

Öğretmenlerin Okul Kültürü Algısı ile Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Akif ÖZDEMİR*
Ahmet Can ABBAK**

Öz: Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyi ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ilinde görev yapan 320 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Yurtsever ve Altun (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Kültürü Ölçeği, Aktan (2021) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeğinde ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiş; öncelikle verilerin güvenilirliği ve normalliği test edilmiştir. Demografik değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için faktöriyel ANOVA, değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin öğretmen sosyal kabul ölçeği puanlarını önemli ölçüde etkilediğini ancak diğer değişkenlerin öğretmen sosyal kabul ölçeği puanlarını önemli ölçüde etkilemediğini, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin okul kültürü ölçeği puanları üzerindeki etkisinin var olduğunu, ancak diğer değişkenlerin okul kültürü ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve okul kültürü ölçeği ile öğretmen sosyal kabul ölçeği arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal kabul, örgüt kültürü, kaynaştırma öğrencisi, özel eğitim

Investigating Teacher's Perceptions of School Culture and Inclusion Students' Social Acceptance Relationship

Abstract: This study aims to examine the relationship between teachers' perceptions of school culture and the social acceptance of inclusive students among teachers working under the Ministry of National Education. The study employed a correlational survey model, a quantitative research method. The sample consisted of 320 teachers working in Adana, Türkiye. The data collection tools included the School Culture Scale adapted into Turkish by Yurtsever and Altun (2019), the Teacher Social Acceptance Scale developed by Aktan (2021), and a Personal Information Form prepared by the researcher. Data were analyzed using SPSS 22.0. First, the reliability and normality of the data were tested. Factorial ANOVA was used to examine differences based on demographic variables, and Pearson correlation analysis was applied to explore relationships between variables. The findings revealed that teachers' professional experience significantly influenced scores on the Teacher Social Acceptance Scale, whereas other demographic variables did not. Similarly, professional experience had a significant effect on School Culture Scale scores, while other variables showed no significant impact. Additionally, a moderate positive correlation was found between school culture and teacher social acceptance. These results emphasize the role of professional experience in shaping teachers' perceptions and attitudes regarding inclusive education and school culture.

Keywords: social acceptance, organizational culture, inclusive student, special education

*Sorumlu Yazar. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı PhD, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6527-2603, mehmet_a.ozdemir@hotmail.com:

** Dr, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9228-6875, canabbak@gmail.com:

Giriş

Kaynaştırma (bütünleştirme) uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesi ve onların toplumla entegrasyonunu sağlamak amacıyla geliştirilen önemli bir eğitim modelidir. Bu uygulamalar, yalnızca öğrencilerin akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişimini de hedeflemektedir. Ancak, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının yalnızca eğitimsel içeriklerle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda sosyal kabul düzeylerinin de bu süreçte kritik bir rol oynadığı bilinmektedir (Kavale & Forness, 2000). Sosyal kabul, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından nasıl algılandığı ve kabul edildiği ile ilgili bir kavram olup, bu durum öğrencilerin okul içindeki sosyal etkileşimlerine, arkadaş ilişkilerine ve duygusal iyilik hallerine doğrudan etki etmektedir (Lindsay, 2007). Akranlar tarafından dışlanan veya olumsuz yargılanan öğrenciler, okulda daha düşük motivasyon ve sosyal izolasyon yaşayabilir, bu da akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilir (Avramidis & Norwich, 2002).

Sosyal kabulün kaynaştırma öğrencilerinin deneyiminde önemli bir etkiye sahip olmasının yanı sıra, okul kültürünün de bu süreci şekillendirdiği tartışmasız bir gerçektir. Okul kültürü, okulun değerler, normlar, inançlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumları gibi unsurların toplamını ifade eder ve öğrencilerin okuldaki genel deneyimlerini şekillendirir (Deal & Peterson, 2009). Okul kültürü, kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; çünkü olumlu bir okul kültürü, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından daha fazla kabul edilmesini teşvik edebilirken, olumsuz bir kültür bu öğrencilerin dışlanmasına yol açabilir (McLeskey et al. 2013). Okul kültürünün, öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları ve davranışları üzerinde doğrudan etkisi bulunmakta olup, bu da kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü şekillendiren önemli bir faktördür.

İki yönlü bir ilişki olduğu düşünülen okul kültürü ve sosyal kabulle ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında okul kültürüne yönelik yapılan çalışmaların; ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ayık ve Ada, 2009), okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Demirtaş, 2010), öğretmenleri örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sezgin, 2010), ilköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Özdemir, 2012), okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Fırat, 2007), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şahin, 2003) görülürken kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulüne yönelik yapılan çalışmaların ise; sosyal kabul sağlamada kaynaştırma etkinliklerinin etkisi (Özkubat vd., 2016); çeşitli deneysel uygulamaların kaynaştırma öğrencilerin sosyal kabullerine etkisi (Aktan, 2021; Aktaş ve Küçüker 2002; Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Özgönel ve Girli, 2016; Uçar, 2008); kaynaştırma öğrencileri hakkında yapılan akranlarına yapılan bilgilendirme etkinliklerinin sosyal kabule etkisi (Civelek, 1990; Özkan-Yaşaran vd., 2014; Şahbaz, 2007); zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabul (Aydoğan, 2017) olduğu ve bu araştırmaların kaynaştırma eğitiminin sosyal kabul boyutunun ele aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar bağlamında düşünüldüğünden öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Uçar, 2023). Literatür incelendiğinde doğrudan öğretmenlerle yapılan çalışmaların Aktan (2019), Aktan (2023) ve Uçar (2023) tarafından yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Aktan (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Yine Aktan (2023) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları, Düzce ilinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 1433 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde; cinsiyet, aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmaması, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olup olmaması ve kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna dair inanç değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde, özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumu, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer bir araştırma, Uçar (2023) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin farklı şehirlerinden toplam 151 öğretmen (93 kadın, 52 erkek) oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve ailede özel gereksinimli birey bulunma durumu gibi demografik faktörlere göre, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili lisans veya lisansüstü düzeyde ders alma durumu ve bu alanlarda hizmet içi eğitim alma durumu, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı farklar oluşturmuştur.

Literatürde, okul kültürü ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü öğretmen ve öğrenci bağlamında ele alan çeşitli çalışmalar yer almakla birlikte, okul kültürü ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul süreçleri üzerindeki belirleyici faktörlerden biri olan okul kültürünün etkilerini derinlemesine anlamak, öğretmen tutumlarını dönüştürmek ve kapsayıcı eğitim ortamlarını güçlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma okul kültürünün kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyerek, bu alandaki literatürde mevcut olan boşluğu

doldurmayı, kaynaştırma öğrencilerinin okullarda daha etkin bir biçimde kabul görmesini sağlamak adına okul kültürünün nasıl şekillendirilmesi gerektiğine yönelik pratik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını iyileştirmeye ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik somut katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma, okul kültürünün kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyini nasıl şekillendirdiğine dair kapsamlı bir perspektif sunarak, kaynaştırma uygulamalarının etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır. Elde edilen verilerin hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli çıkarımlara ulaşmayı mümkün kılacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, okul kültürünün kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul süreçlerine nasıl etki ettiğini anlamaya yönelik ilk çalışmalar arasında yer alması nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı okul kültürü ile özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda, araştırmanın genel amacı kapsamında şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeylerini; mesleki tecrübeleri, öğrenim düzeyleri ve branşları nasıl etkilemektedir?
2. Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerini; mesleki tecrübeleri, öğrenim düzeyleri ve branşları nasıl etkilemektedir?
3. Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul kültürü ile öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla tasarlanan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Fraenkel et al., 2012). İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). İlişkisel tarama modelinin tercih edilmesinin nedeni, okul kültürü ile öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasındaki ilişkinin incelenmek istenmesidir. Bu model, iki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlar.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evren ve örnekleme belirlenirken, kolay örneklem tercih edilmiştir. Kolay örneklem erişim açısında kolay olması bakımından tercih edilen tesadüfi olmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu örneklemede araştırmacı kendisine yakın, elinin altındaki, rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dâhil eder. Örneklem büyüklüğü için Baştürk ve Taştepe (2013); Likert tipi anketlerle toplanan verilerin, bilgisayar programıyla analiz edilmesine dayanan çalışmalarda, örneklemelerin eldeki imkanlar dahilinde, mümkün olduğunca büyük olması, hatta korelasyon analizi, t-testi, varyans analizi, regresyon analizi ve faktör analizi gibi bazı istatistiksel analizlerin yapılabilmesi açısından 200- 300'den fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmanın örneklem grubunu, Adana ilinde görev yapan toplam 23.746 öğretmenden kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 320 öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmacının görev yaptığı il sınırları içerisindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, 320 öğretmene ulaşılmış ve araştırma verileri bu katılımcılardan elde edilmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu (KBF)”, “Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)” ve “Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (ÖSKÖ)” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri, öğrenim düzeyleri ve branşları hakkında bilgi almak amacıyla tarafından oluşturulan formdur. Kişisel bilgiler formu üç sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; öğretmenlerin meslekte geçirdiği yıl (0-10, 11-20,21-...), öğrenim düzeyi (lisans, yüksek lisans, doktora) ve branşları (okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, rehber öğretmen ve diğer) hakkında bilgi sağlamaktadır.

Okul Kültürü Ölçeği

Araştırmada, Jerry Valentine ve Steve Gruenert tarafından 1998 yılında geliştirilen; Yurtseven ve Altun (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan OKÖ kullanılmıştır. OKÖ 35 maddeden oluşan 5'li Likert tipi olup, "kesinlikle katılıyorum (5)", "kabul ediyorum (4)", "tarafsız (3)", "katılmıyorum (2)" veya "kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde yanıtlanmaktadır. OKÖ paylaşılan değerler/inançlar, davranış kalıpları ve okuldaki ilişkiler hakkında fikir vermektedir. Ölçekte yer alan her faktör, okulun iş birliğine dayalı kültürünün eşsiz bir yönünü ölçen bu ölçekte altı boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar, 35 ile 175 arasında değişmektedir. Ölçeği Türkçeye uyarlayan yazarlardan e-posta ile iletişime geçilerek kullanım izni alınmıştır.

Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

Aktan (2021) tarafından geliştirilen ÖSKÖ 31 madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipine göre düzenlenmiş olup alınabilecek toplam puanlar, 31 ile 155 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabullerinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin kullanım izni e-posta ile iletişime geçilerek alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri etik kurul izni alındıktan sonra toplanmıştır. Veri toplama süreci 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır ve gönüllü katılımcı formu imzalatılmıştır. Araştırma verileri öğretmenler odasında araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmıştır. Araştırmada uygulanmadan önce araştırma konusu ve ölçekler hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin ölçeği içtenlikle cevaplamaları için çalışmanın amacı, önemi, ayrıca kişisel bilgilerinin gerekli olmadığı ve araştırma verilerinin hiçbir şekilde hiçbir kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 22.0 paket programı kullanılmıştır. Analizlerde $p < .05$ değeri anlamlı kabul edilmiştir. Ölçek verileri demografik değişkenlere göre karşılaştırılmadan önce verilerin güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçek verilerine ilişkin Cronbach's Alpha içi tutarlık kat sayısı ÖSKÖ için .961 ve OKÖ için ise .921 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırma verilerinin dağılımın normal olup olmadığını anlamak için Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (yığılma) testleri yapılmıştır. Ölçeklerin normalliğini değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2011) tarafından önerilen kriterlere göre, standart çarpıklık (SÇD) ve standart basıklık değerleri ± 1.50 aralığında kaldığında verinin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Ölçek toplamına yönelik hesaplanan normallik değerleri Tablo 1'te verilmiştir.

Tablo 1.

Ölçeklerin normallik değerleri

Ölçekler	n	Çarpıklık	Basıklık	Madde Sayısı
OKÖ	320	.975	1.056	35
ÖSKÖ	320	.897	.782	31

Tablo 1 incelendiğinde her iki ölçeğin de çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.50 sınırları içinde olduğundan, dağılımların normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ilgili ölçeklere ilişkin verilerin parametrik testler için uygun olduğu söylenebilir.

Veri analizi sürecinde, Faktöriyel ANOVA için gerekli varsayımlar test edilmiş ve karşılandığı görülmüştür. Değişkenlerin sürekliliği sağlanmış, normal dağılım çarpıklık ve yığılma değerleri ile doğrulanmıştır (Field, 2018). Ayrıca, rastgele örneklem seçimi yapılmış, her grupta yeterli veri bulunmuş ve grupların benzer dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2019). Araştırmanın birinci ve ikinci sorularını cevaplamak için faktöriyel ANOVA testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını iki veya daha fazla değişkene dayalı olarak test etmektedir (Kilmen 2015). Araştırmanın üçüncü sorusunu cevaplamak için iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü belirleyebilmek için pearson korelasyonu analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu Adana ilinde görev yapan 23.746 öğretmenden kolay örnekleme göre ulaşılan 320 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	ÖSKÖ			OKÖ	
		N	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Mesleki Tecrübe	0-10 yıl	88	4,31	.48606	3,84	.59220
	11-20 yıl	173	4,35	.49608	3,82	.72055
	21 yıl ve üzeri	59	4,49	.45703	3,88	.75317
Öğrenim Düzeyi	Lisans	258	4,39	.45680	3,84	.68106
	Lisansüstü	62	4,25	.59651	3,67	.73682
	Sınıf Öğretmeni	102	4,45	.52710	3,89	.68117
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	42	4,42	.48140	3,95	.66323
	Rehber Öğretmen	63	4,30	.39972	3,47	.66268
	Diğer	113	4,30	.49226	3,86	.68569
TOPLAM		320	137,81	18.615	130,90	24.835

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübe olarak en çok 11-20 yıl arasında olduğu, öğrenim düzeyi bakımından yarısından çoğunun lisans mezunu olduğu ve araştırmada en çok sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyini; mesleki tecrübe, öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Faktöriyel ANOVA sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 3.

Çeşitli bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin ÖSKÖ puanına etkisi (Faktöriyel ANOVA sonuçları)

Bağımsız değişkenler	F	p	Eta kare
Mesleki tecrübe	4,986	,007*	0,33
Öğrenim düzeyi	1,076	,300	0,04
Branş	1,113	,344	0,05

* p < .05

Tablo 3 incelendiğinde mesleki tecrübenin öğretmenlerin ÖSKÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu gösterir ($p < .05$). Eta kare değeri 0,33, bu değişkenin ÖSKÖ puanlarındaki varyansın %33'ünü açıkladığını belirtmektedir. Yani, mesleki tecrübe, öğretmenlerin ÖSKÖ puanlarını önemli derecede etkilemektedir. Öğrenim düzeyinin ÖSKÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p > .05$). Eta kare değeri 0,04, bu değişkenin ÖSKÖ puanlarındaki varyansın sadece %4'ünü açıkladığını gösterir, yani öğrenim düzeyi, ÖSKÖ puanları üzerinde çok az bir etkiye sahiptir. Branşın ÖSKÖ puanları üzerindeki etkisi de anlamlı değildir ($p > .05$). Eta kare değeri 0,05, branşın ÖSKÖ puanlarındaki varyansın %5'ini açıkladığını gösterir, bu da branşın ÖSKÖ puanları üzerinde oldukça düşük bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Sonuç olarak, bu bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki tecrübesi, ÖSKÖ puanlarını anlamlı bir şekilde etkilerken, öğrenim düzeyi ve branş gibi diğer değişkenlerin bu puanlar üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, sosyal kabul düzeylerini şekillendiren önemli bir etken olduğunu, ancak eğitim düzeyi ve branş gibi faktörlerin bu bağlamda daha az belirleyici olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyini; mesleki tecrübe, öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Faktöriyel ANOVA sonuçları Tablo 3’ de yer almaktadır.

Tablo 4.*Çeşitli bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin OKÖ puanına etkisi (Faktöriyel ANOVA sonuçları)*

Bağımsız Değişkenler	F	p	Eta kare
Mesleki tecrübe	4,315	.014*	.028
Öğrenim düzeyi	.005	.946	.000
Branş	1,446	.230	.014

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde mesleki tecrübenin öğretmenlerin OKÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülüyor ($p<.05$). Ancak, Eta kare değeri 0,028, bu da mesleki tecrübenin OKÖ puanlarındaki varyansın %2,8'ini olduğunu ancak etkisinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Öğrenim düzeyinin OKÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p>.05$). Eta kare değeri 0,000, öğrenim düzeyinin OKÖ puanlarındaki varyans üzerinde neredeyse hiçbir etkisinin olmadığını göstermektedir. Branşın da OKÖ puanları üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($p>.05$). Eta kare değeri 0,014, branşın OKÖ puanlarındaki varyansın %1,4'ünü açıkladığını göstermektedir, bu da branşın etkisinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak mesleki tecrübe, öğretmenlerin okul kültürünü etkileyen küçük ama anlamlı bir faktör olarak öne çıkarken, öğrenim düzeyi ve branş gibi faktörlerin etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, öğretmenlerin kültürü oluşturmaya yönelik eğitim programlarının, mesleki deneyim ve deneyime dayalı pratik stratejiler üzerine yoğunlaşması gerektiğini işaret etmektedir. Öğrenim düzeyi ve branşlar ise, kültürünü etkilemede çok büyük bir fark yaratmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde ifade edilmiştir. Kolerasyon analizi sonuçları Tablo 4’ de yer almaktadır.

Tablo 5.*Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyi ile kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi arasındaki ilişki*

	N	p	OKÖ Toplam	ÖSKÖ Toplam
OKÖ	320	0,000	1	0,531
ÖSKÖ	320	0,000	0,531	1

Tablo 5 incelendiğinde OKÖ ile ÖSKÖ arasındaki korelasyon katsayısının 0,531, olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı 1’e yakınsa, iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu 0’a yakınsa zayıf bir ilişki olduğunu anlamına gelir. 0,531’lik bir değer, orta düzeyde bir ilişkiyi ifade eder. OKÖ ve ÖSKÖ arasında orta seviyede pozitif bir ilişkinin olduğunu gösterir. Bu durum öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin artırılması durumunda kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Tablo 4’te p-değerinin .000, olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir ($p<.05$). OKÖ ve ÖSKÖ gözlemlenen korelasyonun rastlantısal olarak ortaya çıkmamıştır ve bu ilişki güvenilirdir. Bu bulgular, okul kültürünü algılama düzeyinin, kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul etme konusunda önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, MEB okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyi ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin, mesleki tecrübe, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre incelendiğinde, mesleki tecrübe ile ÖSKÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Uçar (2023) ve Aktan (2023)’in araştırmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Özellikle Aktan (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdeminin sosyal kabul puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğuna dair bulgular, bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Mesleki tecrübenin artmasının, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal olarak kabul etme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artması, öğretmenlerin zamanla öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla sosyal kabul davranışlarının gelişmesine katkı sağlaması olarak yorumlanabilir.

Bununla birlikte, öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri ile ÖSKÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Uçar (2023) ve Aktan (2023) tarafından yapılan önceki araştırmalar da benzer sonuçlar elde etmiştir. Aktan (2023)'in araştırmasında öğretmenlerin branşlarına göre değil, görev yaptıkları kademeye göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireylerle daha fazla etkileşimde bulunmaları ve tüm derslerde birlikte olmaları bu farklılığın olası sebepleri arasında yer alabilir.

Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin mesleki tecrübe, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin OKÖ puanı ile mesleki tecrübe arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Şahin (2003) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir, ancak Aktaş (2019), Pulat (2010), Terzi (1999) ve Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarla farklılık göstermektedir. Bu farkın, araştırmada kontrol edilemeyen dışsal değişkenlerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyinin, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre incelenmesinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerin OKÖ puanı ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, okul kültürünün pozitif bir şekilde algılandığı okullarda, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin, öğrencilerin sosyal kabulünü olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu yönündedir. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) puanları ile ÖSKÖ puanları arasında bu pozitif ilişki, okul kültürünün gelişmiş ve kapsayıcı olmasının, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, okullarda pozitif ve kapsayıcı bir okul kültürü oluşturma, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü sağlamada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, olumlu ve kapsayıcı bir okul kültürüne sahip okullardaki öğretmenlerin, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerini sosyal olarak kabul etme düzeylerinin, böyle bir kültüre sahip olmayan okullardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, okullarda pozitif ve kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulmasının, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalar da öğretmen ve öğrenci arkadaşları tarafından sosyal olarak kabul gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıda ilerleme kaydettiklerini ve bağımsız bireyler olma süreçlerinde olumlu gelişmeler gösterdiklerini belirtmektedir (De Boer et al., 2011). Bu nedenle, okullarda pozitif ve kapsayıcı bir okul kültürü oluşturulmasına yönelik çalışmalar artırılmalıdır.

Eğitim kurumlarında okul kültürü ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi için, farklı illerde benzer araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada yalnızca ölçeklerle öğretmen görüşlerine yer verilmiştir; ancak okul yöneticilerinin görüşlerinin de alınması araştırmanın kapsamını genişletebilir. Uygulama önerisi olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırmaya yönelik farkındalık eğitim programları geliştirmesi ve bunları öğretmenler ve öğrencilere yönelik yasal çerçeveler doğrultusunda uygulaması faydalı olacaktır. Ayrıca, İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde sosyal kabul konusunda uzmanlaşmış ve doktora derecesine sahip öğretmenlerin istihdamı, bu alandaki çalışmaların etkinliğini artırabilir. Öğretmenlere ve velilere okul kültürü ve sosyal kabul konusunda eğitimler verilmesi de önerilen bir diğer stratejidir.

Bu araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ve okul kültürü algılarını belirlemeye yönelik önemli bulgular sunmakla birlikte bazı sınırlılıklar içermektedir. İlk olarak, kesitsel bir araştırma deseni kullanıldığından, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koymakta yetersiz kalabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin tutumlarındaki zaman içindeki değişimleri inceleyen boyamsal çalışmalarla bu bulgular desteklenebilir. İkinci olarak, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin, katılımcıların öz-bildirimlerine dayalı olması nedeniyle yanlılık riski taşımaktadır. Bu durumu dengelemek için, gelecekte nitel veri toplama yöntemleri (görüşmeler, gözlemler, vaka analizleri) kullanılarak öğretmenlerin deneyimlerini daha derinlemesine incelenebilir. Üçüncü olarak, öğretmenlerin önceki kaynaştırma deneyimleri, okul yönetiminin desteği ve okulun sosyoekonomik yapısı gibi dışsal değişkenler kontrol edilmemiştir. Bu faktörlerin öğretmen tutumları üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için, gelecekteki araştırmalarda bu değişkenlerin ölçekler aracılığıyla ölçülmesi ve istatistiksel analizlerle kontrol edilmesi önerilmektedir. Son olarak, bu çalışma belirli bir örneklem grubuyla sınırlıdır ve sonuçların genellenebilirliği açısından farklı bölge ve okul türlerinde benzer araştırmalar yapılması önemlidir.

Gelecek araştırmaların deneysel ve karma yöntem yaklaşımlarını kullanarak daha kapsamlı analizler yapması, kaynaştırma uygulamalarının etkinliğine dair daha güçlü bulgular sunmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, eğitim alanındaki kaynaştırma uygulamalarının etkinliğine dair elde edilecek daha kapsamlı bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağlayacak ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Böylece, daha kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim ortamı yaratılabilir.

Katkıda Bulunanlar

Bu çalışmaya katkısı olan herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Araştırmanın etik kurul izni Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel ve Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 21.07.2023 tarihli ve E-751036 sayılı yazı ile alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yer alan yazarların bir başka kişi, kurum ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkıları

Araştırmada yer alan birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Teşekkür

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, araştırmaya katılarak destek olan kıymetli öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1) 315-332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>
- Aktan, O. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 455-483. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.1123503>
- Aktaş, C., & Küçük, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000061
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No: 557244). [Doktora tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabule etkisi*. (Tez No:279691).[Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması* (Tez No:263743). [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri* (Tez No:468780). [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446. <https://www.researchgate.net/publication/292115739>
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 129–159) içinde. Vize Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürli çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri* (Tez No:11891). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- De Boer, A., Pijl, S.-J., & 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. Article 927392787. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/117> adresinden 09.05.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.”
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Firat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* (Tez No:215787). [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29.baskı). Nobel Yayınlar.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 2792 96. <https://doi.org/10.1177/074193250002100505>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (5. baskı). Edge Akademi.
- Korkut, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6151/82619>
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1)-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

- McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2013). *Inclusion: Effective practices for all students* (2nd ed.). Pearson.
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6.baskı). Pegem Akademi.
- Özgönenel, S. Ö. & Girli, A. (2016) Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1) 286-298. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.35667>
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S. & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180. <https://doi.org/10.18037/ausbd.92732>
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35206/390663>
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Tez No:263326). [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/248> “adresinden 09.05.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.”
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26(0) 199-208. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/69502>
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Tez No:128157). [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü* (Tez No:89944). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Uçar, A. S. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1477-1488. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/80517/1329193>.
- Uçar, C. (2008). *Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının gelişimine etkisi* (Tez No:231833). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Yurtseven, N., & Altun, S. (2019). Okul kültürü ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Bir dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 506-520. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.23>

Extended Abstract / Genişletilmiş Özet

Introduction

Inclusive education practices, developed to ensure the integration of students with special needs into general education classrooms and their social inclusion in society, constitute a significant educational model. These practices aim not only to support the academic development of students but also to foster their social skills. However, it is widely recognized that the success of inclusive students is not solely dependent on educational content; their level of social acceptance also plays a critical role in the process (Kavale & Forness, 2000). Social acceptance refers to how inclusive students are perceived and accepted by their peers, directly influencing their social interactions, peer relationships, and emotional well-being within the school environment (Lindsay, 2007). Students who are rejected or negatively judged by peers may experience lower motivation and social isolation at school, which can adversely affect their academic achievement as well (Avramidis & Norwich, 2002).

In addition to the significant impact of social acceptance on the experiences of inclusive students, school culture also undeniably shapes this process. School culture refers to the collective values, norms, beliefs, and attitudes of teachers and students, and it plays a vital role in shaping students' overall school experiences (Deal & Peterson, 2009). School culture significantly influences the success of inclusive practices; a positive school culture can encourage the greater acceptance of inclusive students by their peers, whereas a negative culture may lead to their exclusion (McLeskey et al., 2013). Moreover, school culture directly affects teachers' classroom attitudes and behaviors, which in turn becomes a major factor influencing the social acceptance of inclusive students.

When examining studies that consider the two-way relationship between school culture and social acceptance, it is evident that many have focused on school culture in relation to aspects such as the effectiveness of primary schools (Ayık & Ada, 2009), student achievement (Demirtaş, 2010), teachers' organizational commitment (Sezgin, 2010), organizational health (Özdemir, 2012), teachers' value systems (Firat, 2007), and school principals' leadership styles (Şahin, 2003). Studies on the social acceptance of inclusive students, on the other hand, include investigations on the effects of inclusive activities in fostering social acceptance (Özkubat et al., 2016), various experimental interventions (Aktan, 2021; Aktaş & Küçüker, 2002; Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Özgönel & Girli, 2016; Uçar, 2008), peer education programs about students with special needs (Civelek, 1990; Özkan-Yaşaran et al., 2014; Şahbaz, 2007), and studies on social acceptance of individuals with intellectual disabilities (Aydoğan, 2017). These studies demonstrate that most research on inclusive education tends to address the social acceptance dimension of the practice. However, within this context, it becomes apparent that studies conducted specifically with teachers are limited (Uçar, 2023).

A review of the literature shows that studies directly involving teachers are primarily conducted by Aktan (2019, 2023) and Uçar (2023). In the study by Aktan (2019), a scale was developed to measure teachers' level of social acceptance toward individuals with special needs. Another study by Aktan (2023) aimed to determine teachers' levels of social acceptance, involving 1,433 teachers from different educational levels in Düzce, Turkey. The findings revealed significant differences in teachers' social acceptance levels depending on gender, the presence of individuals with special needs in their families or social circles, whether they had inclusive students in their classrooms, and their belief in the effectiveness of inclusive practices. Further significant differences were observed based on the type of disability, participation in professional development activities related to inclusion, education level, and professional seniority.

Although various studies have addressed school culture and the social acceptance of students with special needs from the perspectives of teachers and students, no research to date has directly examined the relationship between school culture and the social acceptance of inclusive students. Understanding the influence of school culture on the social acceptance processes of inclusive students is of critical importance for transforming teacher attitudes and strengthening inclusive education environments. This study aims to fill a gap in the literature by examining the impact of school culture on the social acceptance processes of inclusive students and to offer practical recommendations on how school culture should be shaped to promote more effective inclusion.

Moreover, the findings are expected to contribute to improving teachers' attitudes toward inclusive students and to support the development of inclusive education policies. By providing a comprehensive perspective on how school culture shapes the level of social acceptance of inclusive students, this research seeks to enhance the overall effectiveness of inclusive practices. The data obtained are expected to yield valuable insights at both theoretical and practical levels. Furthermore, since this study is among the first to investigate how school culture affects the social acceptance processes of inclusive students, it is anticipated that it will provide meaningful contributions to future research in this field.

The general aim of this study is to examine the relationship between school culture and the social acceptance of inclusive students with special needs. Within this framework, the study seeks to answer the following sub-questions:

- 1) How do teachers' professional experience, educational level, and teaching branch affect their social acceptance of inclusive students?

- 2) How do these variables affect teachers' perception of school culture?
- 3) Is there a significant relationship between teachers' perception of school culture and their level of social acceptance toward inclusive students?

Method

This study employed a quantitative research design using a correlational survey model to examine the relationship between school culture and teachers' social acceptance of inclusive students. The correlational model is used to determine the degree to which two variables are related. The study was conducted with a sample of 320 teachers working in Adana, selected using convenience sampling. Convenience sampling allows researchers to include participants who are easily accessible. According to Baştürk and Taştepe (2013), a sample size exceeding 200-300 participants is ideal for statistical analyses such as correlation and regression.

Data Collection Tools

1. Personal Information Form: Developed by the researcher to collect demographic data such as teaching experience, educational background, and subject area.

2. School Culture Scale (SCS): Originally developed by Valentine and Gruenert (1998) and adapted into Turkish by Yurtsever and Altun (2019). This 35-item Likert-scale questionnaire measures shared values, behavioral patterns, and relationships within schools.

3. Teacher Social Acceptance Scale (TSAS): Developed by Aktan (2021), this 31-item Likert-scale tool measures teachers' acceptance of students with special needs.

Data Collection and Analysis Ethical approval was obtained before data collection, which took place during the 2023-2024 academic year. Participation was voluntary, and confidentiality was ensured. IBM SPSS Statistics 22.0 was used for analysis, with a significance threshold of $p < .05$. The reliability analysis yielded a Cronbach's Alpha coefficient of .961 for TSAS and .921 for SCS, indicating high reliability. Normality tests confirmed that the data met the assumptions for parametric statistical analyses.

A factorial ANOVA was conducted to examine how teachers' experience, education level, and subject area influence their perceptions of school culture and social acceptance of inclusive students. Pearson correlation analysis was performed to determine the relationship between school culture and social acceptance.

Result and Discussion

Teachers' Social Acceptance of Inclusive Students. Findings indicate that teaching experience significantly affects teachers' social acceptance levels ($p < .05$), with an effect size of .33. This suggests that teachers with more experience exhibit higher levels of social acceptance toward inclusive students. However, education level and subject area did not have a statistically significant effect on social acceptance scores ($p > .05$).

Teachers' Perception of School Culture. Teaching experience was found to have a significant but minor effect on school culture perception ($p < .05$, effect size = .028). However, education level and subject area did not show significant differences in school culture perceptions ($p > .05$).

Relationship Between School Culture and Social Acceptance. A moderate positive correlation ($r = .531$, $p < .05$) was found between teachers' perceptions of school culture and their social acceptance of inclusive students. This indicates that teachers who perceive a more positive school culture tend to be more accepting of inclusive students.

The study confirms that teaching experience plays a vital role in fostering social acceptance of inclusive students, aligning with previous research by Aktan (2023) and Uçar (2023). More experienced teachers are likely to develop better interaction strategies and inclusive attitudes over time.

While education level and subject area did not significantly influence social acceptance, the school level where teachers work may be a more critical factor, as suggested by previous studies. Teachers working at the primary level often have more frequent interactions with inclusive students, potentially impacting their acceptance levels.

The study also highlights the importance of school culture in shaping inclusive practices. A positive and supportive school culture is crucial for increasing the social acceptance of inclusive students. Schools that foster collaboration, inclusivity, and awareness can create environments where special needs students are better integrated and accepted by their peers.

This research demonstrates that a positive school culture and teaching experience are essential for the social acceptance of inclusive students. Therefore, schools should focus on creating a culture of inclusivity by implementing policies that encourage collaboration and mutual respect among teachers and students.

Future research should include longitudinal studies to track changes in teachers' social acceptance levels over time. Additionally, qualitative methods such as interviews and classroom observations can provide deeper insights into teachers' attitudes and behaviors. Furthermore, external variables like school administration support and socioeconomic conditions should be considered in future analyses.

Practical recommendations include the development of professional training programs focusing on inclusive education and social acceptance. The Ministry of National Education should design awareness programs to enhance

teachers' understanding of inclusive practices. Additionally, employing specialists in inclusive education at local education departments can support teachers and facilitate inclusive practices effectively.

By fostering a supportive school culture and enhancing teachers' professional development, schools can create an environment where inclusive students are not only academically successful but also socially accepted, ultimately promoting a more inclusive education system.