



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1883-1905. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228072>



### Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Examining Classroom Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Public and Private Schools

Muhammet Fatih SERTKAYA<sup>1</sup> , Ömer Faruk AR<sup>2</sup> , Yahya ÇIKILI<sup>3</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 21.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet ve özel okullarında görev yapan 198 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 programında çözümlenmiş, frekans, yüzde, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Dunnet T3 Post Hoc testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi ( $p<0,05$ ) düzeyinde sınanmıştır. Araştırma bulgularına göre, devlet ve özel okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları olumludur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında cinsiyet ve özel eğitim alanında ders, kurs veya eğitim alma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 0-5 yıl öğretmenlerin, 16-20 ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin, ailesinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlere göre; özel gereksinimli bireyle hiç çalışmayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışmış olan öğretmenlere göre; özel gereksinimli bireyle hiç çalışmayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle 5 yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları; istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha olumludur.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim, sınıf öğretmeni, tutum.

&

**Abstract:** In this study, which was conducted to examine the attitudes of teachers working in public and private schools towards inclusive education, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. 198 classroom teachers working in public and private schools in the 2022-2023 academic year participated in the study. Data were collected with personal information form and the Inclusion Education Attitude Scale. The collected data were analyzed in SPSS 22.0 program, frequency, percentage, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, Dunnet T3 Post Hoc test were used and significance levels were tested at  $p<0.05$  level. According to the findings of the study, the attitudes of classroom teachers working in public and private schools towards inclusive education are positive. There is no statistically significant difference in the attitudes of the teachers towards mainstreaming education according to gender and taking lessons, courses or training in the field of special education. However, teachers working in private schools have statistically significantly more positive attitudes towards inclusion education than teachers working in public schools; teachers with 0-5 years of professional seniority have more positive attitudes towards inclusion education than teachers with 16-20 and 21 or more years of professional seniority; teachers with individuals with special needs in their families have more positive attitudes towards inclusion education than teachers without individuals with special needs in their families; teachers who have never worked with individuals with special needs have more positive attitudes towards inclusion education than teachers who have worked with individuals with special needs; and teachers who have never worked with individuals with special needs have more positive attitudes towards inclusion education than teachers who have worked with individuals with special needs for more than 5 years.

**Keywords:** Inclusive education, special education, classroom teacher, attitude.

**Atıf/Cite as :** Sertkaya, M.F., Ar, Ö.F. ve Çikili, Y. (2023). Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1883-1905., [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228072](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228072)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi, [fsertkaya42@gmail.com](mailto:fsertkaya42@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0612-2928

<sup>2</sup> Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni, Ömer Faruk AR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi, [omerfaruk\\_ar@hotmail.com](mailto:omerfaruk_ar@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-4211-2962

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, [ycikili@hotmail.com](mailto:ycikili@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-1144-9095

## 1. GİRİŞ

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliği kavramı normal gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimli bireyler için de büyük öneme sahiptir (Batu & Kırcaali İftar, 2020). Eğitimde fırsat eşitliği tüm öğrencilerin aynı öğrenme fırsatlarına sahip olması olarak tanımlanırken (Medina-Garcia vd., 2020) özel gereksinimli bireyler ancak bu şekilde içinde buldukları toplumun bir parçası olabilmektedirler (Batu & Kırcaali İftar, 2020). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile özel gereksinimli bireyler eğitim ortamlarında daha fazla yer alırken (Pesen & Demirhan, 2021) öğrencilerin gizil güçlerinin geliştirilmesi ve daha insanca bir hayat sürdürmesi için eşit haklar sağlanabilir (Özsoy, 1992).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabileceği ortamlar en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru şu şekilde sıralanabilir: çok az destekli ya da desteksiz tam zamanlı genel eğitim sınıfı, danışman/destek eğitim odası destekli tam zamanlı genel eğitim sınıfı, yarı zamanlı genel eğitim sınıf ve yarı zamanlı özel eğitim sınıfı, tam zamanlı özel eğitim sınıfı, tam zamanlı özel eğitim okulu, tam zamanlı yatılı özel eğitim okulu, evde/hastanede bakım (Aral 2010). Özel gereksinimli bireyler için en çok tercih edilen ve kabul gören (Olçay-Gül & Vuran, 2015), aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın en uygun yolu, tam zamanlı özel eğitim sınıfı olarak da ifade edilebilen kaynaştırma eğitimidir (Kırcaali-İftar, 1998). Bu anlamda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de kaynaştırma eğitimi “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi olarak” tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Başka bir tanımda ise kaynaştırma, “özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetleri sağlanarak eğitim aldığı bir yapı” olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine değil, yeteneklerine dayalı olarak sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görekerek fiziksel kaynaştırmayı deneyimlerken, yaşlıları ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesiyle sosyal kaynaştırmayı yaşarlar. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerine dayalı olarak eğitim almaları da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007). Kaynaştırma uygulamalarının temel hedefi ise normal gelişimi olan akranlarıyla birlikte özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu, 2004). Ülkemizde yaygın olarak kullanılan kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yanı sıra sınıfında ve okulunda bulunan tüm akranları için etkili bir eğitim uygulamasıdır. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilere empati kurma, bireysel farklılıklara saygı gösterme, hoşgörülü davranma ve yardımseverlik gibi olumlu davranış örüntülerini geliştirme fırsatı sunar (Kara, 2016). Bu uygulamaya bağlı olarak ülkemizde özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim uygulamalarından üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak amacıyla öncelikle kaynaştırma eğitimi ortamlarına yerleştirildikleri görülmektedir. 2021-2022 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 1830 okul öncesi, 129.637 ilkökul, 154. 617 ortaokul, 71. 235 lise olmak üzere toplam 357.319 öğrenci kaynaştırma eğitimine devam etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022).

Kaynaştırmanın başarısı, özel gereksinimli bireylerin gerekli özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli şekilde alabilmelerine bağlıdır. Bu hizmetlerin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için bazı unsurların var olması, gerekli koşulların oluşturulması ve her bir unsurda değişim sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için erken eğitim, eğitim ortamlarında uyarlamalar, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, sınıflarda gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve tüm paydaşlar arasında işbirliği yapılması olarak ifade edilebilir (Gürgür, 2020). Bu paydaşlardan biri olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için kaynaştırma uygulamasına istekli ve özel gereksinimli öğrenci için kabul edici bir tutuma sahip olması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). Tutum, organize edilmiş,

uzun süre devam eden duygu ve davranış eğilimi olarak tanımlanırken (Cüceloğlu, 1996) kaynaştırma eğitiminin başarısı büyük oranda öğretmenlerin mesleğine olan bakış açısına ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarına bağlıdır (Parasuram, 2006). Öğretmen tutumlarının çocukların öğrenme süreçlerinde ve psikososyal gelişimlerinde önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Sınıf içerisinde çocuklar farklı olarak ifade edilebilecek özelliklerine karşın öğretmenlerinin olumlu tutumlarını hissetmelidir (Sucuoğlu vd., 1997).

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerinde de etkiye sahip olan öğretmen tutumları, çocuğun etiketlenmesi, öğretmenin bilgi ve deneyimi, öğrencinin yetersizliğinin türü ve derecesinden etkilenebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının onların duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği ifade edilirken (Şekercioğlu, 2010) alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının yaş ve branş değişkenlerinden etkilendiğini, öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ve sınıf öğretmenlerinin tutumlarının branş öğretmenlerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Gözün ve Yıkılmış (2004) öğretmen adaylarına verilen kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirme programının, kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Özbaba (2000), okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumlarını incelediği çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutumlarının olmadığını, ancak bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Yiğiter (2005) ise sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, özel gereksinimli bir yakını olma ve özel gereksinim konusunda yeterli bilgiye sahip olma durumlarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilediğini, özel gereksinimli yakını olan ve yeterli düzeyde bilgi sahibi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu belirtmektedir.

Bozkurt (2013) öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu bulunduğunu ifade etmiştir. Akbulut ve Aküzüm (2021) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim almalarının tutumları üzerinde olumlu etkiye neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Chopra (2008), öğretmenlerin mesleki kıdem, aldıkları eğitim ve yaşadıkları bölgelerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilediğini belirtirken, Gal vd. (2010) ise öğretmenlerin yaş, deneyim, gereksinim, eğitim ve bu çocuklarla etkileşimleri gibi unsurların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlediğini ifade etmektedir. Can ve Kara (2017) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yetersizlik tür ve düzeyleri hafif oldukça ve öğretmen bilgi düzeyleri arttıkça kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı daha olumlu tutum içinde oldukları sonucunu ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dönük tutumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ancak kaynaştırma eğitiminde görev alan devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dönük tutumlarının karşılaştırılması ile ilgili yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada, kaynaştırma eğitimi yürüten devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair tutumları karşılaştırılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, devlet ve özel ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin tutumları ne düzeydedir?
- 2- Özel okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin tutumları ne düzeydedir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel okul ve devlet okulunda çalışma durumlarına” göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “kıdem” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel eğitimle ilgili eğitim veya kurs alma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 7- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “ailesinde özel gereksinimli birey olma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 8- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 9- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin tutumları “özel gereksinimli birey ile çalışma yılı” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Özel gereksinimli bireyler için en ideal ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak kaynaştırma eğitim uygulamasının olduğu ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitim uygulamasının süreç içinde yer alan özel gereksinimli öğrenciye, normal gelişim gösteren öğrenciye, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğun ebeveynlerine ve öğretmenlere çeşitli faydaları bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma eğitim uygulamasının başarılı olabilmesi bazı koşulların tam olarak sağlanmasına bağlıdır. Bu koşullardan biride öğretmen tutumlarıdır. Öğretmen tutumları özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesine, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin sürece katkıda bulunmasına, okul idaresi ve personellerin özel gereksinimli öğrenciye olan yaklaşımlarına etki edebilmektedir. Süreç içinde yer alan tüm unsurların kaynaştırma eğitime destek olabilmesi için öğrenciye en fazla etki ve katkı sağlayacak olan sınıf öğretmenin desteği gerekebilmektedir. Öğretmenin tüm bu durumları yerine getirebilmesi için ilk sahip olması gereken özelliğin ise kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu tutum olduğu söylenebilir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu bir tutuma sahip olması süreç içinde ortaya çıkabilecek sorunlarla mücadele edebilme, gerekli yerlerde araştırma yapma ve destek arama, diğer paydaşları yönlendirme ve bilgi verme durumlarını yapması için temel koşul olarak değerlendirilebilir. Alanyazında öğretmen tutumlarının kaynaştırma eğitimi uygulamasına etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Diken & Sucuoğlu, 1999; Fazlıoğlu & Doğan, 2013; Köse, 2018; Özdemir, 2010; Ünal & Fazlıoğlu Saban, 2014).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genel olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının karşılaştırıldığı

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma sonuçlarının kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumlarının iyileştirilmesi, özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında çıkabilecek farklılıkların nedenlerinin araştırılması çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma özel ve devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin nicel olarak desenlenmiş tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modeli; bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüş, beceri, inanç, tutum, kaygı, ilgi gibi yönellerinin belirlendiği araştırma modelidir. Tarama modeli, bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019).

Tarama araştırmaları, büyük bir topluluğun herhangi bir konu ile ilgili özelliklerinin ya da görüşlerinin betimlenmesi için, topluluğu temsil edecek insanlardan oluşan bir örneklem seçilip, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile bu örneklemden veriler toplanıp daha sonra da istatistiksel olarak yorumlanmasından oluşur. Tarama araştırmalarının amacı var olan durumun bir fotoğrafını çeker gibi betimleme yapmaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama türü araştırmalarda ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu devlet ve özel okullarında Türkiye genelinde görev yapan 198 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2019) uygun örnekleme yöntemini zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %60,6'sı kadın, %39,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %31,8'i 0-5 yıl, %17,2'si 6-10 yıl, %15,7'si 11-15 yıl, % 15,7'si 16-20 yıl, % 19,7'si 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %59,6'sı devlet okulunda %40,4'ü özel okulda görev yapmaktadır.

%50'si özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs almış, %50'si ise almamıştır. %15,7'sinin ailesinde özel gereksinimli birey varken %84,3'ünün ailesinde özel gereksinimli birey yoktur. %57,6'sı daha önce özel gereksinimli bireyler ile çalışmış, %42,4'ü özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış, %12,1'i özel gereksinimli bireyle 1 yıl çalışmış, %25,3'ü özel gereksinimli bireyle 2-5 yıl çalışmış, %20,2'si özel gereksinimli bireyle 5 yıldan fazla çalışmıştır.



Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken	Alt Grup	Frekans	Yüzde
Okul Türü	Devlet Okulu	118	%59,6
	Özel Okul	80	%40,4
	<b>Toplam</b>	198	%100
Cinsiyet	Kadın	120	%60,6
	Erkek	78	%39,4
	<b>Toplam</b>	198	%100
Kıdem	0-5 yıl	63	%31,8
	6-10 yıl	34	%31,8
	11-15 yıl	31	%15,7
	16-20	31	%15,7
	+20	39	%19,7
	<b>Toplam</b>	198	%100
Özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs aldınız mı?	Evet	99	%50
	Hayır	99	%50
	<b>Toplam</b>	198	%100
Ailede özel gereksinimli birey var mı?	Evet	31	%15,7
	Hayır	167	%84,3
	<b>Toplam</b>	198	%100
Daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyiminiz var mı?	Evet	114	%57,6
	Hayır	84	%42,4
	<b>Toplam</b>	198	%100
Kaç yıldır özel gereksinimli bireyle çalışıyorsunuz?	0	84	%42,4
	1 yıl	24	%12,1
	2-5 yıl	50	%25,3
	+5 yıl	40	%20,2
	<b>Toplam</b>	198	%100

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ile elde edilmiştir. Öğretmen bilgi formu ise araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için öğretmen bilgi formu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği’nden oluşturulan çevrim içi form sınıf öğretmenlerine Google Formlar üzerinden ulaştırılmış ve kendilerinden bu formları cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama süreci sonunda ulaşılan 220 formdan 22’sinin eksik doldurulduğu ve araştırma kapsamında kullanılmayacağı belirlenmiştir.

### 2.3.1. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ), 12 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin tamamı ve faktörleri için iç tutarlılık katsayısı ile kontrol edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı; "sınıf" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,86 "okul" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,72 "aile" alt boyutunda tutarlılık katsayısı 0,76 ve "başarı" alt boyutunda 0,74'tür. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0,74 olarak belirlenmiştir. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliğini doğrulamaktadır (Laçın ve Taşlıbeyaz, 2020). Diğer veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen bilgi formudur. Söz konusu formun soruları hazırlandıktan sonra bağımsız bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği'nin iç yapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 2.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Cronbach Alfa katsayısı

Ölçek Alt Boyutları ve Genel	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Sınıf Alt boyutu	,879	3
Okul Alt boyutu	,811	4
Aile Alt boyutu	,787	2
Başarı Alt boyutu	,401	3
Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	,867	12

### 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel yöntem kullanılmış olup bunlar bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

- 1- Frekans
- 2- Yüzde
- 3- Mann Whitney U testi
- 4- Kruskal Wallis H testi
- 5- Dunnet T3 Post Hoc testi
- 6- Cronbach Alfa analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov analizleri yapılmıştır. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uymadığını gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik olmayan analizler uygulanmıştır.

Tablo 3.

Skewness-Kurtosis Analizleri

	Sınıf Alt Boyutu	Okul Alt Boyutu	Aile Alt Boyutu	Başarı Alt Boyutu	KETÖÇ
Kolmogorov-Smirnov Z	4,069	3,400	4,462	1,969	2,372
p	,000	,000	,000	,001	,000

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne, özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna, daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimine, ailesinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar için Mann Whitney U testi; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve özel gereksinimli bireyle ne kadar süredir çalıştığına göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar için Kruskal Wallis H testi; Kruskal Wallis H testi sonucu ortaya çıkan farkın mesleki kıdemlerine göre hangi grup öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-16343714-605.02-416792

## 3. BULGULAR

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

	Aritmetik Ortalama	S.s.
Sınıf boyutu	4,05	10,10
Okul boyutu	4,35	,83
Aile boyutu	4,40	,94
Başarı boyutu	4,13	,69
Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	4,23	,69

Tablo 4 incelendiğinde sınıf boyutu puan ortalamasının  $4.05 \pm 10.10$ , okul boyutu puan ortalamasının  $4.35 \pm .83$ , aile boyutu puan ortalamasının  $4.40 \pm .94$ , başarı boyutu puan ortalamasının  $4.13 \pm .69$ , Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puan ortalamasının  $4.23 \pm .69$  olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeğinden devlet ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında tümünün olumlu yönde yüksek olduğu görülmektedir. Aile boyutuna ilişkin tutumların en yüksek, sınıf boyutuna ilişkin tutumların ise en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**  
*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Alt Boyutu	Devlet	118	78,50	9263,00	2242,000	,000
	Özel	80	130,48	10438,00		
Okul Alt Boyutu	Devlet	118	94,85	11192,00	4171,000	,148
	Özel	80	106,36	8509,00		



**Tablo 5. Devamı**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile Alt Boyutu	Devlet	118	100,38	11844,50	4616,500	,770
	Özel	80	98,21	7856,50		
Başarı Alt Boyutu	Devlet	118	81,55	9623,00	2602,000	,000
	Özel	80	125,98	10078,00		
Toplam	Devlet	118	82,65	9753,00	2732,000	,000
	Özel	80	124,35	9948,00		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, okul boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablodan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamı sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre sınıf alt boyutu, başarı alt boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Alt Boyutu	Kadın	120	101,33	12159,00	4461,000	,562
	Erkek	78	96,69	7542,00		
Okul Alt Boyutu	Kadın	120	108,43	13011,00	3609,000	,005
	Erkek	78	85,77	6690,00		
Aile Alt Boyutu	Kadın	120	110,89	13307,00	3313,000	,000
	Erkek	78	81,97	6394,00		
Başarı Alt Boyutu	Kadın	120	101,88	12226,00	4394,000	,463
	Erkek	78	95,83	7475,00		
Toplam	Kadın	120	104,03	12483,00	4137,000	,167
	Erkek	78	92,54	7218,00		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, Sınıf Boyutu, Başarı Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablodan kadınların erkeklere göre okul boyutu ve aile boyutu sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul boyutu ve aile boyutunda daha fazla olumlu yönde görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Mesleki Kıdemlerine Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	KW	p	Fark
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	116,23	17,393	,002	1>4-5
	6-10 yıl	34	110,47			
	11-15 yıl	31	98,77			
	16-20 yıl	31	72,48			
	+21 yıl	39	84,96			
<b>Okul Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	111,37	6,555	,161	-
	6-10 yıl	34	95,38			
	11-15 yıl	31	91,32			
	16-20 yıl	31	83,66			
	+21 yıl	39	103,00			
<b>Aile Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	109,20	8,909	,063	-
	6-10 yıl	34	98,24			
	11-15 yıl	31	101,53			
	16-20 yıl	31	76,05			
	+21 yıl	39	101,96			
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	0-5 yıl	63	104,98	3,577	,466	-
	6-10 yıl	34	109,94			
	11-15 yıl	31	89,03			
	16-20 yıl	31	96,98			
	+21 yıl	39	91,86			
<b>Toplam</b>	0-5 yıl	63	114,94	10,055	,040	1>4
	6-10 yıl	34	105,37			
	11-15 yıl	31	93,19			
	16-20 yıl	31	79,76			
	+21 yıl	39	90,15			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Sınıf Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, okul boyutu, başarı boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Farkın hangi mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Dunnett T3 Post Hoc testi sonucu mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre sınıf boyutu sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu, mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamına ilişkin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yeni görev yapan öğretmenlerin daha uzun süredir görev yapan öğretmenlere göre sınıf Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Özel Eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanında Ders, Eğitim Ya Da Kurs Alma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Evet	99	97,33	9635,50	4685,500	,578
	Hayır	99	101,67	10065,50		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Evet	99	103,17	10214,00	4537,000	,347
	Hayır	99	95,83	9487,00		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Evet	99	101,27	10026,00	4725,000	,626
	Hayır	99	97,73	9675,00		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Evet	99	105,83	10477,50	4273,500	,116
	Hayır	99	93,17	9223,50		
<b>Toplam</b>	Evet	99	104,15	10311,00	4440,000	,253
	Hayır	99	94,85	9390,00		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre sınıf boyutu, okul boyutu, aile boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği açısından görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ailesinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğretmenlerin Ailesinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Ailesinde özel gereksinimli birey olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Evet	31	124,58	3862,00	1811,000	,006
	Hayır	167	94,84	15839,00		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Evet	31	108,31	3357,50	2315,500	,331
	Hayır	167	97,87	16343,50		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Evet	31	90,00	2790,00	2294,000	,261
	Hayır	167	101,26	16911,00		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Evet	31	136,08	4218,50	1454,500	,000
	Hayır	167	92,71	15482,50		
<b>Toplam</b>	Evet	31	127,73	3959,50	1713,500	,003
	Hayır	167	94,26	15741,50		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin ailesinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre Sınıf Boyutu, Başarı Boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri

$p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı iken, okul boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tablodan ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamı sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, başarı boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüşe bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimine göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Öğretmenlerin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireyle Çalışma Deneyimine Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

Özel Gereksinimli Bireyle Çalışma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Evet	114	88,73	10115,00	<b>3560,000</b>	<b>,001</b>
	Hayır	84	114,12	9586,00		
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Evet	114	90,24	10287,50	<b>3732,500</b>	<b>,006</b>
	Hayır	84	112,07	9413,50		
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Evet	114	95,61	10899,50	4344,500	,213
	Hayır	84	104,78	8801,50		
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Evet	114	94,00	10716,00	4161,000	,111
	Hayır	84	106,96	8985,00		
<b>Toplam</b>	Evet	114	89,78	10234,50	<b>3679,500</b>	<b>,005</b>
	Hayır	84	112,70	9466,50		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimine göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait U değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlıyken, başarı boyutu ve aile boyutu puanları açısından farklara ait U değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablodan daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamı sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak daha önce özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumsuz yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle ne kadar süredir çalıştığına göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği puanları açısından farklar Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireyle Ne Kadar Süredir Çalıştığına Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

Süre	N	Sıra Ort.	KW	p	Fark	
<b>Sınıf Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	114,12	<b>12,076</b>	<b>,007</b>	<b>1&gt;4</b>
	1 yıl	24	92,83			
	2-5 yıl arası	50	94,19			
	5 yıldan fazla	40	79,44			
<b>Okul Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	112,07	<b>11,309</b>	<b>,010</b>	<b>1&gt;4</b>
	1 yıl	24	107,69			
	2-5 yıl arası	50	89,64			
	5 yıldan fazla	40	80,53			

**Tablo 11. Devamı**

*Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireyle Ne Kadar Süredir Çalıştığına Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Puanları Açısından Farklar*

	Süre	N	Sıra Ort.	KW	p	Fark
<b>Aile Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	104,78	5,726	,126	-
	1 yıl	24	108,00			
	2-5 yıl arası	50	99,79			
	5 yıldan fazla	40	82,95			
<b>Başarı Alt Boyutu</b>	Hiç çalışmamış	84	106,96	5,674	,129	-
	1 yıl	24	108,69			
	2-5 yıl arası	50	95,67			
	5 yıldan fazla	40	83,10			
<b>Toplam</b>	Hiç çalışmamış	84	112,70	12,479	,006	1-2>4
	1 yıl	24	105,50			
	2-5 yıl arası	50	93,97			
	5 yıldan fazla	40	75,10			

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışma süresine göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlıyken, aile boyutu ve başarı boyutu puanları açısından farklara ait KW değerleri  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Farkın özel gereksinimli bireyle çalışma süresi ne kadar olan öğretmenlerden kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Dunnett T3 Post Hoc testi sonucu özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre sınıf boyutu ve okul boyutu sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu, özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış ve çalışma süresi 1 yıl olan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle çalışma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplam sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak özel gereksinimli bireyle hiç çalışmamış öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle uzun süredir çalışan öğretmenlere göre sınıf boyutu, okul boyutu ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği toplamında daha fazla olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Devlet ve özel okullarında görev yapan ilkökul sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan devlet ve özel okullarında görev yapan ilkökul sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Gözün ve Yıkılmış (2004), kaynaştırma eğitimi bilgilendirme programı sonrasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu farklılığın sebebi olarak özel okullarda çok az sayıda kaynaştırma öğrencisi olması gösterilebilir. Niyazibeyoğlu (2015), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında öğretmen tutumlarının öğrenci sayısına göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Gök ve Erbaş (2014) ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerilerini inceledikleri çalışmalarında sınıfta özel gereksinimli öğrenci sayısı az oldukça kaynaştırma eğitiminin daha uygulanabilir olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ilkökul sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları farklılık göstermemektedir. Fakolade vd. (2009) ise araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın

öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilere daha olumlu tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Güven ve Çevik (2011) ise araştırmalarında müzik öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ifade ederken, Gülyüz ve Özdemir (2015), aynı şekilde sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Yekeler (2005), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında öğretmen tutumları ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları daha olumludur. Sonuç olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha uzun süredir görev yapan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir. Alanyazında Gülyüz ve Özdemir (2015), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı olan tutumları mesleki kıdemlerine göre değiştiğini; mesleğin ilk on yılında bulunan öğretmenlerin, on yıl üstü öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları ifade etmiştir. Yanardağ, Konal ve Baş (2023), farklı branşlardan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını incelediği çalışmalarında, öğretmen tutumlarının kıdem süresine göre farklılaştığı bulgusunu ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının, kıdem süresi daha az ve daha genç olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Özdemir (2010), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kaynaştırma eğitime ilişkin daha olumsuz tutum gösterdiklerini belirtmiştir. Yekeler (2005) ise öğretmenlerin kıdemleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim ya da kurs alma değişkenine göre kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında Akbulut ve Aküzüm (2021), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin eğitim veya kurs almalarının tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Oral, Zerey ve Töret (2004), sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında kaynaştırma dersi almanın öğrenen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye yol açtığını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Sarı ve Bozgeyikli (2003), farklı branşlardan öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına ilişkin daha olumsuz bir tutum içinde olabildiklerini ifade etmişlerdir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) ise öğretmenlerin aldıkları eğitim ve kursların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilemediğini ifade ederken, Güven ve Çevik (2011), çalışmalarında müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim dersi alıp almamalarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını etkilemediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ailesinde özel gereksinimli birey olma değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları incelendiğinde, ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumunun, ailesinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde ise Bektaş (2022), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada Pesen ve Demirhan (2021), öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarını incelediği çalışmalarında ailesinde ya da çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutum içinde olduklarını ifade etmiştir. Danyolu (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında akrabalarında ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir.



Özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir deneyimi olmayan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha fazla olumsuz yöndedir. Alanyazın incelendiğinde Özbaba (2000), özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyiminin kaynaştırmaya ilişkin tutum üzerinde etkili olmadığını ifade etmiştir. Polat (1993), özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan rehber öğretmenlerin çalışma deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum içinde olduklarını ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireyle çalışma deneyimi olmayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyle uzun süredir çalışan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha fazla olumlu yöndedir. Alanyazın incelendiğinde Bektaş (2022), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile çalışma sürelerinin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Özcan (2020), eğitim verme tecrübesi “biraz (0-30 gün)” olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları eğitim verme tecrübesi “üst (en az 30 tam gün üstü)” olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıran en önemli etkenlerden biri öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmalarıdır. Bu çalışma sonucuna göre ilkokul sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutumlara sahiptir. İlgili tutumların uygulamayla da birleşip sınıflarda etkili kaynaştırma uygulamaları yapılabilmesi ve olumlu sonuçlar elde edilmesi amacıyla öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin tespit edilmesi, sonraki aşamada ise uygulamaya yönelik eğitimlerle bu eksikliklerin giderilmeye çalışılması önerilebilir.

**Kaynakça/Reference**

- Aküzüm, C. ve Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Aral, N. (2010). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2020). *Kaynaştırma*. İstanbul: Kök Yayıncılık
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(14), 77-88.
- Bektaş, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Cüceloğlu, D. (1996) *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Danyolu, Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 477212).
- Eripek, S. (2007) *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. S. Eripek (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma içinde (1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fakolade, O.A, Adeniyi, S.O, ve Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Franken, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gal, E., Schreur, N. ve Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*, Eighth Edition, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö., ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişimindeki etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 65-77
- Güleryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 53-64.
- Güleryüz, Ş.O. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürgür, H. (2020). İşbirliği süreci. İ. H. Diken (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma içinde (227-252). Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, E. ve Çevik, D. B. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bir çalışma. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1018.
- Laçın, E., ve Taşlıbeyaz, H. F. (2020). Kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği (KETÖÇ)-öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 120-132.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/15142558\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_20\\_21\\_2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_20_21_2022.pdf) adresinden erişildi.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L. ve Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626.
- Niyazibeyoğlu, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407138).
- Olçay Gül, S. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40, 169-195.
- Olson, J.M. (2003). Special education and general education teacher attitudes toward inclusion (Unpublished master thesis). University of Wisconsin-Stout.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duyguları tutumları ve kayguları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.309082).
- Özsoy, Y. (1992). İlköğretim düzeyinde özel eğitimin durumu, sorun ve çözümler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Pesen, A. ve Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 141-158.
- Polat, F. (1993). Rehber öğretmenlerin özürli bireylere ilişkin tutumlarının değiştirilmesi, deneysel bir çalışma (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 163-182.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar stratejiler ve yöntemler. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980- 2005)". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2),15- 23.

- Sucuoğlu, B., Atay, M. ve Çiftçi, İ. (1997). Zihinsel Engelli Öğrencilere İlişkin Öğretmen Tutumları Üzerine Bir Ölçek Çalışması. 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ile ilgili Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yanardağ, R., Konal, İ. ve Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi, *Toplumsal Politika Dergisi*, 4 (1), 42-51.
- Yekeler, B. (2005). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmesi (Sivas merkez ilköğretim okulları örneği) (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 161037).
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlü olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

The environments where individuals with special needs can receive education can be listed from the least restrictive to the most restrictive as follows; full-time general education class with little or no support, full-time general education class with counselor/support education room support, part-time general education class and part-time special education class, full-time special education class, full-time special education school, full-time special education school, full-time residential special education school, home/hospital care (Aral 2010). The most preferred and accepted method for individuals with special needs (Olçay-Gül & Vuran, 2015) and the most appropriate way to ensure equality of opportunity in education is mainstreaming education, which can also be expressed as full-time special education class (Kırcaali-İftar, 1998). In this sense, mainstreaming education is defined in the Regulation on Special Education Services as "education provided full-time or part-time in special education classes with their peers by providing supportive education services to individuals in need of special education in order to ensure that individuals in need of special education interact with other individuals at all types and levels and realize their educational goals at the highest level" (Ministry of National Education, 2018). In another definition, mainstreaming is defined as a structure in which children with special needs receive education together with their normally developing peers by providing support services to them and the class teacher when necessary (Sucuoğlu & Kargin, 2006).

The success of inclusion depends on the ability of individuals with special needs to receive the necessary special education and regular education services adequately. In order to provide these services effectively, some elements must exist, the necessary conditions must be created and the process of change must be realized in each element (Batu & Kırcaali İftar, 2020). For inclusion to be successful, it can be expressed as early education, adaptations in educational environments, development of individualized education programs, provision of necessary support education services in classrooms and cooperation between all stakeholders (Gürgür, 2020). Teachers, who are one of these stakeholders, should have a willingness to mainstreaming and an accepting attitude towards students with special needs in order for mainstreaming to be successful (Batu & Kırcaali İftar, 2020). While attitude is defined as an organized, long-lasting feeling and behavioral tendency (Cüceloğlu, 1996), the success of inclusion education largely depends on teachers' perspective on their profession and their attitudes towards inclusion students with special needs (Parasuram, 2006). It is stated that teacher attitudes are an important factor in children's learning processes and psychosocial development. In the classroom, children should feel the positive attitudes of their teachers despite their characteristics that can be expressed as different (Sucuoğlu et al., 1997).

Various studies have been conducted on the attitudes of teachers working in inclusive classrooms towards inclusive education, but there is not enough research on the comparison of the attitudes of teachers working in public and private schools towards inclusive education. Therefore, this study aims to compare the attitudes of teachers working in public and private schools towards inclusive education.

The general aim of the study is to compare the attitudes of classroom teachers working in public and private primary schools towards inclusive education according to various variables. In this context, answers to the following research questions were sought.

- 1- At what level are the attitudes of primary school teachers working in public schools?
- 2- What are the attitudes of primary school teachers working in private schools?
- 3- Do the attitudes of primary school teachers towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to their "working status in private and public schools"?

- 4- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "gender"?
- 5- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "seniority"?
- 6- Do the attitudes of classroom teachers towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "receiving training or courses related to special education"?
- 7- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to "having an individual with special needs in the family"?
- 8- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to "working experience with individuals with special needs"?
- 9- Do classroom teachers' attitudes towards the education of mainstreaming students in their classrooms differ statistically significantly according to the variable "years of working with individuals with special needs"?

## 2. METHOD

This study is a quantitatively designed survey model research to determine the attitudes of classroom teachers working in private and public schools towards inclusive education.

The survey model is a research model in which the participants' opinions, skills, beliefs, attitudes, concerns, and interests are determined. The survey model is a research method in which the participants' opinions or characteristics such as interest, skills, attitudes are determined (Büyüköztürk et al., 2019).

Survey research consists of selecting a sample of people to represent the community in order to describe the characteristics or opinions of a large community on any subject, collecting data from this sample with the data collection intervals used in the research process, and then interpreting them statistically. The aim of survey research is to describe the existing situation as if taking a photograph of it (Fraenkel & Wallen, 2006). In survey research, relationships between measured variables can be examined (Gay, Mills, & Airasian, 2006).

The data were obtained through a personal information form and the Inclusion Education Attitude Scale (IESAS) developed by Laçın and Taşlıbeyaz (2020). The personal information form was prepared by the researchers.

In order to collect data within the scope of the research, the online form created from the teacher information form and the Inclusive Education Attitude Scale was delivered to the classroom teachers via Google form and they were asked to answer. At the end of the data collection process, it was determined that 22 of the 220 forms were incomplete and could not be used in the research.

The Inclusion Education Attitude Scale (IESAS) consists of 12 items and four sub-dimensions. The reliability of the scale was checked with the internal consistency coefficient for the whole scale and its factors. Cronbach's alpha coefficient was .86 for the "Classroom" sub-dimension, .72 for the "School" sub-dimension, .76 for the "Family" sub-dimension and .74 for the "Achievement" sub-dimension. The internal consistency coefficient obtained for the whole scale was .74, which shows that the scale is reliable. EFA and CFA results also confirm the validity of the scale (Laçın & Taşlıbeyaz, 2020). The other data collection tool is the teacher information form developed by the researchers. After the questions of this form were prepared, expert opinion was obtained from an independent expert.

## 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the analysis of the data obtained in this study, which was conducted to compare the attitudes of primary school classroom teachers working in public and private schools towards mainstreaming



education, the attitudes of primary school classroom teachers working in public and private schools towards mainstreaming education were positive. Gözün and Yıkılmış (2004) found that pre-service teachers had positive attitudes towards inclusive education after the inclusive education information program.

Among primary school classroom teachers, the attitudes towards inclusion of teachers working in private schools were significantly more positive than those of teachers working in public schools. The reason for this difference may be that there are very few mainstreaming students in private schools. Niyazibeyoğlu (2015) examined the attitudes of classroom teachers towards mainstreaming students and stated that teacher attitudes did not differ according to the number of students. Gök and Erbaş (2014), on the other hand, in their study examining the opinions and suggestions of preschool education teachers regarding mainstreaming education, stated that mainstreaming education is more applicable when the number of students with special needs in the classroom is low.

The attitudes of the primary school classroom teachers participating in the study towards mainstreaming education do not differ according to the gender variable. Fakolade et al. (2009), on the other hand, stated in their research that male teachers have more positive attitudes towards students who continue mainstreaming education than female teachers. Güven and Çevik (2011), on the other hand, stated in their research with prospective music teachers that the attitudes of male prospective teachers towards mainstreaming students were more positive than female teachers. Fazlıoğlu and Doğan (2013) stated in their study that teachers' attitudes towards mainstreaming did not differ according to the gender variable, while Güteryüz and Özdemir (2015) stated that there was no significant difference between the attitudes of classroom teachers and pre-service teachers towards mainstreaming and the gender variable. Yekeler (2005) examined the attitudes of classroom teachers towards mainstreaming according to some variables and stated that there was no significant difference between teacher attitudes and gender.

Teachers with a professional seniority of 0-5 years had more positive attitudes towards inclusive education than teachers with a professional seniority of 16-20 years and 21 years or more. As a result, it can be said that newly employed teachers have more positive attitudes towards inclusive education than teachers who have been working for a longer period of time. In the literature, Güteryüz and Özdemir (2015) stated that classroom teachers' attitudes towards mainstreaming education varied according to their professional seniority; teachers in the first ten years of the profession had more positive views about mainstreaming education than teachers with more than ten years of experience. Yanardağ, Konal and Baş (2023) examined the attitudes of teachers from different branches towards mainstreaming education and found that teachers' attitudes differed according to seniority. Accordingly, it was found that teachers' attitudes towards inclusive education differed significantly in favor of teachers with less seniority and younger teachers. In a similar study, Özdemir (2010) examined the views of preschool teachers on inclusive education and found that teachers showed more negative attitudes towards inclusive education as their professional seniority increased. Yekeler (2005) stated that there was no significant difference between teachers' seniority and their attitudes towards inclusive education.

Teachers' attitudes towards mainstreaming education do not differ significantly according to the variable of receiving training or courses in the field of special education. Considering the studies in the literature, Akbulut and Aküzüm (2021) stated that classroom teachers' receiving training or courses on inclusion positively affected their attitudes. Oral, Zerey, and Töret (2004) stated in their study with pre-service classroom teachers that taking an inclusion course had a positive effect on pre-service teachers' attitudes towards inclusion. In a similar study, Sarı and Bozgeyikli (2003), in their study with pre-service teachers from different branches, stated that pre-service teachers who did not take special education courses may have a more negative attitude towards mainstreaming. Fazlıoğlu and Doğan (2013) stated that the training and courses taken by teachers did not affect their attitudes towards mainstreaming, while Güven and Çevik

(2011) stated in their study that the attitudes of music teacher candidates towards mainstreaming education were not affected by whether they took special education courses or not.

When the attitudes of teachers towards inclusion according to the variable of having individuals with special needs in their families were examined, it was found that teachers with individuals with special needs in their families had more positive attitudes towards inclusion education than teachers without individuals with special needs in their families. When the literature was examined, Bektaş (2022) stated that teachers' attitudes towards inclusion did not differ according to the presence of individuals with special needs in their environment. In another study, Pesen and Demirhan (2021) examined the attitudes of teachers towards individuals with special needs and stated that teachers who have individuals with special needs in their families or around them have more positive attitudes than teachers who do not. Danyolu (2017) examined the attitudes of pre-service preschool teachers towards inclusion and found that teachers who had individuals with special needs in their relatives or close environment had more positive attitudes towards inclusion education.

Teachers who have experience working with individuals with special needs have more negative attitudes towards inclusion education than teachers who do not have such experience. When the literature was examined, Özbaba (2000) stated that having worked with children with special needs had no effect on attitudes towards inclusion. Polat (1993) stated that guidance counselors who had experience working with students with special needs had more positive attitudes than teachers who had no experience.

Teachers who have never worked with individuals with special needs have more positive attitudes towards inclusion education than teachers who have worked with individuals with special needs for a long time. When the literature was examined, Bektaş (2022) stated that teachers' working time with mainstreaming students did not have an effect on their attitudes, while Özcan (2020) found that the attitudes towards inclusion education of preschool teachers with "Little (0-30 days)" teaching experience were higher than the attitudes towards inclusion education of preschool teachers with "High (at least 30 full days)" teaching experience.

One of the most important factors that make inclusive education successful is the positive attitude of teachers. According to the results of this study, primary school classroom teachers have positive attitudes towards inclusive education. In order to combine these positive attitudes with practice and to have effective processes and results in the classrooms, it can be recommended that teachers' knowledge and skill deficiencies should be identified, and in the next stage, they should receive training for practice.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: \*\*\* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-16343714-605.02-416792

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35, üçüncü yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

1. yazar: Araştırmanın tasarlanması, araştırma verilerinin toplanması, veri analizi.
2. yazar: Alanyazın taraması, yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma.
3. yazar: Makalenin revize edilmesi, danışmanlık.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.