






Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmanın Etkisine Yönelik Tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması

Sayfa | 2332

Attitudes of Teacher Candidates towards the Impact of Inclusion: Validity and Reliability Study of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)

Tringa SHPENDİ ŞİRİN , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, tringasirin@aydin.edu.tr

Mine AKKAYNAK , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, mineakkaynak@aydin.edu.tr

Murat BALCI , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, muratbalci@aydin.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 13 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 9 Ekim 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, orijinali Hastings ve Oakford (2003) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Etkisi Anketi'ni (KEA) Türkçeye uyarlayarak ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir. Bu hedef doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçek, İstanbul'da bulunan üniversitelerde öğrenim gören 286 dördüncü sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. KEA'nın yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin dört boyutlu bir yapıyı temsil ettiği bulunmuştur. Modelin doğruluğu, daha gelişmiş bir analiz tekniği olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin dört boyutlu bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Ölçeğin birinci boyutu kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar, ikinci boyutu kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz tutumlar, üçüncü boyutu kaynaştırmanın öğretmene etkisi ve dördüncü boyutu kaynaştırmanın topluma etkisidir. Ayrıca, iç tutarlılık güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş ve Alpha değerinin (.86) yüksek iç tutarlılığa işaret ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar, KEA'nın Türkiye'de kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, tutumlar, öğretmen adayları, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, Kaynaştırma Etkisi Anketi.

Abstract. The aim of this study is to adapt the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), originally developed by Hastings and Oakford (2003), into Turkish and to examine the validity and reliability of the scale under Turkish conditions. To ensure validity and reliability, the research group for the scale was determined through random sampling. The scale was administered to 286 fourth-year teacher candidates studying at universities in Istanbul. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to identify the construct validity of the IIQ and to reveal its factor structure. The exploratory factor analyses indicated that the scale represents a four-dimensional structure. The accuracy of the model was tested using a more advanced analysis technique, Confirmatory Factor Analysis (CFA). The findings support that the scale exhibits a four-dimensional structure. According to these findings, the first dimension of the scale is related to positive attitudes towards inclusive education, the second dimension pertains to negative attitudes towards inclusive education, the third dimension concerns the impact of inclusion on the teacher, and the final dimension addresses the impact of inclusion on society. Additionally, an internal consistency reliability analysis was conducted, and the obtained Alpha value (.86) indicates high internal consistency. The results suggest that the IIQ is suitable for use in Turkey.

Keywords: Inclusion, attitudes, teacher candidates, reliability and validity study, Impact of Inclusion Questionnaire.



Extended Abstract

Introduction. Inclusive education is based on the concept of social justice; here, all students have equal access to education opportunities regardless of any special needs or disadvantages (OECD, 2005). Individuals with special needs constitute an important axis of inclusive education. In Turkey, inclusive education is mainly addressed through individuals with special needs (ERG, 2011). Based on this, this study particularly examines the attitudes of teachers responsible for the education of children with special needs. It is stated that the attitudes of individuals working with students play an important role in the successful implementation of inclusion (Florian, 2010). The individuals working one-on-one with students in inclusive settings are their teachers. There are some factors that influence teachers' attitudes towards and formations about students with special needs. Among these factors, especially their experiences with students with special needs and their knowledge and skills about them are notable (Burke & Sutherland, 2004; Taylor & Ringlaben, 2012). Teachers' attitudes towards inclusion generally rely on practical concerns about the education they provide in environments where children with special needs are present, whether it be in a special education classroom or an inclusive classroom, rather than being based on any ideology (Burke & Sutherland, 2004; Scruggs & Mastropieri, 1996). Commonly expressed concerns by teachers include meeting individualized time demands for all students with and without special needs in the class; worrying about the quality and quantity of learning outcomes for students with special needs; not being able to benefit from adequate support services; and having limited education and qualifications to support inclusive education practices (Brown, 2018; Smith and Johnson, 2020). The severity and characteristics of special needs present in teachers' classrooms are inversely proportional to their attitudes towards inclusion. In other words, the more severe the condition of the students with special needs in their class, the more negative their attitudes towards inclusion and working with these children will be (Ellins & Porter, 2005; Forlin & Chambers, 2011).

In a recent study conducted by Jury et al. (2023), the aim was to rank the factors influencing the attitudes of 508 French teachers towards inclusive education in order of importance. In this study, the factors influencing teachers' attitudes towards inclusion were ranked in order of importance as resources, workload, challenges, and suitability. However, upon further examination of the results, a paradox emerges. While resources and workload ranked first among the factors influencing teachers' attitudes, detailed analyses revealed that challenges and suitability were the most consistent predictors of teachers expressing negative attitudes towards inclusive education. Looking at the conducted studies, teachers' attitudes towards inclusion are influenced by various factors. This study aimed to review the structure of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), which is one of the surveys addressing this issue in this field, to see the factors affecting pre-service teachers' attitudes towards inclusion and to serve as a precursor to future studies by evaluating its suitability in various cultures.

Method. The research methodology chosen for this study is cross-sectional research, a method where researchers examine the status of a sample or phenomenon at a specific point in time. This approach, classified under non-experimental research designs, is frequently employed to scrutinize a situation within a defined timeframe (Çaparlar and Dönmez, 2016). In cross-sectional research, data is gathered once, capturing a snapshot of the subject matter. The singular survey model, commonly favored in social sciences, was adopted for this research. This model aims to directly observe and delineate the

Şpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



present reality or situation. Conversely, the general survey model seeks to extrapolate insights about the broader population from a representative sample, facilitating generalization (Karasar, 2009). Particularly valuable for discerning fundamental trends within a population, the general survey model necessitates data collection from diverse sample groups. The study cohort comprised teacher candidates enrolled in Education Faculties across various universities in Istanbul during the fall semester of the 2023-2024 academic year. These candidates were pursuing degrees in preschool teaching, elementary teaching, and special education teaching. A total of 286 fourth-year teacher candidates were randomly selected as participants.

To gauge participants' attitudes towards inclusion, the *Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)* was employed. Developed by Hastings and Oakford (2003), this questionnaire encompasses aspects such as positive and negative attitudes towards inclusion, the impact of inclusion on teachers, overall implications of inclusion, and its societal impact. The IIQ comprises 24 items, each rated on a 7-point Likert scale. Half of the items are positively scored ("7" Very Strongly Agree, "6" Strongly Agree, "5" Agree, "4" Undecided, "2" Disagree, "2" Strongly Disagree, and "1" Very Strongly Disagree), while the remaining twelve are reverse-scored ("1" Very Strongly Agree, "2" Strongly Agree, "3" Agree, "4" Undecided, "5" Disagree, "6" Strongly Disagree, and "7" Very Strongly Disagree). Scores range from 1 to 7, with 7 indicating the most positive attitude towards inclusion.

Results. The Exploratory Factor Analysis (EFA) method was utilized to determine the construct validity and factor structure of the *Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)*. In this analysis, both principal components and direct oblimin rotation methods were employed. The principal components method was chosen due to its widespread usage and ease of application in practice. The direct oblimin rotation method, on the other hand, was preferred when it was assumed that there were relationships among the factors (Büyüköztürk, 2011). The reasons for selecting these methods are based on the common usage and ease of application of the principal components method, as well as the consideration of relationships among factors by the direct oblimin rotation method. Consequently, utilizing these selected methods allows for a more effective determination of the construct validity and factor structure of the CES.

The Kaiser-Meyer Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was found to be 0.913, indicating that the sample is adequate for Exploratory Factor Analysis (EFA). This value meets the criterion suggested by Field (2009: 647) of being above 0.50, thus confirming adequacy for EFA. Additionally, values between 0.80 and 0.90 are considered "excellent," indicating a high level of adequacy for your sample. The KMO values calculated for each item are also notably high. For instance, a high KMO value such as 0.939 confirms the suitability of each item for factor analysis. Furthermore, the result of the Bartlett's Test, $\chi^2 (253)=2972.571$; $p<0.05$, indicates that the correlations between items are sufficiently large for EFA. This demonstrates significant relationships between items and indicates that the dataset is suitable for factor analysis.

As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), consisting of 23 items, exhibits a four-dimensional structure. These four factors account for a total variance of 57.19%. These findings indicate that the IIQ is a valid measurement tool. The variance for the first factor is 36.45%, for the second factor is 9.88%, for the third factor is 5.95%, and for the fourth factor is 4.91%. This indicates that the IIQ exhibits diversity across different dimensions and is based on different underlying components of the measured



concept. In Table 1, the distribution of items and factor loadings are presented according to these factors. These factor loadings show which items are concentrated under each factor and how items are associated with each factor. Thus, the different dimensions of the IIQ and the items belonging to these dimensions can be better understood.

When examining Table 1, it was observed that Item 4 from the original form of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ) contributed more to other factors and had a factor loading below .30, indicating relatively lower item-total test correlations. Therefore, it was removed from the scale. In scale development literature, factor loadings ranging between .30 and .40 are considered as the lower cutoff point for factor inclusion (Marsh & Yeung, 1999). Thus, due to the low item-total test correlation and the item's factor loading below .30, which contributed more to factors other than the fourth factor, it was deemed appropriate to exclude it from the scale. The final version of the questionnaire, as seen in Table 2, consists of four sub-dimensions: the first dimension comprises 9 items (m8, m7, m24, m12, m10, m21, m14, m18, m15), the second dimension comprises 8 items (m16, m11, m9, m15, m17, m6, m20), the third dimension comprises 3 items (m3, m1, m2), and the fourth dimension comprises 4 items (m4, m23, m19, m22). Therefore, since factor loadings of 0.40 and above are ideally considered significant (Field, 2009:666), it was concluded that the items made significant contributions to their respective factors. Additionally, the factors were respectively named as negative attitudes towards inclusion, positive attitudes towards inclusion, the effect of inclusion on teachers, and the effect of inclusion on society.

A Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted based on the data obtained from the Exploratory Factor Analysis, revealing a four-factor structure consisting of 23 items in the IIQ Scale. The standardized values obtained after CFA for the 23 items and 4 factors of the IIQ Scale are presented in Table 1. Goodness-of-fit indices were examined to evaluate the model fit. Among the goodness-of-fit indices commonly used in research, including those mentioned by Şimşek (2007), the following values were calculated: $\chi^2=441.575$; $df=219$; $RMSEA=0.55$; $GFI=0.90$; $AGFI=0.87$; $CFI=0.93$; $IFI=0.93$. Furthermore, the path diagram obtained after Confirmatory Factor Analysis is provided in Figure 2. In the path diagram, it can be observed that the factor loadings of the items in the scale range from 0.44 to 1.00.

Discussion and Conclusion. The data obtained from the Turkish version of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ) strongly indicates its validity and reliability for assessing the attitudes of teacher candidates.

This adaptation of the scale for the Turkish context offers a valuable tool for researchers in Turkey, facilitating comprehensive investigations into the attitudes of teacher candidates towards inclusion. Understanding the attitudes of teacher candidates towards inclusion is pivotal within the educational landscape. Inclusion, as an educational approach, advocates for the integration of students with diverse characteristics into mainstream classrooms or educational environments. The attitudes of teacher candidates hold significant sway over the educational trajectory of students and carry broader societal implications. Positive attitudes among teacher candidates towards inclusion play a crucial role in mitigating educational disparities. By fostering an environment where students of varying abilities, learning styles, and needs coexist, inclusive education maximizes each student's potential, fostering a more equitable educational system. This not only enhances educational outcomes but also nurtures societal values of respect for diversity, empathy, and collaboration.

Şhpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



Conversely, negative attitudes among teacher candidates towards inclusion can perpetuate discrimination and exclusion within the education system. Such attitudes may curtail educational opportunities, particularly for marginalized student groups. Consequently, cultivating positive attitudes towards inclusive education among teacher candidates is imperative for fostering a more inclusive educational environment. The significance of shaping positive attitudes towards inclusion extends beyond the classroom, contributing to the cultivation of a more tolerant and inclusive society. By instilling values of respect for differences and empathy through inclusive education, teacher candidates play a pivotal role in fostering societal awareness and acceptance.

In summary, the attitudes of teacher candidates towards inclusion wield considerable influence over the future trajectory of the education system and broader societal dynamics. Given their importance, it is essential to equip researchers with robust measurement tools, such as the adapted IIQ, to comprehensively assess these attitudes. By prioritizing the development of positive attitudes towards inclusive education and respect for differences, we pave the way towards a fairer, more inclusive, and tolerant society. Thus, the primary objective of this research is to furnish researchers with a valid and reliable instrument for gauging teacher candidates' attitudes towards inclusion, thereby advancing the cause of inclusive education and societal progress.



Giriş

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim ortamı sunmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Jordan, 2007). Salamanca Bildirisi, kapsayıcı bir okulun tüm çocuklara özel gereksinim ve ihtiyaçlarını göz ardı etmeden eğitim sağlamanın gerekliliğinin altını çizmektedir (UNESCO, 1994). Bu doğrultuda, kapsayıcı okulların uygulanması birçok ülkede bir hedef olmuştur (Leyser ve Kirk, 2004). Kapsayıcı eğitim, sosyal adalet kavramına dayanmaktadır; burada tüm öğrenciler, özel gereksinimli veya herhangi bir dezavantajdan bağımsız olarak tüm eğitim fırsatlarına eşit erişim hakkına sahiptir (OECD, 2005). Kapsayıcı eğitim üzerinde yapılan çalışmalar üç başlık altında toplanmaktadır; özel gereksinimli çocuklar, farklı dil, din ve etnik kökenden olan çocuklar ve cinsiyet (ERG, 2016). Özel gereksinimli bireyler kapsayıcı eğitimin önemli bir eksenini oluşturmaktadır. Türkiye’de kapsayıcı eğitim daha çok özel gereksinimli bireyler üzerinden ele alındığı söylenebilir (ERG, 2011). Bundan yola çıkarak, bu çalışmada özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde sorumlu olacak öğretmenlerin tutumları incelenmiştir.

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanması için, öğrencilerle çalışan kişilerin tutumları önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Florian, 2010). Kaynaştırma ortamında öğrencilerle birebir çalışan kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ve oluşumlarını etkileyen bazı faktörler söz konusudur. Bu faktörler arasında özellikle, özel gereksinimli öğrencilerle olan tecrübeleri ve onlar hakkındaki bilgi ve becerileridir (Burke ve Sutherland, 2004, Taylor ve Ringlaben, 2012). Kaynaştırma ortamları özel gereksinimli çocukları ve öğretmenleri bir araya getiren ortamlardır. Bu ortamların özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği gibi öğretmenlerin ihtiyaçlarına da cevap vermesi gerekmektedir (Savolainen vd., 2011; Ross-Hill, 2009). Kaynaştırmanın bu kadar yaygın olduğu bir süreçte öğretmenlerin kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumlarının anlamak önemlidir. Bu konuyla ilgili ise, Burke ve Sutherland (2004)’ın öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili sordukları sorular ön plana çıkmaktadır, yaptıkları çalışmada öğretmenler "Bu öğrenci dördüncü sınıf öğrencisi olmak için nasıl değişmeli?" sorular yerine, "Özel gereksinimli öğrencilerimize tam katılım fırsatı sunmak için nasıl değişmemiz gerekiyor?" sordukları görülmektedir. Bundan yola çıkarak kaynaştırma ile ilgili aslında öğretmenlerin öğrencilerinin yapabildikleri ya da yapamadıklarından ziyade, onların öğretmen olarak ne yapması gerekliliği ile ilgili endişe duydukları ve kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum, Schroth, Moorman, ve Fullwood (1997) tarafından kaynaştırma ile ilgili yaptıkları tanımı doğrular niteliktedir, yani "kaynaştırma sınıfının, uygun sınıf içi destek ile farklı becerileri olan her özel gereksinimli öğrenciye eğitim hizmetleri sağlamayı" hedeflemesi gerekmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak kaynaştırma eğitimi, bir okuldaki tüm öğrencilerin, herhangi bir alanda güçlü veya zayıf yönlerine bakılmaksızın, okul topluluğunun bir parçası olarak görülmesi gerekliliğini savunmaktadır. Verilen destek ise, okul ile ilgili tipik gelişim gösteren öğrencilerin, öğretmenlerin ve destek personelin hissettiği aidiyet duygusunu, özel gereksinimli öğrencilerin de hissetmesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları, özel gereksinimli çocukları dahil etmek için gösterdikleri çabaları kolaylaştırabilecek veya zorlaştırabilecek faktörlere

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi’nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



odaklanan araştırmalar dikkat çekicidir. Yapılan araştırmalarda, öğretmen tutumlarının kaynaştırmanın başarısındaki en önemli değişkenlerden biri olduğu savunulmaktadır (Brown ve Jones, 2017, Chow ve Winzer, 1992; Johnson, 2018; Hastings ve Oakford, 2003; Smith, Johnson ve Davis, 2020). Genel olarak, öğretmenlerin özel gereksinimli olan çocukların kaynaştırma ortamlarına dahil edilmesine yönelik olumlu tutumlar ifade ettikleri bulunmuştur (Brown, 2019; Johnson ve Smith, 2021). Bazı durumlarda öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların ailelerine göre daha olumlu oldukları görülmektedir (Hayes ve Gunn, 1988; Stoiber, Geter ve Goetz, 1998). Bu durumdan yola çıkarak öğretmen ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörler üzerinde yapılan çalışmaların ön plana çıktığı söylenebilir (Johnson ve Smith, 2021; Salend ve Duhaney, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1996). Ancak, öncelikle tutumu anlamak ve oluşumunu sağlayan bileşenleri bilmek gerekmektedir. Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içeren nispeten kararlı yapılar olarak bilinmektedir (Bizer, Barden ve Petty, 2003; Favazza ve Odom, 1997). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, genellikle herhangi bir ideolojiye dayanmak yerine, özel gereksinimli çocukların bulunduğu ortamlarda bu bir özel eğitim sınıfı ya da kaynaştırma sınıfı da olabilir, verdikleri eğitime ilişkin pratik kaygılara dayanmaktadır (Burke ve Sutherland, 2004, Scruggs ve Mastropieri, 1996). Öğretmenler tarafından yaygın olarak dile getirilen kaygılar şunları içermektedir: sınıftaki bütün özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin bireyselleştirilmiş zaman taleplerini karşılamak; özel gereksinimli çocukların öğrenim çıktılarının niteliği ve niceliği konusunda endişeli olmak; yeterli destek hizmetlerinden yoksun olarak yararlanamamak ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını desteklemede sınırlı eğitim ve yeterlilik (Brown, 2018; Smith ve Johnson, 2020), söz edilen kaygılar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan özel gereksinimli özellikleri ve ciddiyeti, onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla ters orantılıdır. Yani, sınıfta yer alan özel gereksinimli öğrencinin durumu ne kadar şiddetliyse; kaynaştırmaya ve bu çocuklarla çalışmaya karşı tutumları o kadar olumsuz olacaktır (Ellins ve Porter, 2005; Forlin ve Chambers, 2011). Burada, vurgulanmak istenilen durum ise, öğretmenlerin tutumları çalıştıkları öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak değişmiştir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği, öğrenme ve davranışsal problemleri olan çocuklara göre fiziksel ve duyuşsal yetersizliği olan çocuklarla çalışmak ve özellikle kaynaştırma ortamlarında dahil etme konusunda genel olarak daha iyi oldukları bulunmuştur (Avramidis ve Norwich, 2002; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Ellins ve Porter, 2005; Hastings ve Oakford, 2003; Westwood ve Graham, 2003).

Kaynaştırma ile ilgili kaygılar

Öğretmen tutumları, kaynaştırmanın başarısının veya başarısızlığının potansiyel yordayıcıları olarak önemliken, kaynaştırma konusundaki kaygıları da aynı düzeyde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Symeonidou ve Phtiaka, 2009). Agbenyega (2007), tarafından yapılan çalışmada, Gana'daki kaynaştırma sınıflarında eğitim veren 100 öğretmenin tutum ve kaygıları araştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin temel kaygılarının, özel gereksinimli öğrencilere etkili bir şekilde eğitim vermek için becerilerinin eksik olduğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyum sağlayama için kaynak eksikliği olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma ortamında eğitim vermek konusunda kabul ve bağlılıklarının onların tutum ve endişelerinden kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır. Forlin ve Chambers (2011), tarafından yapılan çalışmada ise, özel gereksinimli öğrencilerin öğretimde güvenin ve yerel politikalar hakkındaki bilgilerin, öğretmen adaylarının tutum ve endişelerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Güven ve mevzuat bilgisi düzeyinin, özel gereksinimli



öğrencileri dahil etmeye yönelik tutumlarla olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve tersine, kaynaştırma ile ilgili endişelerle olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Bununla birlikte, kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuat ve politika hakkında bilgi ve güveni artırmanın, katılımcıların sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olması ile ilgili endişelerini veya algılanan streslerini düşmesine katkı sağlamadıkları bulunmuştur. Majoko (2018), tarafından yapılan çalışmada Mashonaland Batı eğitim bölgesi Zimbabve'de öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde, diğer araştırmalarda olduğu gibi ön planda fiziksel ortamın, zamanın, açık ve spesifik olmayan politikaların, finansal desteklerin, destek hizmetlerinin ve esnek müfredatın eksikliğinin öğretmenlerin tutumlarını etkilediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum oluşumunu sınıfların kalabalık olması, yetersiz mesleki hazırlık ve özel gereksinim doğası ve ciddiyeti dahil olmak üzere kaynaştırmayla ilgili tutumlarının olumsuz şekillenmesine yol açtığı savunulmaktadır. Yakın tarihli bir çalışma olan ve Jury, vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, 508 Fransız öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin önem sırasına göre sıralanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin önem sırasına göre; kaynaklar, iş yükü, zorluklar ve uygunluk olduğu görülmüştür. Ancak çalışmanın devamında, mevcut sonuçlar incelendiğinde bir paradoks ortaya çıktığı görülmektedir. Kaynaklar ve iş yükü öğretmenlerin tutumlarını etkileyen etmenler arasında ilk sırada iken, yapılan detaylı analizlerde zorluklar ve uygunluk etmeni, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlarını dile getirmesini en tutarlı şekilde yordayan faktörler olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının farklı etmenler tarafından etkilendiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Hastings ve Oakford (2003) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Etkisi Anketi'ni (KEA) Türkçeye uyarlayarak, ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmektir. Alan yazını incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri ön plana çıkaran herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda, söz konusu ölçek bu araştırmada Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ile güvenilirlik ölçütleri açısından kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna ilişkin bilgilere, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, ölçeğin uyarlama sürecine, verilerin toplanma biçimine ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada tercih edilen yöntem, araştırma tasarımı olarak kesitsel araştırmadır. Kesitsel araştırma, bir araştırmacının belirli bir zamanda bir örneklem veya olgunun durumunu incelediği bir araştırma türüdür. Bu yöntem, o anki durumu anlamak ve ilişkileri belirlemek için verilerin toplandığı bir "kesit" sunar. Punch'a (2000) göre, açıklayıcı araştırmalar, sosyal olguları inceleyerek belirli kavramların bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapılan bir tür araştırmadır. Bu araştırmalar, değişkenlerin sıkı bir şekilde denetlenebildiği ve iç geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu çalışmalar olarak bilinir (Punch, 2003). Açıklayıcı araştırmalar genellikle karmaşık sosyal olguların altında yatan ilişkileri anlamak için kullanılır. Bu tür araştırmalar, toplumsal olayların Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Kesitsel araştırma, deneysel olmayan araştırma tasarımlarından biridir ve genellikle belirli bir zaman dilimindeki bir durumu analiz etmek için kullanılır (Çaparlar ve Dönmez, 2016). Bu tasarımda, araştırmacılar tüm verileri belirli bir zamanda ve bir kez toplarlar. Yani, bir zamandaki bir durumun bir "kesiti" veya dilimi incelenir veya ölçülür (Durna, 2009: 153). Kesitsel araştırmalar, bir anda belirli bir durumun veya durumların tespit edilmesi ve analiz edilmesi için etkili bir araçtır. Araştırmacılar, bir belirli zamanda nüfusun belirli bir kesimine odaklanarak, o andaki durumu ve ilişkileri anlamak için kesitsel araştırmaları kullanabilirler. Bu şekilde, zaman içindeki değişiklikleri izlemek ve anlamak mümkün olabilir. Kesitsel araştırma tasarımı, araştırmacılara belirli bir anda toplumun veya örneklemenin durumunu anlama ve bu durumu daha geniş bir bağlam içinde değerlendirme fırsatı sunar. Bu tasarımın kullanılmasıyla, araştırmacılar mevcut durumu ve ilişkileri daha iyi anlamak için güvenilir verilere dayalı analizler gerçekleştirebilirler.

Araştırma modeli

Araştırmada, sosyal bilimler alanında yaygın olarak tercih edilen iki farklı tarama modeli kullanılmıştır. İlk olarak, genel tarama modeli mevcut durumu veya gerçekliği doğrudan inceleyip açıklamayı amaçlar. Bu model genellikle bir örneklem aracılığıyla genel evren hakkında çıkarımlar yapmayı ve genelleme yapmayı hedefler (Karasar, 2009). Bu model türü, özellikle evrene ilişkin temel eğilimlerin belirlenmesinde son derece faydalıdır ve bu nedenle mümkün olduğunca geniş örneklem gruplarından veri toplamayı gerektirir. Diğer bir tarama modeli ise tekil tarama modelidir. Bu model anlık ve zamansal olarak gerçekleştirilebilir ve belirli bir an veya belirli bir dönemdeki değişimleri incelemek için tek bir değişkene odaklanır (Bailey, 1982, 156). Tekil tarama modeli, belirli bir anda meydana gelen değişimleri daha detaylı olarak anlamak için kullanılır. Bu model, örneğin belirli bir zaman dilimindeki toplumsal, ekonomik veya kültürel değişimleri anlamak için önemli bir araç olabilir. Bu tarama modeli genellikle daha sınırlı bir veri seti gerektirir ve daha yoğun bir analiz süreciyle ilişkilidir. Bu model, özellikle belirli bir fenomenin veya değişkenin mevcut durumunu anlamak için etkilidir. Araştırmada, tekil tarama modelinin kullanılmasının sebepleri ve bu modelin veri toplama ve analiz süreçlerindeki avantajları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Böylece, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda hem genel tarama modelinin sağladığı geniş perspektifin hem de tekil tarama modelinin detaylı analiz imkanlarının önemi vurgulanmıştır. Bu iki tarama modeli, farklı araştırma amaçları ve yöntemleri için uygun olan farklı yaklaşımlar sunmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'da bulunan Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde eğitim alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde eğitim almaktadırlar. Toplamda 286 dördüncü sınıf öğretmen adayı, tesadüfi bir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri, Tabachnick ve Fidell (1996) tarafından yapılan faktör analizi için her madde için 5 katılımcının yeterli olacağını öne sürmektedir. Bu nedenle, çalışmaya katılan kişi sayısının yeterli olduğu kabul edilmektedir. Katılımcıların meslek dağılımına bakıldığında, %27,3'ü (78 kişi) okul öncesi öğretmenliği, %50,7'si (145 kişi) sınıf (ilkokul) öğretmenliği ve %18,9'u (54 kişi) özel eğitim öğretmenliği okuyan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımına



göre ise, katılımcıların %68,2'sini (195 kişi) kadın, %31,8'ini (91 kişi) ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu veriler, araştırmanın çeşitli bölüm ve cinsiyet gruplarından temsilciler içerdiğini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Kaynaştırma Etkisi Anketi (KEA), katılımcıların kaynaştırmanın etkisi ile ilgili kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar, olumsuz tutumlar, kaynaştırmanın öğretmene etkisi, kaynaştırmanın genel etkisi ve kaynaştırmanın topluma etkisini ölçmek amacıyla Hastings ve Oakford, (2003) tarafından geliştirilen bir ankettir. KEA 24 maddeden oluşmakta ve 7'li Likert tipi bir derecelendirme içermektedir, sorulardan 12'si düz puanlanırken ("7" Kesinlikle Katılıyorum, "6" Kısmen Katılıyorum, "5" Katılıyorum, "4" Kararsızım, "2" Katılmıyorum, "2" Kısmen Katılmıyorum ve "1" Kesinlikle Katılmıyorum), sorulardan 12'si ise ters puanlandırmaktadır ("1" Kesinlikle Katılıyorum, "2" Kısmen Katılıyorum, "3" Katılıyorum, "4" Kararsızım, "5" Katılmıyorum, "6" Kısmen Katılmıyorum ve "7" Kesinlikle Katılmıyorum). Her bir madde 1-7 arasında puanlanır ve 7 puan kaynaştırmaya yönelik en olumlu tutumu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 168 arasında sıralanmaktadır. Yüksek puanlar bireyin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar, olumsuz tutumlar, kaynaştırmanın öğretmene etkisi, kaynaştırmanın genel etkisi ve kaynaştırmanın topluma etkisini yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanması, işlemi ve analizi

Kaynaştırma Etkisi Anketi'nin Türkçe'ye uyarlanma süreci, titizlikle planlanmış ve adımları dikkatlice izlenmiştir. İlk olarak, ölçeği geliştiren uzmanlardan biri olan Hastings ile elektronik posta yoluyla iletişim kurularak, ölçeğin Türk kültürüne ve diline uygun şekilde uyarlanması için gerekli izinler alınmıştır. Bu izinlerin alınmasının ardından, uyarlanma sürecinin en kritik aşaması olan çeviri sürecine geçilmiştir. Çeviri sürecinde, ölçeğin dil ve kültür bağlamında doğru bir şekilde aktarılabilmesi için dikkatli bir yaklaşım benimsenmiştir. Savaşır ve Şahin'in (1997) belirttiği gibi, çevirmenlerin hem hedef dili (Türkçe) hem de kaynak dili (İngilizce) iyi bilmesi, ölçeğin konusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları ve her iki kültürde de deneyimli olmaları kriterleri göz önünde bulundurularak, uygun çevirmenler seçilmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin maddelerinin özgün dilinden hedef dile çevrilmesi sürecinde, Trakya Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan ve İngilizce Dil Öğretmenliği bölümünden iki öğretim görevlisi çevirmen ve bir Doktor Öğretim Üyesi görevlendirilmiştir. Bu uzman ekip, ölçeğin her bir maddesini bağımsız olarak Türkçe'ye çevirmiş ve ardından bu çevirileri kontrol etmek üzere iki İngilizce dil uzmanına iletmek için iş birliği yapmıştır. Çeviri sürecinin sona ermesinin ardından, orijinal İngilizce form ile çevrilen Türkçe form arasında herhangi bir anlamsal farklılık olup olmadığı titizlikle incelenmiştir. Ölçeğin dil geçerliği sürecinde çeviri ve geri çeviri adımları başarıyla tamamlanmıştır. Çeviri, söz konusu Üniversitelerde çalışan ve iki dil bilen öğretim üyeleri tarafından Türkçeye yapılmış ve başka bir grup öğretim üyesi tarafından orijinal diline geri çevrilmiştir. Her iki versiyon arasındaki tutarlılık detaylı olarak kontrol edilmiştir ve anlam birliği sağlanmıştır. Bu süreç, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını destekleyecek şekilde titizlikle yürütülmüştür. Ayrıca, yapılan çevirilerde yer alan yönergelerin ve ifadelerin Türk Dil Kurumu'nun



standartlarına uygunluğu da kontrol edilmiştir. Türk Dili uzmanı tarafından yapılan bu değerlendirme sonucunda, forma son şekli verilmiş ve ölçeğin Türkçe versiyonu hazır hale getirilmiştir.

Türkçe'ye çevrilen ölçekte yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Önceden planlanmış dersliklerde gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcılardan ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Tesadüfi örnekleme seçilen katılımcılar, ölçeği doldurmuş ve gerekli görüldüğünde maddelerin düzenlenmesiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için, ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu özel bir derecelendirme yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılardan, her bir maddeye "Kesinlikle Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere belirli bir derecelendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlar, bu derecelendirmeleri kullanarak maddelerin kapsamını değerlendirmiştir. Davis tekniği ile kapsam geçerliği değerlendirilen KEA'nın ait bütün maddelerin KGİ (Kapsam Geçerliliği İndeksi) skorları 0.80-1.00 arasında değişmektedir. Dolayısıyla kapsam/içerik geçerliği yönünden herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Davis, 1992). Değerlendirme sonucunda, uzmanlar ölçekte yer alan maddelerin araştırmanın amacını doğru şekilde yansıttığını ve Türk kültürüne uygun olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, ölçeğin yönergeleri de uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenmiş ve dil bilgisi açısından daha anlaşılır bir hale getirilmiştir.

İstanbul'da yaşayan ve kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları ile ilgili elde edilen veriler, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2021) tarafından toplanmıştır. Bu veriler, İstanbul'un Türkiye'nin en büyük birinci metropolü olduğunu göz önünde bulundurarak önem arz etmektedir (Aydın ve Gümüşboğa, 2022). Araştırma için oluşturulan ölçek formu, belirlenen amacı doğrultusunda etkili sonuçlar elde edebilmek için katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları hakkında katılımcılara kısa bir bilgilendirme yapmak için uygulamadan hemen önce "katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu" kullanılmıştır. Görüşmeler doğrultusunda analiz için kullanılacak 286 geçerli veri elde edilmiştir.

Toplanan veriler, SPSS-23 ve AMOS-18 istatistiksel paket programlarında değerlendirildi. İlk olarak, verilerin parametrik testler için gerekli ön koşulları sağlayıp sağlamadığı belirlendi. Bu değerlendirme, çok değişkenli normallik dağılım testi sonuçlarıyla gerçekleştirildi ve verilerin çoklu normal dağılım göstermesi nedeniyle çalışmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verildi. Araştırmanın ana ölçüsü olan KEA'nın yapı geçerliliği için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemi, Maksimum Olabilirlik Çıkarımı-Maximum Likelihood (ML) ile uygulandı. DFA, ölçeğin altında yatan faktörlerin doğrulanmasına ve yapısal ilişkilerin incelenmesine olanak tanır. KEA'nın güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirildi. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak bulundu, bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ölçüm aracının yapı güvenilirliği Yapı Güvenirlik-Composite Reliability (YG-CR) ile, yakınsama geçerliliği ve ayırt edici geçerliliği ise Açıklanan Ortak Varyans-Average Variance Extracted (AOV-AVE) ile test edildi. Bu analizler, ölçüm aracının güvenilirliği ve geçerliliği hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlar. Sonuç olarak, KEA'nın yapısal doğruluğu ve güvenilirliği açısından güçlü olduğu ve ölçme aracının amacına



uygun olarak kullanılabilceği sonucuna varıldı. Bu analizler, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak bulundu.

Bulgular

Sayfa | 2344

Kaynaştırma Etkisi Anketi (KEA) yapı geçerliliğini ve faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır. Bu seçilen yöntemlerin kullanılmasının nedenleri, temel bileşenler yönteminin yaygın kullanımı ve kolay uygulanabilirliği ile doğrudan eğik döndürme yönteminin faktörler arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmasıdır. Temel bileşenler yöntemi, faktör analizi için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve veri setinin varyansını en iyi şekilde açıklamayı hedefler. Bu yöntem, ölçek yapısının daha net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilir. Doğrudan eğik döndürme yöntemi ise faktörler arasındaki korelasyonların dikkate alındığı bir dönüşüm yöntemidir (Büyüköztürk, 2011). Bu yöntem, faktörler arasındaki ilişkileri daha doğru bir şekilde modellemeye yardımcı olabilir. Bu şekilde, KEA'nın yapı geçerliliği ve faktör yapısı daha etkili bir şekilde belirlenmiş olur. AFA'nın kullanılması, ölçeğin iç tutarlılığını ve yapısal bütünlüğünü daha iyi değerlendirebilir. Bu yöntemlerin bir araya getirilmesi, KEA'nın yapısal özelliklerinin daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanır. Bu da ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği hakkında daha güçlü bir temel oluşturur.

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri, 0,913 olarak bulunmuş ve bu değer örneklemin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için yeterli olduğunu göstermektedir. Bu değer, Field (2009: 647) tarafından önerilen 0,50'nin üzerinde olması gerektiği kriterini sağlamaktadır. Ayrıca, 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler "harika" kategorisinde değerlendirilmektedir, bu da örneğinizin yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olduğunu gösterir. Her bir madde için hesaplanan KMO değerlerinin de oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, 0,939 gibi yüksek bir KMO değeri, her bir maddenin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, Barlett Testi sonucu olan $\chi^2(253)=2972,571$; $p<0,05$, maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterince büyük olduğunu göstermektedir. Bu, maddeler arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve faktör analizi için uygun bir veri seti olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda, 23 maddeden oluşan Kaynaştırma Etkisi Anketi (KEA)'nın dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu dört faktör toplam varyansın %57,19'unu açıklamaktadır. Bu bulgular, KEA'nın geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Alt boyutlardan birinci faktörün varyansı %36,45, ikinci faktörün %9,88, üçüncü faktörün %5,95 ve dördüncü faktörün %4,91 olarak bulunmuştur. Bu, KEA'nın farklı boyutlarda çeşitlilik gösterdiğini ve ölçülen kavramın farklı alt bileşenlerine dayandığını göstermektedir. Tablo 1'de, maddelerin bu faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri sunulmuştur. Bu faktör yükleri, her bir faktörün altında hangi maddelerin yoğunlaştığını ve hangi maddelerin hangi faktörle ilişkilendirildiğini gösterir. Bu şekilde, KEA'nın farklı boyutları ve bu boyutlara ait maddeler daha net anlaşılabilir.

Tablo 1.
Kaynaştırma Etkisi Anketi Faktör Analizi Bulguları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m8	,844			
m7	,760			
m24	,673			
m12	,640			
m10	,623			
m21	,572			
m14	,527			
m18	,510			
m5	,404			
m16		,746		
m11		,720		
m9		,716		
m15		,637		
m17		,578		
m6		,536		
m20		,483		
m3			,825	
m1			-,753	
m2			-,690	
m4				,653
m23				-,612
m19				-,608
m22				-,490
Kaynaştırma Etkisi	8,384	2,272	1,369	1,130
Açıkladığı Varyans	36,453	9,880	5,952	4,912
Açıklanan Toplam Varyans		57,197		

Tablo 1 incelendiğinde, KEA (Kaynaştırmanın Etkisi Anketi) ölçeğinin orijinal formundaki madde 4, diğer faktörlere göre daha fazla katkı sağladığı ve madde toplam test korelasyonlarının göreceli olarak daha düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu durum, madde 4'ün ölçeğin iç tutarlılığına katkısının sınırlı olduğunu ve diğer ölçüm maddelerine kıyasla daha az bilgi sağladığını işaret etmektedir. Madde-toplam test korelasyonunun .30'un altında olması, madde 4'ün ölçeğe katkısının zayıf olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme literatüründe, faktörlerin oluşturulmasında .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Marsh ve Yeung, 1999). Dolayısıyla, madde 4'ün düşük bir faktör yüküne sahip olması, ölçeğin genel yapısal doğruluğunu ve güvenilirliğini etkileyebilecek bir zayıflık olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, madde-toplam test korelasyonunun düşük olması ve madde 4'ün, .30'un altındaki madde yüküne sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Bu düzenleme, ölçeğin daha kesin ve güvenilir sonuçlar vermesine yardımcı olabilir ve ölçeğin yapısal bütünlüğünü güçlendirebilir. Bu tür revizyonlar, ölçme aracının daha doğru sonuçlar sağlamasına ve amacına daha uygun olmasına olanak tanır.

Anketin son hali ise Tablo 2'de görüldüğü üzere dört alt boyutlardan oluşmaktadır, birinci boyut 9 maddelerden (m8, m7, m24, m12, m10, m21, m14, m18, m15), ikinci alt boyut 8 maddeden (m16, Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*



m11, m9, m15, m17, m6, m20), üçüncü alt boyut 3 maddeden (m3, m1, m2), dördüncü alt boyut 4 maddeden (m4, m23, m19, m22) oluşmaktadır. Dolayısıyla, 0.40 ve üzeri faktör yükleri, ölçüm maddelerinin ilgili faktörlere önemli bir katkı sağladığı ideal olarak kabul edilir (Fields, 2009). Bu değerlendirme, ölçüm maddelerinin faktörlerle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ve faktörleri iyi temsil ettiğini gösterir. Yüksek faktör yükleri, ölçüm maddelerinin ölçülen özellikleri doğru bir şekilde yansıttığını ve ölçümün yapısal geçerliliğini artırdığını işaret eder. Bu bağlamda, maddelerin yüksek faktör yüklerine sahip olması, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemli bir belirleyici olarak kabul edilir. Yüksek faktör yükleri, ölçme aracının amacına uygun olarak tasarlandığını ve etkili bir şekilde ölçtüğünü gösterir. Bu nedenle, ölçüm maddelerinin yüksek faktör yüklerine sahip olması, ölçeğin kullanımının geçerli ve güvenilir olduğunu doğrulayan önemli bir bulgu olarak değerlendirilir.

Tablo. 2

Madde numarası ve değişkenler

Madde Numarası	Değişkenler
Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumlar Faktörü	
m8	...sınıftaki diğer çocukları üzer, kızdırır (Ç) (T)
m7	...sınıftaki diğer çocuklar tarafından reddedilmeye yol açar (Ç) (T)
m24	...okulun düzgün düzenini olumsuz etkiler (D) (T)
m12	...sınıftaki diğer çocuklarda sorunlu davranışlarını tetikler (Ç) (T)
m10	...okulun düzgün düzenini olumsuz etkiler (O) (T)
m21	...iş yükümü kabul edilemez bir düzeye çıkarır (Ö) (T)
m14	...okulun maddi kaynaklarını tüketir (Ö) (T)
m18	...akademik performanslarını geciktirir (Ç) (T)
m5	...okulun maddi kaynaklarını tüketir (O) (T)
Kaynaştırmaya Yönelik Olumlu Tutumlar Faktörü	
m16	...onların problem davranışlarını teşvik etmez (Ç)
m11	...sınıf içinde aksamaya neden olmaz (O)
m9	...bana fiziksel bir tehdit oluşturmaz (Ö)
m15	...diğer çocukları tehlikeye atmaz (D)
m17	...beni duygusal olarak tüketmez (Ö)
m6	...beni gereğinden fazla/ gereksiz strese sokmaz (Ö)
m20	...onlar için korkutucu bir deneyim değildir (Ç)
Kaynaştırmanın Öğretmene Etkisi Faktörü	
m3	...sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenmemi engellemez (D)
m1	...beni fiziksel olarak yıpratır (Ö) (T)
m2	...sınıf düzenini aksatır (O) (T)
Kaynaştırmanın Topluma Etkisi Faktörü	
m4	...onlara kendilerini göstermeleri için bir ortam/topluluk sunar (Ç) (T)
m23	...bireysel gelişimlerine fayda sağlar (Ç)
m19	...insanlara okul hakkında daha olumlu bir bakış açısı verir (O)
m22	...sınıftaki diğer çocukların öğrenme fırsatlarını artırır (D)
	Ö = öğretmen üzerindeki etki
	O = ortam üzerindeki etki
	D = diğer çocuklar üzerindeki etki
	Ç = hedef çocuk üzerindeki etki
	T = ters puanlanması gereken olumsuz ifadeli maddeler, böylece yüksek puanlar daha olumlu bir tutumu gösterir.

Şpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

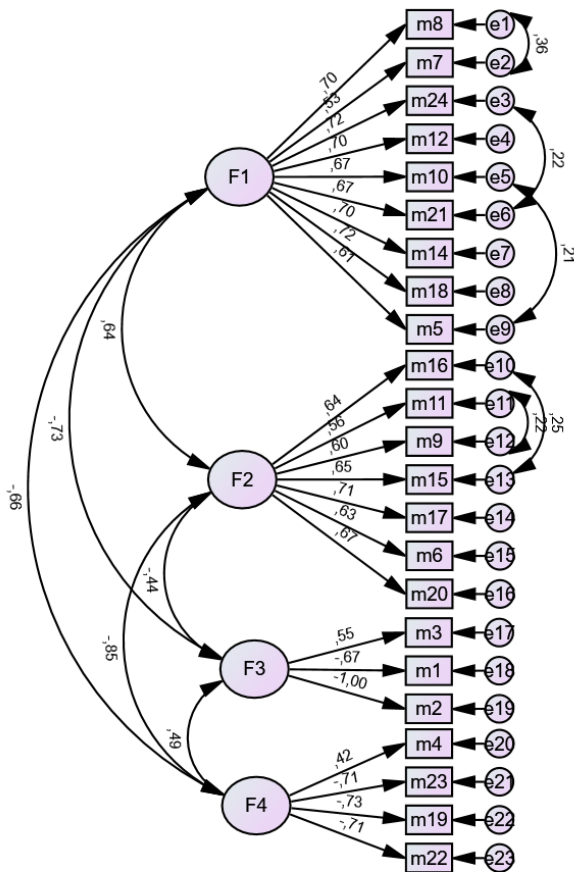
DOI. 10.51460/baebd.1476138



Ayrıca faktörler sırasıyla kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlar, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar, kaynaştırmanın öğretmene etkisi ve kaynaştırmanın topluma etkisi olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 23 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. 23 madde ve 4 faktörden oluşan KEA Ölçeğinin DFA sonrasında elde edilen standart değerleri Çizelge 1’te sunulmuştur. Modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Araştırmada, Şimşek (2007) tarafından sık kullanıldığı belirtilen uyum indekslerinden olan $\chi^2=441,575$; $sd=219$; $RMSEA=0.55$; $GFI=0.90$; $AGFI=0.87$; $CFI=0.93$; $IFI=0.93$ değerleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası elde edilen path diyagramı ise Şekil 2’de verilmiştir. Path diyagramında, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.44-1.00 arasında değiştiği görülmektedir.



CMIN/df: 1,879; AGFI: .863; GFI: .891; NFI: .866; CFI: .931; IFI: .932; TLI: .921; RMSEA: .055

Şhpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen veriler sonucunda, Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin Türkçe formunun öğretmen adayları ile kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu açıkça göstermektedir. Bundan dolayı bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali Türkiye'de farklı araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik tutumları, eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturur. Kaynaştırma, farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıf veya eğitim ortamında eğitim almasını sağlayan bir yaklaşımdır. Öğretmen adaylarının bu konudaki tutumları, hem öğrencilerin eğitim sürecine etkisi bakımından hem de toplumsal açıdan büyük önem taşır. Öncelikle, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik olumlu tutumları, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri azaltmaya yardımcı olur. Farklı yeteneklere, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasını sağlar. Bu da toplumda daha adil bir eğitim sistemi oluşturur. Ayrıca, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik olumlu tutumları, toplumsal farkındalık ve kabulü artırır. Farklılıklara saygı duyma, empati ve iş birliği gibi değerler, kaynaştırma eğitimiyle birlikte öğrencilere ve topluma kazandırılır. Bu da gelecekte daha hoşgörülü ve kapsayıcı bir toplum oluşmasına katkı sağlar. Ancak, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik olumsuz tutumları ise eğitim sisteminde ayrımcılığın ve dışlanmanın artmasına yol açabilir. Bu durum, özellikle dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için eğitim fırsatlarının azalmasına neden olabilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bu konudaki tutumlarının olumlu yönde şekillendirilmesi ve kaynaştırma eğitime verdikleri önemin artırılması, daha kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması için gereklidir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik tutumları, eğitim sisteminin ve toplumun geleceği açısından büyük önem taşır. Bu tutumların olumlu yönde şekillendirilmesi, daha adil, kapsayıcı ve hoşgörülü bir toplumun oluşmasına katkı sağlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ve farklılıklara saygı duymaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemede araştırmacılar tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracını literatüre kazandırmaktır. Aşağıda, Türkçe yapısı test edilen KEA'ye ilişkin sonuçlar literatür eşliğinde tartışılmıştır.

İyi uyum endekslerinin değerleri (CMIN/df: 1,879, AGFI: ,863, GFI: ,891, NFI: ,866, CFI: , 931; IFI: ,932, TLI: ,921, RMSEA: ,055), test edilen ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini ve dolayısıyla Türk yapının geçerliliğini doğruladığını göstermektedir. Sosyal bilimlerde araştırmacılar, ölçeklerin geçerliliğini değerlendirirken belirli uyum değerlerini tercih ederler ve bu değerler genellikle belirli bir aralık içindedir. Özellikle, CFI, NFI gibi değerler 1'e ne kadar yakınsa model de o kadar iyi uyuma göstermektedir; ancak RMSEA değerleri için aynı şey geçerli değildir, RMSEA puanları ≤ 0.05 olması durumunda bu değerlerin mükemmel bir uyum oluşturduğu kabul edilir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 2002). Uyum değerlerinin belirtilen aralık içinde olmasının birkaç faktöre bağlı olduğu belirtilmektedir, bunlar arasında çalışmadaki katılımcı sayısı (örneklem büyüklüğü) de bulunmaktadır. Dolayısıyla, çalışmada elde edilen DFA uyum değerlerinin, literatürde bildirilen uyum değerleriyle karşılaştırıldığında ve uyum değerlerinin aralığı dikkate alındığında, güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır. DFA ölçeğinin iç tutarlılığı, ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach'ın alfa katsayısı

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



kullanılarak değerlendirildi. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak bulundu. Literatür, Cronbach alfa katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda, değerlendirilen konuyla ilişkili veya ilişkisiz bir ölçümü değerlendirmek için yüksek güvenilirlik olarak kabul edildiğini öne sürmektedir (Alpar, 2013).

Bu çalışmanın sonuçları; öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları dört ana faktör altında toplanmıştır. İlk olarak, "Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumlar Faktörü"nde, bazı adaylar kaynaştırmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir. İkinci olarak, "Kaynaştırmaya Yönelik Olumlu Tutumlar Faktörü"nde, bazı adaylar ise kaynaştırmaya olumlu bir yaklaşım göstermektedir. Üçüncü olarak, "Kaynaştırmanın Öğretmene Etkisi Faktörü"nde, kaynaştırmanın öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmektedir. Son olarak, "Kaynaştırmanın Topluma Etkisi Faktörü"nde, kaynaştırmanın toplum üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Bu faktörler, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve bunların çeşitli boyutlarını anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Yapılan bilimsel araştırmaların tamamında olduğu gibi bu çalışmanın da sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak, çalışmaya katılan katılımcı sayısının 286 olması, Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için gereken katılımcı kriterlerini karşılayabilir, ancak bu sayı bazı durumlarda yeterli olmayabilir. Özellikle, çalışmanın popülasyonunu temsil etmek veya nadir özelliklere sahip alt gruplardaki farklılıkları incelemek istediğinizde daha büyük örneklemelere ihtiyaç duyabilirsiniz. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda katılımcı sayısının artırılması ve farklı alt gruplardan katılımcıların dahil edilmesi önemli olacaktır. İkinci olarak, çalışmaya sadece okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmen adaylarının katıldığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının farklı alanlardan gelmeleri durumunda elde edilecek sonuçların genelleştirilebilirliğini sınırlayabilir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda fen, matematik, sosyal bilimler gibi farklı branşlardan öğretmen adaylarının da dahil edilmesi, ölçeğin farklı alanlardaki etkinliğini anlamamıza yardımcı olabilir. Üçüncü olarak, çalışmaya katılan katılımcılar sadece İstanbul ilindeki üniversitelerden seçilmiştir. Bu, sonuçların sadece bu bölgedeki öğretmen adaylarıyla ilişkilendirilmesine neden olabilir ve genelleme yapmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle, farklı bölgelerden ve farklı öğretim kurumlarından öğretmen adaylarının dahil edildiği gelecekteki çalışmalar, sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Dördüncü olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için kullanılan örneklem grubu öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu durum, ölçeğin diğer popülasyonlar üzerindeki geçerlik ve güvenilirliğini sınırlayabilir. Bu nedenle, farklı yaş gruplarından, meslek gruplarından veya toplumsal kesimlerden örneklem gruplarının kullanıldığı gelecekteki çalışmalar, ölçeğin evrensel geçerliliğini ve güvenilirliğini daha iyi değerlendirmemize yardımcı olabilir. Türkçeye uyarlanmış bu ölçeğin kullanılacağı gelecekteki araştırmaların yapılması, ölçeğin farklı bağlamlarda ve farklı popülasyonlar üzerindeki etkinliğini değerlendirmemize yardımcı olacaktır. Bu tür çalışmalar, ölçeğin genel geçerliliğini ve uygulanabilirliğini güçlendirecek ve araştırmacılara daha geniş bir perspektif sunacaktır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık
- 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>
- Aydın, İ., & Gümüşboğa, İ. (2022). İnternet Aracılığıyla Spor Ürünü Satın Alma Niyeti Ölçeği: Türkçe Uyarlama Çalışması. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 418-431.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: Free Press.
- Bizer GY, Barden JC, Petty RE. (2003). *Attitudes. Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Nature Publishing Group, 247-53.
- Brown, C. (2018). Meeting the needs of all students: A teacher perspective. *Educational Psychology Review*, 25(2), 201-215.
- Brown, C. (2019). Teacher perceptions of inclusion: A qualitative study. *International Journal of Special Education*, 34(3), 201-215.
- Brown, E., & Jones, F. (2017). Understanding the role of teacher attitudes in inclusive classrooms. *Educational Psychology Review*, 38(4), 567-581.
- Burke, K & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Testlerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılan bazı istatistikler. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 15, 82-167.
- Byrne, M. B. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Psychology Press.
- Chow, P., & Winzer, M. M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 223-228. <https://doi.org/10.1177/001316449205200127>
- Çaparlar, C. Ö., Dönmez, A. (2016). Bilimsel Araştırma Nedir, Nasıl Yapılır?. *Türk J. Anaesthesiol Reanim*, 44, 212-218.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Durna, T. (2009). Nedensellik ve Araştırma Tasarımları. K. Böke (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eğitim reformu girişimi (ERG) (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 25 Kasım 2012 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/egitimizleme raporlari> adresinden erişildi.
- Eğitim reformu girişimi (ERG) (2016). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/izleme/> adresinden erişilmiştir.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks, California: Sage.

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Florian, L. (2010). "The Concept of Inclusive Pedagogy." *In Transforming the Role of the SENCO*, 61–72. Buckingham: Open University Press.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2010.540850>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35(1), 31-38. <https://doi.org/10.1080/0156655880350104>
- Johnson, A., & Smith, B. (2021). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs. *Journal of Inclusive Education*, 15(2), 78-92.
- Johnson, D. (2018). Teacher perceptions and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-215.
- Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, ON: John Wiley and Sons.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2002). *The Student Editions of LISREL 8.53 for Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leyser, Y., & Kirk *, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1542761. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1542761>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris, 2005.
- Punch, K. F. (2000). *Developing Effective Research Proposals*. London: Sage Publications.
- Punch, K. F. (2003). *Survey Research The Basics*. London: Sage Publications.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Salend, S.J., & Duhaney, L.M.G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–126.
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (Eds.). (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schroth, G., Moorman, M. A., & Fullwood, H. (1997). Effects of training on teachers' stages of concern regarding inclusion (Report No. O20922). *Commerce, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 099)*.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74
- Smith, A., & Johnson, B. (2020). Teacher concerns and challenges in inclusive education. *Journal of Inclusive Education*, 10(3), 45-58.
- Smith, A., Johnson, B., & Davis, C. (2020). The impact of teacher attitudes on inclusion success. *Journal of Education Research*, 25(3), 45-58.

Şpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2332-2352.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80028-3)
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics*. (15. Baskı). New York: Pearson Education, Inc.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. doi:10.5539/hes.v2n3p16
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *Türkiye İstatistik Kurumu Bölgelere Göre Nüfus Yoğunluğu*. Erişim adresi: <https://cip.tuik.gov.tr/#>, (Erişim tarihi: 21.02.2024).
- UNESCO.1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: *Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and south Australia*. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/19404150309546718>