

Attitude Scale of Teacher Candidates towards the Involvement of Individuals with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Education: Validity and Reliability Study

M. Abdulbaki KARACA, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-4192-6307

Mustafa AYDIN, Necmettin Erbakan University, ORCID ID: 0000-0001-8414-0008

Abstract

This research aims to develop a candidate teachers' attitude scale regarding the involvement of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive education. A total of 285 teacher candidates majoring in various disciplines of education faculties participated in this research. 39% (n=111) of the participants are male, and 61% (n=174) are female. As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA), it is seen that the scale has a 3-factor structure "education and training", "Professional self-efficacy" and "Sensitivity". The three-factor structure consisting of education and teaching, Professional self-efficacy, and sensitivity sub-dimensions account for 63,55% of the total variance. Besides, the research findings include correlation values between the mean and standard deviations of the scale and its dimensions. Between-group comparisons regarding the item average scores of lower-upper groups were conducted to determine the reliability of the scale. It was found that comparison results between the lower and upper groups of 27% indicated a significant difference for all items. These findings obtained in the current study revealed that the three-factor structure of the scale was a valid and reliable tool in determining the attitudes of teacher candidates majoring in the Faculty of Education towards the involvement of individuals with Autism in inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, attitude, teacher candidates, scale



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 2, 2023
pp. 1536-1553
DOI
10.17679/inuefd.1222543

Article Type
Research Article

Received
21.12.2022

Accepted
10.09.2023

Suggested Citation

Karaca, M.A. & Aydin, M. (2023). Attitude scale of teacher candidates towards the involvement of individuals with autism spectrum disorder in inclusive education: validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(2), 1536-1553. DOI: 10.17679/inuefd.1222543

This research was presented as an oral presentation at the 5th ELMIS International Special Education Congress in 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive education practices in Turkey are included in the special education services provided to individuals with ASD (SERS, 2018). Children with ASD benefit from a variety of educational environments, particularly classrooms, where inclusive education is provided, together with their typically developing peers (Erden et al., 2014). The Ministry of Education provides inclusive education offered to individuals with ASD, and implementing procedures regarding this issue are included in "The Special Education Services Regulation" (SESR, 2018). Teacher candidates can take part in the education of children with special needs in the following years. Thus, candidates' developing negative attitudes towards inclusive education can pose challenges in terms of inclusive education (Aker, 2014; Sarı and Bozgeyikli, 2003; Sarı and Saygın, 2002). It is thought that informing teacher candidates about inclusion will significantly affect their attitudes (Gözün and Yıkılmış, 2004; Kayaoğlu, 1999).

Purpose

No scale related to the attitudes of candidate teachers studying in the faculty of education towards the participation of individuals with an autism spectrum disorder in inclusive education has been found in Türkiye. The purpose of the present study is, therefore, to develop candidate teachers' attitude scale toward the participation of individuals with ASD in inclusive education, and thereby to examine the validity and reliability.

Method

The participants of this study were 285 candidate teachers enrolled in various disciplines of the education faculty. After the participants were informed about the general purpose of the study, applications were conducted by researchers within the proper time the participants desired and during the break time in the college environment. 39 % of the participants (n=111) were male, while 61 % of them (n=174) were female. The distribution of the candidate teachers according to the disciplines in which they enrolled is presented in the table below. The data relating to the scale, the first form of which consisted of 55 items, were input via a computer. As a result of examining the expert opinions of the faculty members, two of whom are specialized in the field of special education and one in assessment and evaluation, 10 items were removed from the scale. After that, a factor analysis was conducted, and 29 items with a factor loading below .40 were eliminated from the scale. It is indicated that .25 can be used as a base in determining the number of items to be eliminated from the scale, however, items below .40 (Kuzgun and Sevim, 2004) or below .35 should be eliminated (Özmenteş, 2006). Exploratory factor analysis (EFA) was used to identify the structure of the attitude scale regarding the involvement of individuals with ASD in inclusive education. Exploratory factor analysis (EFA) attempts to reveal a small number of new and conceptually meaningful variables on its merits by bringing multiple intercorrelated variables together (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010; Stevens, 2009).

Findings

EFA was repeated using a Varimax rotation procedure to make the factor loadings for the scale items apparent. The eigenvalues and explained variances of the factors were 6,263 for "Education and Training", 39,142% for the explained variance, 2,341 for the "professional self-

efficacy" 2,341 for the explained variance, 14,628% for the "sensitivity", 1.565 %, and 9,781 % for the explained variance. When the items related to the sub-dimensions of the attitude scale regarding the involvement of individuals with Autism in inclusive education are examined, the first dimension is named "education and training" and consists of 7 items as F20, F21, F23, F19, F24, F22, F25. The second dimension is named "professional self-efficacy" and consists of 5 items as F37, F36, F39, F40, and F35. The third dimension is named "sensitivity" and consists of 4 items as F11, F4, F6, and F12. According to Kline(1994), factor loadings between 0.30 and 0.60 indicate a medium level, and between 0.6 and 1 indicate a high level. Based on Table 4, it can be stated that factor loading values regarding the scale composed of 16 items were adequate. The Cronbach Alpha reliability coefficients for the reliability analysis of the attitude scale regarding the involvement of individuals with Autism in inclusive education are given in the table below. It is indicated that the reliability coefficient regarding the "education and teaching process" included in the first dimension of the scale is 0.902; that of the "Professional self-efficacy" dimension is 0.85, and that of the "Sensitivity" dimension is 0.862.

Discussion & Conclusion

When previous studies have been analyzed, it is clear that the Scale of societal attitudes towards individuals with Autism (Batum, 2019), attitude scales regarding inclusive education (Bayar et. al, 2015; Cansız and Cansız, 2018) or attitude scales for the individuals with disabilities (Güven and Karahan, 2011; İlhan et. al, 2016; Kösterelioğlu, 2013; Süngü, 2012) were included. However, no scale has been found to determine the teacher candidates' attitudes toward the involvement of individuals with autism in inclusive education in our country. Therefore, the current study includes the validity and reliability findings regarding the scale designed to determine teacher candidates' attitudes towards the involvement of individuals with autism in inclusive education. The factor structures and reliability of the 16-item scale were examined and the Cronbach Alpha values were found .902 for the first factor, 0,85 for the second one, and 0,79 for the third one, respectively. The reliability regarding the whole scale consisting of 16 items was found to be 0,862. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficients calculated in this study were above .70. These values indicate that the scale has a reliable structure (Büyüköztürk, 2013; Nunnally and Bernstein, 1994). It was observed in the present study that there was a statistically significant difference in total scores between the lower and upper groups 27 %. Based on the findings, it can be concluded that the items included in the "Teacher Candidates' Attitude Scale Regarding the Involvement of Individuals with Autism in Inclusive Education" have a distinguishing feature. For the content and face validity of the scale, the opinions of 1 faculty member who specialized in measurement and assessment and 3 faculty members from the department of special education were consulted.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Katılımına İlişkin Öğretmen Adayları Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

M. Abdulbaki KARACA, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4192-6307

Mustafa AYDIN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8414-0008

Öz

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adayları tutum ölçeği geliştirmektedir. Araştırmaya eğitim fakültelerinde farklı bölümlerde öğrenim gören toplamda 285 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %39'u (n=111) erkek, %61'i (n=174) kadındır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin eğitim ve öğretim, mesleki öz yeterlik ve duyarlık olmak üzere 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim, mesleki öz yeterlik ve duyarlık alt boyutlarından oluşan üç faktörlü yapı toplam değişkenliğin %63,55'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularında ölçeğin ortalama ve standart sapmaları ile boyutları arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır. Ölçeğin güvenirliliğinin anlaşılması açısından alt-üst grup madde ortalamalarına ilişkin gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Alt ve üst %27'lik gruplar arası yapılan karşılaştırma sonuçlarının tüm maddeler için anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin 3 faktörlü yapısının eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına yönelik tutumlarının belirlenmesinde geçerli güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, tutum, öğretmen adayları, ölçek



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 2, 2023
ss. 1536-1553
DOI
0.17679/inuefd.1222543

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
21.12.2022

Kabul Tarihi
10.09.2023

Önerilen Atıf

Karaca, M.A. ve Aydın, M. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adayları tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1536-1553. DOI: 10.17679/inuefd.1222543

Bu araştırma 2022 yılında 5. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Katılımına İlişkin Öğretmen Adayları Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik erken yaşlarda müdahale ile eğitim ve öğretim doğru şekilde yapılandırıldığında, işlevsel eğitim programları hazırlandığında, öğretim süreci bireysel eğitim programları doğrultusunda şekillendiğinde bağımsız yaşam edinimi bağlamında önemli ilerlemeler sağlanmaktadır (Borosan, 2017; Keen ve arkadaşları, 2016). Bu nedenle Türkiye’de OSB olan bireylere erken çocukluk dönemi itibariyle ilkökul ve ortaokul döneminde eğitim ve öğretim kapsayan, daha sonraki yetişkinlik döneminde iş ve mesleki eğitim programlarıyla birlikte yaşam boyu süren, kapsamlı ve nitelikli özel eğitim hizmetleri sağlanmaktadır. Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamaları, OSB olan bireylere sağlanan özel eğitim hizmetleri arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

OSB olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen sınıflar başta olmak üzere çeşitli eğitim ve öğretim ortamlarından faydalanmaktadır (Erden ve arkadaşları, 2014). OSB olan bireylere sunulan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi Milli Eğitim Bakanlığınca verilmekte olup buna ilişkin uygulama hükümleri “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY)” yer almaktadır (ÖEHY, 2018). OSB olan bireyler, okul öncesi dönemde iken okul öncesi kurumlara zorunlu olarak ve destek özel eğitim hizmetleri de sağlanarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılmaktadır (Aile ve Sosyal Politika Bakanlığı, 2016).

Dikkat becerilerinde (Lord ve arkadaşları, 2018), sosyal etkileşim alanında yetersizliği olan ve başkalarının ilgisi karşısında tepkisiz kalabilen (Birkan, 2009) OSB olan bireyler, akranlarının davranışlarını gözlemesi ve taklit edebilmesi ile davranışlarının şekillenmesi mümkündür. Bu nedenle OSB olan çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen sınıflarda yer almasıyla toplumun beklentilerine uygun davranışlar edinebilmektedir (Budiarti ve Sugito, 2018; Chan ve Yuen, 2015; Westwood, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle OSB olan bireylerin akranları aracılığıyla iletişim becerileri gelişir ve uygun destek eğitim ve materyaller sağlandığında akademik ve sosyal becerilerinin geliştiği görülmüştür (Simpson ve arkadaşları, 2003). OSB için kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin önemli olmasının diğer sebebi, bu bireylerin bağımsız yaşam becerileri edinimini desteklemesidir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime devam eden OSB olan öğrenciler akranlarıyla etkileşime girmesiyle toplumsal uyum becerileri edinmektedirler (Karaca, 2021).

OSB olan bireyler için kaynaştırma/bütünleştirme eğitim modelinin beş ana bileşeni vardır. Bu bileşenler; çevresel düzenlemeler, program uyarlamaları, destek eğitim ve işbirliği, uygun öğretim yöntemlerinin kullanımı ve tutumlardır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde yukarıda ifade edilen her bileşen birbiriyle ilişkili haldedir (Richard ve arkadaşları, 2003). Dolayısıyla OSB olan bireylere yönelik öğretmen tutumlarının; destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasını, işbirliğini, program uyarlamalarını, çevresel düzenlemeleri yani kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin tüm yönlerini etkileyebilmektedir (Avramidis ve Kalyva, 2007; Avramidis ve diğerleri, 2010; Dolapçı, 2013; Gök ve Erbaş, 2011; Gökdere, 2012; Sharma ve arkadaşları, 2009; Young, 2018). Öğretmen tutumlarının, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını sağlamada çok kritik yere sahip olduğu araştırma sonuçlarında vurgulanmaktadır (Leung ve Mak, 2010; Norwich, 1994). Kaynaştırma/bütünleştirme

öğrencilerine öğretmenlerin olumlu tutum göstermeleri, bu öğrencilere yönelik sınıf içerisinde daha fazla yardımlarda bulunmasını sağlayarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin kalitesini artırmaktadır (Rief ve Heimburge, 2007). Bu nedenle öğretmen tutumları kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarında gerekli temel mesleki yeterliliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Blecker ve Boakes, 2010; Fisher ve diğerleri, 2003; Johnstone ve Chapman, 2009; Liakopoulou, 2011; Singal, 2008).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları olan okullarda farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin devamlılığının sağlanması açısından önem arz ederken (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Yazıcı ve Akman, 2018), olumsuz öğretmen tutumlarıyla özel gereksinimli bireylerin gereksinim ve ihtiyaçlarının karşılanmasında çeşitli güçlükler yaşanabilmektedir (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Todorovic vd., 2011). Öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için içinde bulunduğu zamanın ve şartların gerektirdiği niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle henüz öğretmen adayları iken kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları yerine getirebilecek yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmelidir (Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Oğuz ve Topkaya, 2008). Çünkü öğretmen adayları ileriki yıllarda özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde yer alabilmektedir. Bu açıdan kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olumsuz yönde tutum geliştirmeleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi açısından engeller teşkil edebilmektedir (Aker, 2014; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Sarı ve Saygın, 2002). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/ bütünleştirmeye yönelik olarak bilgilendirilmelerinin öğretmenler tutumlarını önemli derece etkileyeceği düşünülmektedir. (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kayaoğlu, 1999).

Geçmiş araştırmalara bakıldığında OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutum ölçeği (Batum, 2019), kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutum ölçeklerine (Bayar ve arkadaşları, 2015; Cansız ve Cansız, 2018) ya da engelli bireylere yönelik tutum ölçeklerine (Güven ve Karahan, 2011; İlhan ve arkadaşları, 2016; Kösterelioğlu, 2013; Süngü, 2012) rastlanmaktadır. Yine kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin görüşler ölçeği (Kırcaali-İftar, 1996), kaynaştırma/bütünleştirme tutumları ölçeği (Ergin, 2019) bulunmaktadır. Yine literatür incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlara ilişkin (Findler ve arkadaşları, 2007; Mamatoğlu ve arkadaşları, 2015; Sevil-Akadere, 2005; Yelpeze ve Türküm, 2018), özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili tutumlara ilişkin (Antonak ve Larrivee, 1995; Bayar ve arkadaşları, 2015; Ergin, 2014; Kırcaali-İftar, 1996; Saloviita, 2015; Sharma, ve arkadaşları, 2009; Özbaba, 2000) çeşitli ölçeklerin olduğu görülmektedir. OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik sınıf öğretmenlerin his, tutum ve görüşleri ölçeği (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019), özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlara ilişkin (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Gök ve Erbaş, 2011; Hastings ve Oakford, 2010; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Shade ve Stewart, 2001; Vural ve Yıkılmış, 2008) ise çeşitli çalışmaların olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Diken, 2006; Hastings ve Oakford, 2003; Mdikana ve arkadaşları, 2007). Ancak okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirmeye karşı tutum ölçeği (Özbaba, 2000) olmasına rağmen Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime katılımına yönelik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumlarıyla ilgili herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının ileriki yıllarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde yer alabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülebilmesi için ölçme aracı geliştirmek önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına yönelik öğretmen adayı tutum ölçeği geliştirilerek geçerlik ve güvenirliğinin incelemesidir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubuna, verilerin analizine ve ölçek geliştirme işlemlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya eğitim fakültesinde çeşitli bilim dallarında öğrenim gören 285 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara araştırmanın genel amacıyla ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulamalar, okul ortamında öğrencilerin uygun gördüğü vakitlerde ve ders aralarında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %39'u (n=111) erkek, %61'i (n=174) kadındır. Araştırma grubu büyüklüğüne karar verme sürecinde geçmiş araştırmalar incelendiğinde; en az 200 geçerli gözlemin olması gerektiği (Pallant, 2007) vurgulanmaktadır. Bununla birlikte yaygın olan bir görüş, ölçekte yer alan madde sayısının belirleyici olduğu ve madde sayısının 5 ila 10 katı büyüklüğünde bir çalışma grubunun uygun örneklem büyüklüğünü ifade ettiği vurgulanmaktadır (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

| Bölümler | N | % |
|------------------------------|----|--------|
| Sınıf öğretmenliği | 23 | %8,07 |
| Müzik öğretmenliği | 27 | %9,4 |
| Matematik öğretmenliği | 97 | %34,03 |
| İngilizce öğretmenliği | 52 | %18,2 |
| Sosyal bilimler öğretmenliği | 27 | %9,5 |
| Türkçe öğretmenliği | 37 | %12,9 |
| Resim öğretmenliği | 24 | %8,4 |

Verilerin Analizi ve İşlemler

İlk formu 55 maddeden oluşan ölçeğe ilişkin veriler bilgisayar aracılığıyla kaydedilmiştir. İkisi özel eğitim alanında, bir ölçme ve değerlendirme alanında uzman öğretim elemanlarının uzman görüşlerinin incelenmesi sonucunda 10 madde ölçekten çıkartılmıştır. Sonrasında gerçekleştirilen faktör analizinde faktör yükleri .40'ın altında kalan 29 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekten çıkartılması gereken madde sayısına karar vermede .25'in baz alınabileceği ancak .40'ın altında kalan maddelerin (Kuzgun ve Sevim, 2004) ya da .35'in altında kalan maddelerin çıkartılması gerektiği belirtilmektedir. (Özmenteş,2006). OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin tutum ölçeğinin yapısının anlaşılmasına yönelik açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), birbiri ile

ilişkili olan birden çok değişkeni bir araya getirerek, az sayıda kavramsal açıdan kendi içerisinde anlamlı yeni değişkenler ortaya çıkarmayı amaçlar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Stevens, 2009).

Bulgular

Öğretmen adayları için geliştirilen OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin tutum ölçeği aracılığıyla katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleriyle anlaşılmıştır.

Tablo 2

KMO ve Bartlett testi bulguları

| | | |
|-----------------------------|--------------------|----------|
| KMO | | ,896 |
| Bartlettin Küresellik Testi | Approx. Chi-Square | 2271,826 |
| | Df | 120 |
| | Sig. | ,000 |

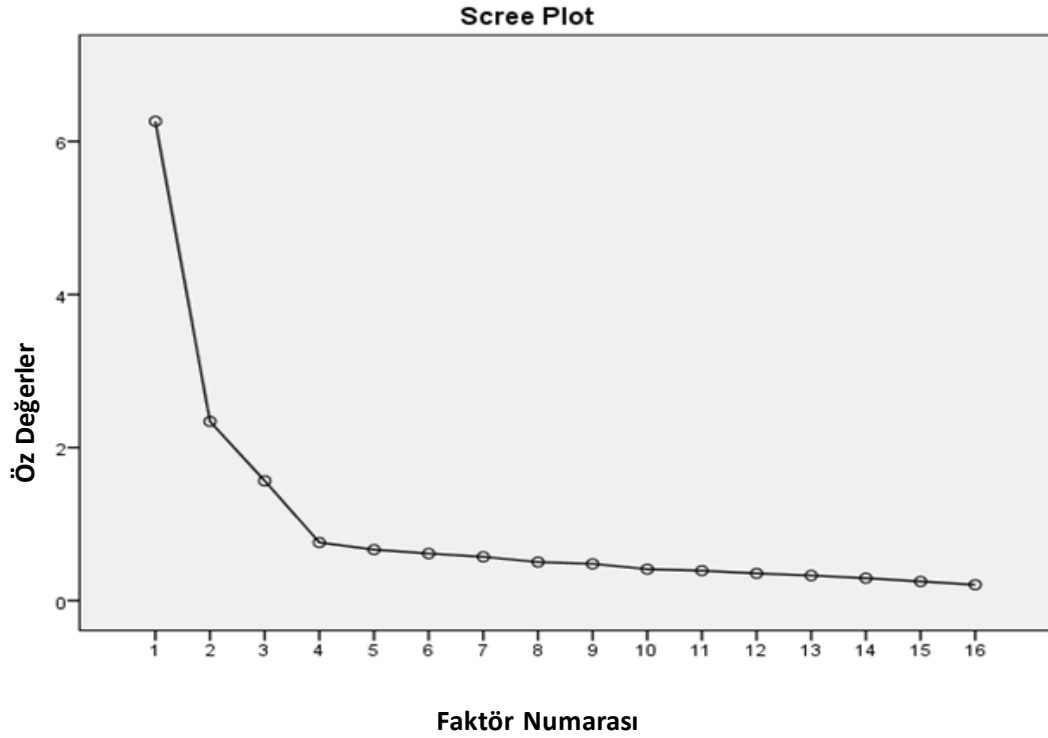
KMO ölçütü, var olan değişkenlerin toplamından elde edilen korelasyon değerlerinin kareler toplamının, parçalı ve toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamına oranı olmaktadır. Bu oran 0'a yaklaştıkça R matrisinde yer alan korelasyon deseninde yayılma olduğu, 1'e yaklaştıkça R matrisinde yer alan korelasyon deseninin sıkı olduğu anlaşılmaktadır. (Field,2005). 0,5 oranı ise kabul edilebilir bir kesim noktası olduğu ifade edilmektedir. KMO değeri 0,5-0,7 arasında orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi olduğu ifade edilmektedir (Kaiser, 1974). Tablo 2'deki KMO aralığı göz önüne alındığında örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğu ifade edilebilir. Katılımcılardan elde edilen verilerin dağılım durumlarını test etmek için Bartlett testi kullanılmıştır. Testin sonunda Ki-Kare değeri hesaplanmıştır ($\chi^2=2271.8$, $p<0,001$). Elde edilen veriler göz önüne alındığında verilerin normal dağılımda olduğu ve faktör analizine uygun olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan bileşenler tablosu

| Bileşenler | Toplam Öz Değer | Açıklanan Varyans (%) | Açıklanan Toplam Varyans (%) |
|------------|-----------------|-----------------------|------------------------------|
| 1. | 6,263 | 39,142 | 39,142 |
| 2. | 2,341 | 14,628 | 53,770 |
| 3. | 1,565 | 9,781 | 63,551 |
| 4. | 0,760 | 4,748 | 68,299 |

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirildikten sonra öz değeri 1 ya da 1'den yüksek olan bileşenler göz önüne alınarak yapılan faktör analizi sonucunda Açımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal component) analizi gerçekleştirilmiştir. 3 faktör toplam değişkenliğin %63,551'ini açıklamaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin daha belirgin hale getirilmesi için AFA, Varimax döndürme tekniği kullanılarak tekrarlanmıştır. Faktörlerin öz değerleri ve açıklanan varyansları "Eğitim ve Öğretim" için toplam öz değer 6,263, açıklanan varyans %39,142, "mesleki öz yeterlik" için toplam öz değer 2,341 açıklanan varyans %14,628, "duyarlık" için toplam öz değer 1,565, açıklanan varyans ise %9,781 dir.



Şekil 1. 16 maddelik veri setlerine ilişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç Birikinti Grafiği Yöntemi (Scree Plot) kullanılmıştır. Grafik incelendiğinde 16 maddelik ölçeğin 3 faktörlü yapıda olduğu görülmektedir. Şekil 1’de görüldüğü gibi özdeğerler sırasıyla 1.faktör için 6.26, 2. faktör için 2.34, üçüncü faktör için ise 1,56 dır. Varimax döndürme işlemi yapılmıştır. Analiz sonucunda 3 faktörlü yapı değişkenin %63.5’ini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 4

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular

| | Madde Toplam Korelasyonu | Ortak Faktör Varyansı | Bileşenler | | |
|-----|--------------------------------|-----------------------|------------|------|------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| F20 | ,649 | ,750 | ,840 | | |
| F21 | ,637 | ,748 | ,832 | | |
| F23 | ,536 | ,622 | ,771 | | |
| F19 | ,619 | ,635 | ,752 | | |
| F24 | ,585 | ,617 | ,738 | | |
| F22 | ,593 | ,594 | ,729 | | |
| F25 | ,607 | ,517 | ,626 | | |
| F37 | ,572 | ,739 | | ,824 | |
| F36 | ,595 | ,714 | | ,794 | |
| F39 | ,496 | ,649 | | ,785 | |
| F40 | ,463 | ,550 | | ,692 | |
| F35 | ,572 | ,553 | ,381 | ,634 | |
| F11 | ,431 | ,769 | | | ,868 |
| F4 | ,335 | ,592 | | | ,759 |
| F6 | ,286 | ,571 | | | ,752 |
| F12 | ,360 | ,549 | | | ,724 |

OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddeler incelendiğinde birinci boyut “eğitim ve öğretim” adı altında toplanmakta ve F20, F21, F23, F19, F24, F22, F25 olmak üzere 7 maddeden oluşmaktadır. 2. boyut “mesleki öz yeterlik” adı altında toplanmakta ve F37, F36, F39, F40, F35 olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. 3.boyut “duyarlık” adı altında toplanmakta ve F11, F4,F6,F12 olmak üzere 4 maddeden oluşmaktadır. Kline’e (1994) göre faktör yük değerlerinin 0.30 ve 0.60 arasında olması durumunda orta düzeyde; 0.6 ve 1 arasında olması durumunda ise yüksek düzeydedir. Tablo 4 incelendiğinde, 16 maddeden oluşan ölçeğin faktör yük değerlerinin yeterli nitelikte olduğu ifade edilebilir. OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin tutum ölçeğinin güvenilirlik analizine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyon değeri

| Faktörler | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Katsayısı |
|------------------------|--------------|--------------------------|
| 1. Eğitim ve Öğretim | 7 | 0,902 |
| 2. Mesleki Öz Yeterlik | 5 | 0,85 |
| 3. Duyarlık | 4 | 0,79 |
| Toplam | 16 | 0,862 |

Tablo incelendiğinde OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adayı tutum ölçeğinin 1. boyutunda yer alan “eğitim ve öğretim sürecinin güvenilirlik katsayısı 0,902, “mesleki öz yeterlik” boyutunun güvenilirlik katsayısı “0,85; “duyarlık” boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,862 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0,862 olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 6

Üst grup %27, alt grup %27 puanları arasındaki t testi sonuçları

| Maddeler | Alt Grup | | | Üst Grup | | | t | P |
|----------|----------|------|-------|----------|------|------|--------|---------|
| | N | X | Ss | N | X | Ss | | |
| F4 | 76 | 2,5 | 1,09 | 76 | 4,09 | 1,17 | -8,61 | p<0,001 |
| F6 | 76 | 2,68 | 1,083 | 76 | 4,10 | 1,05 | -8,18 | p<0,001 |
| F11 | 76 | 2,52 | 1,167 | 76 | 4,64 | 0,66 | -13,76 | p<0,001 |
| F12 | 76 | 2,44 | 1,030 | 76 | 4,21 | 1,23 | -9,54 | p<0,001 |
| F19 | 76 | 3,13 | 0,942 | 76 | 4,6 | 0,59 | -11,54 | p<0,001 |
| F20 | 76 | 3,35 | 0,962 | 76 | 4,61 | 0,51 | -10,08 | p<0,001 |
| F21 | 76 | 3,42 | 0,983 | 76 | 4,67 | 0,47 | -9,98 | p<0,001 |
| F22 | 76 | 3,3 | 0,878 | 76 | 4,47 | 0,64 | -9,38 | p<0,001 |
| F23 | 76 | 3,61 | 0,992 | 76 | 4,55 | 0,66 | -6,82 | p<0,001 |
| F24 | 76 | 3,32 | 0,885 | 76 | 4,59 | 0,61 | -10,21 | p<0,001 |
| F25 | 76 | 3,17 | 0,806 | 76 | 4,59 | 0,52 | -12,94 | p<0,001 |
| F35 | 76 | 3,60 | 1,009 | 76 | 4,73 | 0,44 | -8,92 | p<0,001 |
| F36 | 76 | 3,31 | 0,954 | 76 | 4,64 | 0,53 | -10,6 | p<0,001 |
| F37 | 76 | 3,30 | 0,938 | 76 | 4,61 | 0,58 | -10,36 | p<0,001 |
| F39 | 76 | 3,07 | 0,957 | 76 | 4,26 | 0,69 | -8,76 | p<0,001 |
| F40 | 76 | 2,75 | 1,084 | 76 | 4,02 | 0,95 | -7,71 | p<0,001 |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına yönelik öğretmen adayları tutum ölçeğine ilişkin alt-üst (%27) grup tekniği uygulanarak her bir maddeye ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir. OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adayları tutum ölçeğinin olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarıyla olumsuz tutuma sahip olan öğretmen adaylarını birbirinden ayırdığı görülmüştür.

Tablo 7

OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin tutum ölçeğinin ortalama ve standart sapmaları ile boyutları arasındaki korelasyon değerleri

| Değişkenler | \bar{X} | Ss | D1 | D2 | D3 |
|-----------------------------|-----------|------|--------|-------|----|
| D1 Eğitim ve Öğretim Süreci | 27,99 | 4,68 | - | | |
| D2 Mesleki Öz Yeterlik | 19,26 | 3,64 | ,587** | - | |
| D3 Duyarlık | 13,16 | 4,13 | ,196** | ,148* | - |

Öğretmen adayları için geliştirilen OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçekte yer alan maddelere ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin 0.148 ile 0.587 arasında değiştiği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Geçmiş araştırmalara bakıldığında OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutum ölçeği (Batum, 2019), kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum ölçeklerine (Bayar ve arkadaşları, 2015; Cansız ve Cansız, 2018) ya da engelli bireylere yönelik tutum ölçeklerine (Güven ve Karahan, 2011; İlhan ve arkadaşları, 2016; Süngü, 2012; Kösterelioğlu, 2013) yer verildiği görülmektedir. Ancak ülkemizde OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesine yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adayları tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik bulgularına yer verilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için ölçme ve değerlendirme alanında uzman 1 öğretim üyesinin ve özel eğitim anabilim dalından 3 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin anlaşılması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucu ölçeğin “eğitim ve öğretim”, “mesleki öz yeterlik” ve “duyarlık” olmak üzere 3 faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. “Duyarlık” boyutunda 4 madde, “Eğitim ve Öğretim Süreci” boyutunda 7 madde ve “mesleki öz yeterlik” boyutunda 5 madde olmak üzere toplamda 16 madde yer almaktadır. “Eğitim öğretim” alt boyutu; öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ve öğretim süreciyle ilgili tutumlarını ifade etmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimleri olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda eğitime dâhil edilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özgür, 2011). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, öğretme ve öğrenme süreçlerinin öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutumlarını etkilediği bilinmektedir (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

“Mesleki öz-yeterlik” alt boyutu; öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili mesleki öz yeterliklerini ifade etmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin kendi yeterliklerini gösterebilmeleri için öğretmen öz-yeterlilik

algılarının güçlü olması beklenmektedir. Yüksek düzeyde mesleki öz-yeterliliğe sahip olan öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları içerisinde örgütlemeyi daha iyi yapmakta ve öğretimi daha istekli olarak sürdürmektedirler. Öz yeterliliği fazla olan öğretmenler çoğu bireylere göre çalışılması güç olan özel gereksinimli öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olmaktadır (Karaca, 2018; Soodak ve Podell, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili yeterlik algıları kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutumlarını etkilemektedir (Aküzüm ve Akbulut, 2021).

“Duyarlık” alt boyutu kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik duyarlık düzeylerini ifade etmektedir. Duyarlık; bireyin başka birinin çekmiş olduğu acıdan etkilendiğinde, acıdan kaçınmak ya da başkasının acısını görmezden gelmek yerine onu hissetmeye açık olduğunda ortaya çıkmaktadır (Neff, 2004). Özel eğitim alanı ve doğrudan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusu, sadece bir bilgi içerikli alan değildir. Bununla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi bir duyarlık alanı olarak görülmektedir (Soyer, 2010). Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının duyarlık düzeyleriyle kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutumları arasında ilişkinin olduğu bilinmektedir (Kuzu, 2011). “Duyarlık” alt boyutunda yer alan maddelerin tamamı ters maddedir.

16 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapılarının güvenilirlikleri incelenmiş ve sırasıyla Cornbach Alpha değerleri; 1. faktör için ,902, 2. faktör için 0,85, 3. faktör için 0,79 dur. 16 maddenin yer aldığı toplam güvenilirlik ise 0,862 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .70'nin üzerindedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013; Nunnally ve Bernstein, 1994). Çalışmada %27'lik üst ve alt grupların toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular göz önüne alındığında “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitime Katılımına İlişkin Öğretmen Adayları Tutum Ölçeğinde” yer alan maddelerin ayırt edici oldukları söylenebilir. Sonuç olarak ölçeğin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime katılımına yönelik tutumlarının anlaşılmasında kullanılabilir olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ölçek eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde uygulama yapılmıştır. Farklı gruplar üzerinde çalışma yapılmak istendiği takdirde tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmesinin gerekliliği araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulundan 01-08-2022 oturum tarihli 9. sayılı kararla etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 231-249, <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.551104>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019)*, (Erişim tarihi: 14.04.2019)
- Aküzüm, C., & Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Açamete, G., & Kargin, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlilere yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4),13- 19.
- American Psychiatric Association (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5, 5th edn. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.*
- Antonak, R. & 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., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389, <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E, Bayliss, P, & Burden, R. (2010). A survey into mainstraem teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in local education authority, *Educational Psychology*, 20(2), 203-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Batum, S. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna (OSB) yönelik toplumsal tutumlar ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G. & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Birkan, B. (2009). *Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Gönül Akçamete (Editör). Ankara: Kök Yayınları.
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14, 435-447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>
- Borosan, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23
- Budiarti, N.D. & Sugito, S. (2018). Implementation of Inclusive Education of Elementary Schools :A Case Study in Karangmojo Sub-district, Gunungkidul Regency, *Journal of Education and Learning (EduLearn)*12 (2). <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.8727>
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cansız, N. & Cansız, M. (2018). Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 271-280. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389872>
- Chan, T. & Yuen, M. (2015). *Inclusive Education in an International school: A Case study From Hong Kong*. The Univerity of Hong Kong.
- Çobanoğlu, N., & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin meteforik algıları/Metaphoric perceptions of teacher candidates for school managers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ergin, D. Y. (2019). *Kaynaştırma Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi, Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3,495-508
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, 158(1), 63-97.
- Fazlıoğlu, Y. & Doğan, M.K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 223-234.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construc-tion and validation. *Rehabil Couns Bull* 50, 166-176. [doi:10.1177/00343552070500030401](https://doi.org/10.1177/00343552070500030401)
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50. [doi:10.1177/088840640302600105](https://doi.org/10.1177/088840640302600105)
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1).
- Gökdere, M.(2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi, *Educational Science, Theory& Practice*, 12(4),2789-2799.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Güven Karahan, B. (2011). *Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları sorunlar*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hastings, R. P.,& Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- İlhan, E. L., Esentürk, O. K., & Yarımkaya, E. (2016). Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ölçeği (zebseytö): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1141-1160.

- Johnstone, C. J., & Chapman, D. W. (2009). Contributions and constraints to the implementation of inclusive education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, 131–148. <https://doi.org/10.1080/10349120902868582>
- Kaiser, H. F. (1974). *An index of factorial simplicity*. *psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–50
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Karaca, M. A. (2021). *Ebeveyn Eğitim Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20, 276–294 <https://doi.org/10.1177/136236131558096>
- Khan NZ, Gallo LA, Arghir A, et al. (2012). Autism and the grand challenges in global mental health. *Autism Res*, 5, 156–59.
- Kırcaali-İftar, G. (1997). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği' nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yayımlanmamış araştırma raporu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, Vize yayıncılık 17-44
- Kline, P. (1994), *An Easy Guide to Factor Analysis*, London: Routledge.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 211-226.
- Kuzgun Y. & Sevim S.A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37 (1): 14-27.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Leung, C.-H., & Mak, K.-Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 829–842. <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 66–78.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet* 392, 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Mamatoğlu, N., Yaşın- Dökmen, Z., & Yıldırım, F. (2015). İşyerinde Engelliye Yönelik Tutumlar Ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(2), 183-204.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Resmi Gazete (Sayı: 30471).
- Mdikana, A., Ntshangase S. & Mayekiso T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. University of the Witwatersrand. *International Journal of Special Education*. 22 (1).
- Neff, K. D. (2004). *Self-compassion and Psychological Well-Being. Constructivism in the Human Sciences*, 9 (2), 27-37.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106. [doi:10.1080/0885625940090108](https://doi.org/10.1080/0885625940090108)
- Nunnally, B. H., & Bernstein, J.C. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. London, UK: McGraw Hill.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 1-20
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitim muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırmasına karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özgür İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Karahan Yayınları: Ankara.
- Özmenteş G (2006). Development of the attitude scale towards music class. *Elementary education Online* 5(1): 23-29
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd ed.)*. Berkshire: Open University Press
- 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>
- Richard, L.S., Sonja, R. & Smith-Myles, B (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings, *Top Long Disorder* 23(2).
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy*. John Wiley & Sons.
- Roberts, J., & K. Simpson. (2016). A Review of Research Into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education* 20 (10), <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Saloviita, T. (2015). Measuring Pre-service Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: Psychometric Properties of the TAIS Scale. *Teaching and Teacher Education* 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Sarı, H. & Saygın, F. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Etkinlikleri Almalarına Yönelik İhtiyaçların Analizi*. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. Konya
- Sevil-Akardere, S. (2005). *İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41. <https://doi.org/10.1080/10459880109603342>

- Sharma, U., Moore, D. & Sonawane, S. (2009) 'Attitudes and concerns of novice teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India.' *The Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 319–31. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S., & Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116.
- Singal, N. (2008). Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 1516–1529. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.008>
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1996). Öğretmen etkinliği: Çok yönlü bir yapının anlaşılmasına doğru. *Eğitim ve Öğretmen Eğitimi*, 12 (4), 401–411.
- Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Taylor ve Francis
- Süngü, B. (2012). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Travers, B. G., Powell, P. S., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2013). Motor difficulties in autism spectrum disorder: Linking symptom severity and postural stability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1568-1583, <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1702-x>
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. London: Routledge.
- World Health Organization, (1993). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/37108/9241544554.pdf;jsessionid=7B63520089E4F4E47DD97D1DD19BBD21?sequence=1> 147-149. (Erişim Tarihi: 16.04.2019)
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 19-40.
- Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(1), 105-128. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253
- Yelpaze, İ. ve Türküm, A. S. (2018). Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeğinin Türk Kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 168-187. doi: 10.26466/opus.377906
- Young, S.C.L.S., (2018), *The Effect of Teacher Attitude on the Progress of Autism Spectrum Disorder (ASD) Students in the General Education Population*, Union University Doctorate Thesis

İletişim/Correspondence

Dr. Öğretim Üyesi M. Abdalbaki KARACA,
akaracaegitim@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa AYDIN,
maydinselcuk@gmail.com