analizi

Analize başlamadan önce yanıtlanan formlarda eksik işaretleme veya birden fazla işaretleme varlığına ve yokluğuna ilişkin kontrol yapılmıştır. Ardından yanıt formlarındaki cevaplar paket programa “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtına beş puan, “Katılıyorum” yanıtına dört puan “Kısmen Katılıyorum” üç puan “Katılmıyorum” yanıtına iki puan “Hiç Katılmıyorum” yanıtına bir puan verilerek girilmiştir. Olumlu madde cevapları bu şekilde puanlanırken; olumsuzlar için tam tersi bir puanlama yapılarak madde analizleri yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde kullanılacak olan yöntemi belirlemek amacıyla verilerin normallik varsayımı sağlayıp sağlamadıkları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu verilen normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılıma sahip olmamasından dolayı Mann Whitney U testi (U) ve Kruskal Wallis H testi (χ^2) kullanılmıştır (Kilmen, 2015). Likert tipi tutum ölçeğinin değerlendirilmesinde eşit olarak belirlenen aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır. “Grup aralığı= (en yüksek puan - en düşük puan) / (grup sayısı)=0.80 olarak belirlenmiştir” (Atılğan, 2009).

Tablo 3.

Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Yanıtlar	Puan Karşılığı	Belirlenen Aralık
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20-5.00
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Kısmen Katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79

Tablo 4.

Cinsiyet Normallik Test Sonuçları

Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Kadın	,000	,001
Erkek	,025	,494

$p > .05$

Tablo 5.

Mesleki Yıl Normallik Testi Sonuçları

Mesleki yıl	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
1-10yıl	,001	,004
11-20yıl	,200*	,769

21-30yıl	,200*	,416
----------	-------	------

p>.05

Tablo 6.

Branşlara Göre Normallik Testi Sonuçları

Branş	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Fen bilimleri	,028	,006
İngilizce	,200*	,541
Okul öncesi	,200*	,464
Sınıf öğretmeni	,200*	,105
Türkçe	,014	,105

p>.05

Tablo 7.

Ders veya Eğitim Alanlarının Normallik Sonuçları

Ders veya eğitim alan	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Aldım	,004	,009
Almadım	,000	,084

p>.05

Tablo 8.

Engel Türüne Göre Normallik Sonuçları

Engel türü	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Zihinsel Yetersizliği	,089	,173
İşitme Yetersizliği	,200*	,331
Görme Yetersizliği	,200*	,199
Dil ve Konuşma Güçlüğü	,200*	,415
Özel Öğrenme Güçlüğü	,093	,034
Otizm ve Spektrum Bozukluğu	,200*	,772
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	,066	,033
Bedensel Yetersizlik	,200*	,573

p>.05

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusunda, “Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları hangi düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilmiş olan bulgulara yönelik yapılan analizler aşağıdaki Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9.

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Olumsuz Tutum Maddelerinin Betimsel Analizi

Madde No	N	\bar{X}	S
VAR0002	520	3,2058	1,30434
VAR0004	520	3,6577	1,22204
VAR0005	520	4,0250	,86539
VAR0006	520	3,8288	1,14613
VAR0008	520	3,8346	1,05328
VAR00011	520	3,6442	1,01167
VAR00017	520	3,2404	1,25923
VAR00015	520	4,2346	,79906
VAR00018	520	3,8654	1,06673
Genel ortalama		3.73	

Tablo 9’da görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutum maddelerinin betimsel analizi başlığı altında toplanan maddelerin genel aritmetik ortalaması \bar{X} = 3.73’tür. Tablo 3’te verilen tutum ölçeği puan aralıklarına bakıldığında bu ortalamanın karşılığının katılıyorum seçeneği olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Olumlu Tutum Maddelerinin Betimsel Analizi

Madde No	N	\bar{X}	S
VAR0002	520	3,4615	1,19022
VAR0004	520	3,0000	1,04245
VAR0005	520	3,5712	1,19033
VAR0006	520	3,2942	1,12253
VAR0008	520	4,0442	,88008
VAR00011	520	3,8827	,86446
VAR00017	520	3,7519	1,06711
VAR00015	520	3,7096	1,06182
VAR00018	520	3,5962	1,08341
Genel ortalama		3.59	

Tablo 10’da kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum maddelerinin betimsel analizi başlığı altında toplanan maddelerin genel aritmetik ortalaması \bar{X} = 3.59’dur. Tablo 3’te verilen tutum ölçeği puan aralıklarına bakıldığında bu ortalamanın karşılığının katılıyorum seçeneği olduğu görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusunda, “Öğretmenler arasında tutum puanlarının cinsiyete göre manidar bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilmiş olan bulgulara ilişkin yapılan analizler aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyete Göre Tutum Puanları Arasında Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	P
Erkek	268	252,01	67538,00	31492,000	.1,330	.183
Kadın	252	269,53	67922,00			
Toplam	520					

P<.05

Tablo 11’de yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin tutum puanları arasında cinsiyete göre manidar bir farkın olmadığı görülmektedir (U= 31492,000, Z= -1.330, p>.05).

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusunda, “Öğretmenlerin tutum puanları arasında branşa göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara ilişkin yapılan analizler aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Hizmet Yılı ve Tutum Puanları Arasında Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Hizmet süresi	N	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	P
Fen bilimleri	120	264,04	4	3,062	,547
İngilizce	64	232,38			
Okul öncesi	124	265,23			
Sınıf öğretmeni	148	259,45			
Türkçe	64	275,27			
Toplam	520				

P<.05

Tablo 12 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda tutum puanları arasında branşa göre manidar bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($\chi^2(4)= 3,062$, p=.547>.05).

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Dördüncü araştırma sorusunda, “Farklı branşlarda yer alan öğretmenler arasında mesleki yıla göre manidar bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilmiş olan bulgulara yönelik yapılan analizler aşağıda Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Hizmet Yılı ve Tutum Puanları Arasında Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Hizmet süresi	N	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	P
0-10 yıl	160	267,99	2	3,9761	,137

11-20 yıl	216	245,26
21-30 yıl	144	275,04
Toplam	520	

P<.05

Tablo 13 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda tutum puanları ile hizmet yılı arasında manidar bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($\chi^2(2)= 3,9761, p=.137>.05$).

Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusunda, “Farklı branşlarda yer alan öğretmenler arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders ve eğitim alıp alamama durumuna göre tutum puanları arasında farklılaşma var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilmiş olan bulgulara ilişkin yapılan analizler aşağıda Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Ders veya Eğitim Alma Durumuna göre Tutum Puanları Arasında Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ders veya eğitim alan	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	P
Aldım	286	259,88	74325,50	33284,500	-.104	.917
Almadım	234	261,26	61134,50			
Toplam	520					

P<.05

Tablo 14’te yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin tutum puanları arasında cinsiyete göre manidar bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır (U= 33284,500, Z= -.104, p>.05).

Altıncı araştırma sorusuna yönelik bulgular

Altıncı araştırma sorusunda, “Öğretmenlerin tutum puanları arasında engel türüne göre manidar bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilmiş olan bulgulara ilişkin yapılan analizler aşağıda Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Engel Türü ve Tutum Puanları Arasında Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Engel türü	N	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	P
Zihinsel Yetersizliği	162	266,98	7	2,251	,945
İşitme Yetersizliği	25	267,44			
Görme Yetersizliği	16	252,06			
Dil ve Konuşma Güçlüğü	42	267,94			
Özel Öğrenme Güçlüğü	130	263,44			
Otizm ve Spektrum Bozukluğu	89	239,84			

Tablo 15. (devam)

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	40	262,35			
Bedensel Yetersizliği	16	259,41			

Tablo 15 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda tutum puanları ile engel türü arasında manidar bir farkın olmadığı söylenebilir ($\chi^2(7)= 2,251, p=.945>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusunda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum maddelerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 3,59$; kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutum maddelerinin ortalaması ise $\bar{X}=3,73$ olarak hesaplanmıştır. Kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum maddelerinin aritmetik ortalaması olan $\bar{X}= 3,59$ Tablo 3'te yer alan puan aralıklarından "katılıyorum" seçeneğinin aralığında yer aldığı; kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutum maddelerinin ortalaması olan $\bar{X}=3,73$ 'ün de "katılıyorum" seçeneğinin aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olarak olumsuz tutum içinde olduğu belirtilebilir. Unianu (2012), araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu her çocuk veya öğrencinin gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına göre eğitilmesinin önemli olduğunu beyan etmesine rağmen, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara ilişkin önyargıların hala var olduğunu belirtmiştir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda Boer, Pijl ve Minnaert (2011), Chhabra, Srivastava ve Srivastava (2010) ve Saloviita (2020), Sharma ve Sokal (2016) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutum içinde olduklarına dikkat çekmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin olumsuz tutum içerisinde olmalarında öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların temel özelliklerini çok iyi bilmemelerinin etkili olduğu söylenebilir (Unianu, 2012). Bunun dışında Gunnþorsdóttir ve Jóhannesson (2014) araştırmasında kaynaştırma eğitiminin, öğretmenler için fazladan çalışma gerektirmesinin olumsuz tutuma sebep olabileceğine dikkat çekmiştir. Alan yazında yer alan diğer araştırmalarda, Cambridge-Johnson, Hunter-Johnson ve Newton (2014), Donohue ve Bornman (2015) ve Dorji, Bailey, Paterson, Graham ve Miller (2019), Khochen ve Radford (2012), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum içinde olduklarını saptamışlardır. Bu yöndeki bulgular, araştırmada elde edilmiş olan bulgular ile tutarsızlık göstermektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının birçok değişken tarafından şekillendirilmesi olabilir. İlgili değişkenler, alan yazında şu şekilde belirtilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında; özel gereksinimli çocukların zorluk derecesi, kaynaştırma eğitiminin iş yükünü arttıracak bir süreç olarak algılanması (Saloviita, 2020), öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli çocuklarla olan deneyimleri, kaynaştırma faaliyetleri uygulama konusunda öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güveni öğretmen tutumları üzerinde etkisi olan değişkenlerdendir (Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010). Bir diğer araştırmada ise; finansman eksikliği, idari destek, asgari eğitim ve geliştirme fırsatları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir (Cambridge-Johnson, Hunter-Johnson ve Newton, 2014). Ayrıca alan yazında kaynaştırma eğitimde son derece kritik öneme sahip olan ailenin işbirliğinden kaçması, eğitim yükünün tamamen öğretmene binmesi, sınıf mevcudunun fazla olması, diğer değişkenler olarak aktarılmıştır (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019).

Araştırmanın ikinci sorusunda cinsiyete göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre cinsiyete göre tutum puanları arasında manidar bir farklılaşma olmadığı yönünde değerlere ulaşılmıştır ($p>.05$). Saloviita (2020) araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi konusunda biraz daha olumlu tutum içinde oldukları yönünde bulgulara ulaşmıştır. Alan yazındaki bir diğer çalışma da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik önemli ölçüde daha olumlu

tutum sergilediklerini saptamıştır (Dorji, Bailey, Paterson, Graham ve Miller, 2019). Alanyazında bu yönde farklı sonuçlara ulaşılmasında; öğretmenin yeterli donanıma sahip olmaması, kaynaştırma eğitimi verilen özel gereksinimli öğrencinin engel türü etkili olabilir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011).

Araştırmanın üçüncü sorusunda branşa göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada, branşa göre tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Štemberger ve Kiswarday (2018), araştırmasında sınıf öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları yönünde bulgular elde etmiştir. Diğer bir çalışmada Saloviita (2020) özel eğitim öğretmenlerinin; sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha olumlu tutum içinde olduğunu tespit etmiştir. Alan yazında yer alan bir diğer çalışmada da, Öztürk, Ballioğlu ve Şen (2014) öğretmen adaylarının tutumlarının branşa göre farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin; sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerine göre daha olumlu tutum içinde oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir. Alan yazında yer alan bu bulgular, araştırma bulgularıyla tutarsızlık göstermektedir. Bu tutarsızlığa; ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları pedagojik formasyon eğitiminin, kaynaştırma öğrencilerinin gelişim alanlarına paralel olarak hazırlanmış olması neden olabilir (Öztürk, Ballioğlu ve Şen, 2014).

Araştırmanın dördüncü sorusunda mesleki yıla göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanları arasında farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre mesleki yıla göre tutum puanları arasında manidar bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Alan yazında yer alan bir çalışmada, Štemberger ve Kiswarday (2018), özel gereksinimli çocuklarla önceki iş deneyimlerinin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu bir tutumla ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Alan yazında yer alan bir diğer çalışmada, öğretmenlik mesleğindeki daha fazla deneyimin, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir (Dorji, Bailey, Paterson, Graham ve Miller, 2019). Ahmed, Sharma ve Deppeler (2014), de Boer, Pijl ve Minnaert (2011) ve Unianu (2012), araştırmalarında mesleki deneyim yılı az olan öğretmenlerin, mesleki deneyim yılı fazla olanlara göre kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarına dikkat çekmiştir. Bu yöndeki bulgular ise araştırmamızdan sağlanan bulgularla çelişmektedir. Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu etkileyen değişkenlerden biri de öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli çocuklarla olan deneyimleridir (Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010). Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almış deneyimli öğretmenler eğitim ve öğretim sürecinde, deneyimsiz ve eğitim almamış öğretmenlere göre daha rahat hareket etmektedirler. Ancak öğretmenlerin mesleki deneyim yılının fazla olması kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olduğu anlamına gelmez. Öğretmenler, üniversite eğitiminde ve hizmet içi eğitimlerde kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almamış olabilirler. Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır (2019) araştırmalarında, kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerden kaynaklanan ve en çok vurgulanan bulgu, kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönündedir. Bu yöndeki bir bulgu ilgili çelişkinin kaynağı olarak belirtilebilir.

Araştırmanın beşinci sorusunda, kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders veya eğitim alıp alamama durumuna göre, kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışma sorusuna yönelik bulgulara göre, kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders veya eğitim alıp alamama durumunun tutum puanları arasında manidar bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). de Boer, Pijl ve Minnaert (2011), Lika (2016) ve Štemberger ve Kiswarday (2018) ise yapmış oldukları araştırmalarda, kaynaştırma eğitimiyle ilgili süreçlerin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına olumlu katkısının olduğuna dikkat çekmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almış olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının da olumlu yönde olduğu açıktır (Öztürk, Ballioğlu ve Şen, 2014;

Saloviita, 2020). Araştırmamızın bulgularıyla alanyazın arasında bir çelişki vardır. İlgili çelişki, kaynaştırma eğitimi ile ilgili sürecin niteliğine bağlanabilir.

Araştırmanın altıncı sorusunda engel türüne göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma sorusunun bulgularına göre ,engel türüyle ilgili tutum puanları arasında manidar bir fark yoktur ($p>.05$). Alan yazında yer alan de Boer, Pijl ve Minnaert'in (2011) çalışmasının bulguları ise, öğretmenlerin tutumlarının engellilik kategorileriyle ilişkili olduğunu belgeler niteliktedir. Çeşitli araştırmalar da öğretmenlerin; öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve diğer davranış sorunları olan çocukların kaynaştırma eğitime yönelik "en olumsuz tutum" içinde olduklarını açıkça göstermektedir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Alanyazındaki bir diğer bir araştırmada da, öğretmenlerin görme, işitme ve konuşma ile dil bozukluğu olan öğrencilerin eğitime yönelik "daha az olumlu tutum" içinde olduğu saptanmıştır (Mangope, Mannathoko, ve Kuyini, 2013). Benzer biçimde Avramidis ve Norwich de (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin daha karmaşık ihtiyaçları olan öğrencilere göre hafif engelli veya fiziksel / duyuşsal engelli öğrencileri kaynaştırma eğitime almaya daha istekli oldukları yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bu durumun açıklayıcı nedeni, öğrencilerin engel türüne göre sergiledikleri davranış problemleri olabilir (Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). Yoğun davranış problemleri olan özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma sınıflarında eğitim ve öğretim sürecinin akışını sık sık bozacaklarından dolayı öğretmenlerin olumsuz bir tutuma geliştirmelerine neden olabilir.

Öneriler

Araştırmamızın bulgularından hareketle, kaynaştırma eğitiminin öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmasını ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda daha iyi eğitilmesini sağlamak için; eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde "teorik ve uygulamalı kaynaştırma eğitiminin" verilmesi, eğitim fakültesi programlarının bu yönde yapılandırılması ileri sürülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitimi kurumlarında en az bir dönem stajyer olarak çalışmalarıyla ilgili düzenlemelerin yapılması da önerilebilir.

Kaynakça

- Ahmed, M., Sharma, U. ve Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317–331. doi:10.1080/09687599.2013.796878
- Ashman, A. (2015). *Education for inclusion and diversity* (5th ed.). Melbourne, Australia: Pearson Australia.
- Atılğan, H. (Ed.). (2009). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Avramidis, E. ve B. Norwich. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History or Turkic*, 10(3), 175-186.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analiz el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*. New York: Routledge.

Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y. ve Newton, N. G. (2014). Breaking the silence of mainstream teachers' attitude towards inclusive education in the bahamas. High School Teachers' Perceptions. *The Qualitative Report*, 19(42), 1-20. doi: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss42/2>

Chhabra, S., Srivastava, R. ve Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20, 219-228.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Yazarın Kendisi.

de Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi; 10.1080/13603110903030089

Donohue D.K. ve Bornman J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59. doi:10.1080/1034912x.2014.985638.

Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L. ve Miller, J. (2019). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2018.1563645

Durdukoca, Ş. F. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (11), 651-666.

Gregory, J. (2018). Not my responsibility: The impact of separate special education systems on educators' attitudes toward inclusion. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 127-148. doi:10.29329/epasr.2018.137.8

Gunnþórsdóttir, H. ve Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. doi:10.1080/13603116.2013.802027

Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m

Robiyansah I. E., Mudjito ve Murtadlo (2020).The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 80-86.doi: 10.11591/edulearn.v14i1.13505

İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739. doi: 10.17679/inuefd.654127

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Khochen, M. ve Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education* 16(2), 139-53. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13603111003671665>

Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.

Küçüközyiğit, M., Könez, S., Altun, N ve Yılmaz, B. (2017). Developing an attitude scale towards special education as a teaching profession: a test study. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 21(2), 27-40.

Lika, R. (2016). Teacher,s attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. *European University of Tirana*, 578-582. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12955/cbup.v4.817>

Mangope, B., Mannathoko, M. C., & Kuyini, A. B. (2013). Preservice physical education teachers and inclusion education: Attitudes, concepts and perceive skill needs. *International Journal of Special Education*, 28(3), 83–92

MEB (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: İ. Aygül Matbaası

Mittler, P. (2005). Building bridges between special and mainstream services. *Asian Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(1), 3–15.

Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). doi: 10.21666/mskuefd.20982

Peters, S. (2007) 'Education for all?' A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 98-108.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(2), 270–282.

Sharma, U. ve Sokal, L. (2016) 'Can teachers' selfreported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?' *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38.

Singh, J., D. (2016). Inclusive education in India – concept, need and challenges. *Schlarly Research Journal's*, 3(13), 3222-3232.

Sokal, L. ve Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59–71.

Štemberger, T. ve V. R. Kiswarday. (2018). Attitudes towards inclusive education: the perspective of slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education* 33(1), 47–58. doi:10.1080/08856257.2017.1297573

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları

Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.252

Woodcock, S. ve Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242.

Yaralı, D. (2015). Özel Eğitim Dersine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlik. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, e-Kafkas*, 2(2), 12-22.

Ek-1

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım, bu ölçeğin uygulanmasındaki amacımız sizin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarınızı tespit etmektir. Bizim sizlerin tutumlarınızı doğru bir şekilde belirlememiz için sizlerin her bir maddeyi son derece dikkatli bir şekilde okuyup dereceler sütununda yer alan seçeneklerden size en yakın geleni işaretlemeniz gerekmektedir. **Lütfen, birden çok seçenek işaretlemeyiniz.** Birçok seçeneği işaretlediğiniz takdirde yanıt kağıdı araştırma kuralları gereği değerlendirilmeye alınmayacaktır. Bu nedenle her cümleye sadece bir işaret koyunuz (X). Şimdiden göstereceğiniz sabır ve hoşgörü için çok teşekkür ederim.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili Tutumlarınız	Dereceler				
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Eğitim ve öğretim sürecini planlarken kaynaştırma öğrencisini dikkate alırım.					
2. Kaynaştırma öğrencisinin bağımsız şekilde hareket edebilme becerilerini geliştirici etkinlikler gerçekleştirirken kaza riski sebebiyle endişe duyuyorum.*					
3. Sınıfımda kaynaştırma öğrencilerinin olması beni mutlu eder.					
4. Kaynaştırma öğrencilerinde istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde başa çıkma konusunda tedirgin oluyorum.*					
5. Kaynaştırma öğrencisiyle uğraşmak beni sinirli yapar.*					
6. Aileyi çocuğun edinmesi gereken öncelikli kazanımlar hakkında bilgilendirirken ailenin vereceği tepki beni tedirgin eder.*					
7. Sınıfımdaki normal öğrencilerimi kaynaştırma öğrencisinin durumu hakkında bilgilendiririm.					
8. Kaynaştırma öğrencileriyle öğretim yapmanın teşvik edici bir tarafı yoktur.*					
9. Kaynaştırma öğrencisiyle çalışmak diğer öğrencilere karşı da sabrımı arttırır.					

10. Kaynaştırma öğrencileriyle çalışmak empati kurma becerimi geliştirir.					
11. Kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken belirlenen kazanımlara ulaşamamam benim çalışma işteğimi azaltıyor.*					
12. Kaynaştırma öğrencileriyle diğer öğrencilerin birlikte olduğu grup etkinlikleri hazırlamada kendime güvenirim.					
13. Kaynaştırma öğrencilerinin velisiyle işbirliği içinde hareket ederim.					
14. Kaynaştırma öğrencisiyle bireyselleştirilmiş öğretim programında ulaştığım her hedefte güvenim biraz daha artıyor.					
15. Kaynařtırma öđrencileriyle çalıřmanın zaman kaybı olduđunu dűřünüyorum.*					
16. Kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranılması gerektiği konusunda velilerini bilgilendirerek onları rahatlatırım.					
17. Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması iş yükümü arttırır.*					
18. Kaynaştırma öğrencisini zorunluluktan kabul ediyorum.*					

*Olumsuz maddeler

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the applications of the education system to ensure equal opportunities among children is the application of inclusive education. Thanks to this application, students with special needs get the opportunity of education and training in the same class with their peers. In our country, with this application, many students with special needs continue their education life with their peers in general education classes.

The most basic aim in inclusive education is to help the child to reveal his existing potential at the highest level, rather than being a normal individual. In this way, it can be ensured that the individual is integrated with the society and his life becomes easier. Individuals with special needs come across some obstacles in their mainstreaming education processes. Some of these obstacles can be listed as negative attitudes of teachers towards students with special needs, inability to provide necessary support education services to teachers and students with special needs, and inadequacy of the physical environment arranged for special needs students. The heart of the practice in inclusive education is the teacher. The negative attitude of the teacher emerges as one of the basic elements in the successful implementation of inclusive education. It is not enough for the teacher to be equipped with factors such as pedagogical and field knowledge in achieving success in inclusive education. It is also important to have a positive approach towards individuals with special needs.

For this reason, in this study, attention has been paid to teacher attitudes. When literature is examined, it is seen that researches on teacher candidates, primary school teachers and preschool teachers are generally concentrated in our country. As it is known, mainstreaming education does not only take place at the primary school level but continues until the high school level. There are few studies involving different branches together. Therefore, this research is expected to contribute to the literature. The aim of the study is to compare the attitudes of teachers in different branches towards inclusive education according to various variables.

Method

The research was organized according to the scanning model, which is among the quantitative research models. 520 teachers from different branches who work throughout Balıkesir province participated in the study. Attitude scale towards mainstreaming students was used to collect research data. As a result of the analysis of the data, it was determined that the data did not have a normal distribution. Therefore, Mann Whitney U test (U) and Kruskal Wallis H test (χ^2) were used in the analysis of the data.

Results

1. In the first question of the study, the attitudes of teachers working in different branches towards inclusive education were examined. As a result of the examination, the arithmetic mean of the items of positive attitude towards inclusive education is $X = 3.59$; The average of the negative attitude items towards inclusive education was calculated as $X = 3.73$. $X = 3.59$, which is the arithmetic mean of the items of positive attitude towards inclusive education, is in the range of the "I agree" option from the score ranges in Table 2; It is seen that $X = 3.73$, which is the average of the negative attitude items towards inclusive education, is in the range of the "I agree" option. Based on these findings, it can be stated that teachers have a negative attitude towards inclusive education.

2. In the second question of the study, the attitude scores towards inclusive education were compared according to gender. According to the results of the analysis, it was found that there was no significant difference between the attitude scores according to gender ($U = 31492,000$, $Z = -1.330$, $p > .05$).

3. In the third question of the research, it was investigated whether there is a significant difference between the attitude scores towards inclusive education according to the branch. In this study, it was found that there was no significant difference between the attitude scores according to the branch ($\chi^2 (4) = 3,062, p = .547 > .05$).

4. In the fourth question of the study, it was investigated whether there is a difference between the attitude scores towards inclusive education according to the professional year. According to the results of this research, it was determined that there is no significant difference between attitude scores according to the professional year ($\chi^2(7) = 2,251, p = .945 > .05$).

5. In the fifth question of the research, it was investigated whether there is a significant difference between the attitude scores towards inclusive education according to whether or not they can receive a course or education related to inclusive education. According to the results of this research, it was determined that there is no significant difference between the attitude scores according to whether or not to receive a course or education related to inclusive education ($U = 33284,500, Z = -.104, p > .05$).

6. In the sixth question of the study, it was investigated whether there is any difference between the attitude scores towards inclusive education according to the type of disability. According to the results of this research, it was determined that there is no significant difference between attitude scores according to the type of disability ($\chi^2 (7) = 2,251, p = .945 > .05$).

Discussion, Conclusion ve Suggestions

Based on these findings, it can be stated that teachers generally have a negative attitude towards inclusive education. As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the attitude scores of the teachers teaching in different branches and the variables of gender, professional year, branch, whether they received education for inclusive education, and the type of disability. Based on these results, theoretical and applied mainstreaming education can be included in all departments of education faculties in order to ensure that inclusive education is better understood by teachers and that teachers are better educated about inclusive education. It may also be suggested to make arrangements for teacher candidates to work as interns for at least one semester in inclusive education institutions.

Ethics Committee Information

All procedures performed during this research were carried out in accordance with the ethics committee decision of the Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Ethics Committee, dated 29/01/2021 and numbered 2021/103.