

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/274704601>

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DUYGULAR, TUTUMLAR VE KAYGILAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Article · March 2015

DOI: 10.7827/TurkishStudies.7556

READS

757

3 authors:



Adem Bayar

Amasya University

21 PUBLICATIONS 8 CITATIONS

SEE PROFILE



Ayşe Gül Özaşkin

Amasya University

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

SEE PROFILE



Şeyma Bardak

Amasya University

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

SEE PROFILE



KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DUYGULAR, TUTUMLAR VE KAYGILAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

*Adem BAYAR***

*Ayşe Gül ÖZAŞKIN****

*Şeyma BARDAK*****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, orijinali ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeğinin (KEİDTKÖ) Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmaktır. Ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla, araştırma grubu tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki 100 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular açımlayıcı faktör analizi (ExploratoryFactor Analysis) (EFA) yöntemi ile sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu; Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, ikinci boyutu; Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar ve üçüncü boyutu; Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı boyutudur. Ölçekte yer alan tüm maddeler bu üç faktörden herhangi birinin altında yer aldığı için ölçeğin orijinal formunda yer alan maddelerin tamamı ölçeğin Türkçe formunda da korunmuştur. Dolayısıyla Türkçeye çevrilen ölçekte herhangi bir madde çıkarılması işlemi yapılmamıştır. Sonuç olarak ölçek, 15 madde içermektedir. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik çalışması yine Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla birinci boyut için .86, ikinci boyut için .88 ve üçüncü boyut için .85 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye'de de kullanılabileceğini göstermiştir.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: adembayar80@gmail.com

*** Arş. Gör. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: aysegulozaskn@gmail.com

**** Arş. Gör. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: seyma.bardak@gmail.com



Anahtar kelimeler: kaynaştırma eğitimi, tutum, kaygı, geçerlik, güvenilirlik.

**TURKISH ADAPTATION, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY
OF THE SENTIMENTS, ATTITUDES AND
CONCERNS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION SCALE REVISED
(SACIE-R)**

STRUCTURED ABSTRACT

The purpose of this current study is to adapt the “Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)” developed by Chris Forlin, Chris Earle, Tim Loreman, and Umesh Sharma (2011) to Turkish. The relevant scale consists of 15 items and includes 4-point Likert type ranking (“1” Strongly Disagree, “2” Disagree, “3” Agree, “4” Strongly Agree). Scores belonging to scale are aligned between 15 and 60 points. Increasing scores mean that individual shows high level of sentiment, attitude, and concern about inclusive education.

A communication was established with Chris Forlin, one of the researchers that developed the scale via electronic mail primarily in the process of adapting the scale to Turkish and necessary legal permission is obtained by this way. In the first step, the English form of the scale was translated into Turkish by a commission consisting of five faculty members of Education Faculty in Amasya University who know English at a good level. After that, the scale was translated into Turkish and re-translated into English again. By doing so (back translation technique), the consistency between Turkish and English forms of scale was explored. Then, Turkish form of the scale was examined in terms of meaning and grammar and necessary corrections were made by researchers and five Turkish teachers. After that, trial Turkish form of the scale was obtained. For face validity, three faculty members who are the leading experts in areas of educational science and assessment and evaluation examined this form and some changes were made in line with those experts’ opinions. As a result, the last version of the translated scale from the point of face validity and translation was obtained.

In order to determine the reliability and validity, the sample of this study has been randomly selected and it has been conducted to 100 pre-service teachers who have been studying in Guidance and Psychological Counseling and Turkish Language Teaching Departments. Participants were met in preplanned classrooms. Participants were asked to answer the scale. Responding the scale took time between 10 to 20 minutes.

After implementing the scale, construct validity of Turkish form of the scale was explored. Before doing exploratory factor analysis (EFA) related to scale’s construct validity, the data was tested whether it is appropriate for factor analysis and it was approved that data was appropriate for factor analysis. As a result of factor analysis, it was

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



determined that items of the scale loaded onto three factors. Examination of these three factors was made by Warimax Rotation and it was found that factor loads belonging to items in these three factors were high.

The results of the Exploratory Factor Analysis clearly revealed that there were three subscales; Sentiments about Inclusive Education, Attitudes towards Inclusive Education, and Concerns about Inclusive Education, respectively.

The first factor is comprised of five items and these items are the opinions of teacher candidates such as “I tend to finish a communication with a people with disabilities as soon as possible”, “I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities”, “I am afraid to look directly at a person with a disability”, “I would feel terrible if I had a disability”, “I dread the thought that I could eventually end up with a disability”. Because these thoughts reflect the feelings about inclusive education, this factor might be called as “Sentiments about Inclusive Education”.

The second factor is comprised of five items and these items are the opinions of teacher candidates such as “Students who need individualized education program should be in regular classes”, “Students who are inattentive should be in regular classes”, “Students who frequently fail exams should be in regular classes”, “Students who require communicative technologies (e.g. Braille, sign language) should be in regular classes”, “Students who have difficulty in expressing their thoughts verbally should be in regular classes”. Because these thoughts reflect beliefs about the necessity of inclusive education, this factor might be called as “Attitudes about Inclusive Education”.

The third and last factor is comprised of five items and these items are the opinions of teacher candidates such as “I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class”, “I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class”, “I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class”, “I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom”, “I am concerned that I do not have the knowledge and skills required to teach students with disabilities”. Because these thoughts reflect concern and anxiety about inclusive education, this factor might be called as “Concern about Inclusive Education”.

By the end of Exploratory Factor Analysis, it is found that each item in the scale matches up with any of these three determined factor. Therefore, all items have been kept in the Turkish version of the scale. As a result, the final version of the scale includes 15 items like its original form

In addition, these three factors describe the 61.454% of total variance. First factor describes the 27.860%, second factor describes the 18.481% and third factor describes the 15.113% of the total variance.

The reliability of Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education form was assessed by Cronbach Alpha and internal

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



consistency found as .88. The reliability of subscales was assessed by Cronbach Alpha method as well and internal consistencies found as .86 for the first subscale, .88 for the second subscale, and .85 for the third and last subscale.

All of the findings obtained from data analysis clearly show that the Turkish form of Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education scale is valid and reliable for the use of teacher candidates. Despite findings show it, a number of limitations are in question related to this research. The number of participants in this research was limited to 100 people. In this context, it is suggested that studies should be done with more participants. In addition, teacher candidates belong to two different departments participated in this study. So, researches with more different branches should be made. Also, participants in this study are limited with the ones in Amasya University Education Faculty. This adaptation study should be made with the participation of different education faculties. In addition to these, research group where validity and reliability work has been carried out consist of only undergraduate students. Therefore, implementing this research on different samples for reliability and validity of the scale is quite important. Finally, researches using this Turkish adaptation form will make significant contributions to the strength of measurement.

Key Words: inclusive education, attitude, concerns, validity, reliability.

Giriş

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan "Her bireyin eğitim görme hakkı vardır" ibaresi ile eğitimde fırsat eşitliği konusu eğitimin temel ilkelerinden biri haline gelmiştir ve eğitim hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Bu evrensel ilke göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin de normal eğitim ortamlarında bulunması ve diğer bireylerin yararlandığı eğitim-öğretim fırsatlarından yararlanması gerekliliği söz konusudur. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin uygulanması önem arz etmektedir.

Mittler (2012)'e göre kaynaştırma, bireysel farklılıkları her ne olursa olsun eğitimi tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verir hale getirmektir. Bu da öğretmenin tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olması ile ilgilidir. Burada sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler değil; aynı zamanda okul eğitiminden yararlanamayan öğrenciler de kast edilmektedir. Bu durumda kaynaştırma, okulun bir bütün olarak tüm bireylerin, okulun sunmuş olduğu eğitsel ve sosyal fırsatlardan faydalanabilmesi amacıyla reform ve yeniden yapılandırma sürecine girmesini ifade etmektedir. Kırcaali-İftar (1992)'a göre ise, kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir.

Dünyada özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili olarak 1900'lü yılların ilk yarısında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için özel eğitim okullarında eğitim alması yaygındı çünkü bu öğrencilerin genel sınıflarda eğitim alamayacağı düşüncesi vardı. 1900'lü yılların ikinci yarısında ise kaynaştırma eğitiminin önem kazandığı görülmüştür. Öncelikle akranlarıyla aynı okulda ama farklı sınıflarda eğitim alacakları bir sistem geliştirilmiştir. Fakat bu sistemde birçok sıkıntı çıktığı ve beklenen kaynaştırmanın gerçekleştirilemediği gözlemlenmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için oluşturulan özel eğitim sınıflarının okulların en istenmeyen bölgelerine açıldığı,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



hem ders için hem de ders dışı etkinliklerde öğrencilerin engelli ve engelli olmayan diyerek ayrıldığı görülmüştür. Özel eğitim sınıfları için tasarlanan sınıf ortamı ve araç gereçlerin ise beklendik sonuçlar doğurmadığı belirtilmiştir. Homojen bir hale getirilen özel eğitim sınıflarında kendilerinden daha başarılı olabilecek bir model bulunmaması da beklentilerin düşük tutulmasına sebep olmuştur. 1980'li yıllardan itibaren ise genel eğitim sınıflarında kaynaştırma olgusunun yaratılması esas alınmış ve gerekli kanunlar ve düzenlemelere bu dönemden sonra ağırlık verilmeye başlanmıştır (Baykoç ve Şahin, 2010).

Türkiye'de ise bu alanda ilk olarak 1980 yılında "Özel Eğitim Genel Müdürlüğü" kurulmuş, 1983 yılında ise genel müdürlük, "Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı"na dönüştürülmüştür. Özel eğitim ile ilgili yapılan yasal düzenlemelerden ilki ve en önemlisi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" olmuştur (Akçamete, 1998). 2006'da ise "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" yayınlanmış, 2012'de son şekli verilerek gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır.

2006'da yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Kaynaştırma yoluyla eğitim ise; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2006).

Kaynaştırma öğrencileri için bahsi geçen konulardan biri de bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasıdır. Akçin (2010)'e göre, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), her bir engelli çocuk ile onların öğretmen ve ebeveynlerinin özel gereksinimlerini karşılamak için eğitim kurumu tarafından geliştirilen yazılı özel eğitim programlarıdır. "Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlandığında ya da var olan eğitim programı bireyselleştirildiğinde, özel gereksinimi olan öğrencinin, öğrenmesi hedeflenen beceri ya da kavramları daha çabuk ve etkili bir şekilde öğrenmesi söz konusu olabilecektir" (Eripek, 2005). Literatüre bakıldığında son yıllarda özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında ciddi bir artış gözlenmektedir (Atıcı, 2014; Altıntaş ve Şengül, 2014; Tathlıoğlu ve Okyay, 2012).

Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan yasal düzenlemelere rağmen uygulamada birçok eksiklik bulunmaktadır. Bu durumu Eripek (2005), Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yalnızca %5'i özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmekte ve bunun en büyük sebebinin de özel eğitim alanında yeterli eğitime sahip olan çalışanların azlığı olarak ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitimlerini en verimli halde alabilmeleri için en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki öz-yeterlikleri, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum ve algıları önemlidir. Bandura (1986)'e göre öz-yeterlik, bireyin belirlenen performans türlerine ulaşmak için gerekli davranış biçimlerini organize etme ve gerçekleştirme kapasitelerine dair yargılardır. Öz-yeterlik kapsamında olan diğer kavram öğretmen yeterliliği ise, Tschannen-Moran (1998)' e göre, bir öğretmenin, özel bir öğretim işini belirli bir bağlamda başarı ile gerçekleştirmek için gerekli olan davranış biçimlerini organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine dair inançlarıdır.

Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanuni

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve öğretim planları yapabilmelidir (Genel Öğretmen Yeterliliği Kitabı, 2006).

Öz-yeterlik, bireyin bir işi başarmada kendini ikna etmesi ile ilişkilidir (Meral ve Bilgiç, 2012). Bu bağlamda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili yüksek öz yeterliliğe sahip olmaları, bu konuda bilinçlenmeleri ve farkındalık düzeylerinin artmasıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu farkındalık düzeyinin artırılmasındaki ilk basamak ise öğretmenlik eğitimi esnasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu sayede kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamadaki eksikliklerin giderilebileceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili özellikle sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olumlu ve olumsuz görüş veya tutumlarını belirleme amacıyla yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar, ve Uzuner, 2004; Gök ve Erbaş, 2011; Hastings ve Oakford, 2010; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Önder, 2007; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Shade ve Stewart, 2001; Vural ve Yıkılmış, 2008).

Sharma, Forlin, Loreman ve Earle (2006)'in Avustralya, Kanada, Singapur ve Hong Kong'da öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere karşı tutum, kaygı ve duygularını ortaya çıkarma amaçlı yaptığı multinasyonel karşılaştırmalı çalışmada, Kanada ve ikinci sırada bulunan Avustralya'daki öğretmen adaylarının, Singapur ve Hong Kong'daki öğretmen adaylarına kıyasla özel gereksinimli öğrencilere karşı daha pozitif tutuma sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu ülkelerdeki öğretmen adaylarının bazı açılardan yetersizliği olan bireylerle etkileşime girme konusundaki duyguları belirlenmeye çalışılmış ve tutum konusunda olduğu gibi, Kanada başta olmak üzere çalışmanın batı ayağını oluşturan ülkelerdeki öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini daha az rahatsız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişeler, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmedeki kaygı düzeylerini göstermektedir. Araştırmanın sonucunda yine Kanada ve Avustralya'daki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları konusunda, Singapur ve Hong Kong'daki öğretmen adaylarına kıyasla daha az endişe duydukları görülmüştür.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'ni (KEİDTKÖ) Türkçeye uyarlayarak ölçeğin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. İlgili alanyazın tarandığında Türkiye'de kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar üzerinde herhangi bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada yukarıda adı geçen ölçek Türkçeye uyarlanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim almakta olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı ve Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Tabachnick ve Fidell (1996) faktör analizi yapmak için gerekli olan katılımcı sayısının ölçekteki her madde için 5 katılımcının yeterli olacağını belirtmişlerdir. Bundan dolayı çalışmaya katılan kişi sayısının yeterli düzeyde olduğu düşünülebilir.

Çalışmaya katılan katılımcıların % 65'ini (65 kişi) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında eğitim alan öğrenciler oluşturmaktayken %35'ini (35 kişi) Türkçe öğretmenliği

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların 63'ünü kız, 37'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan bireylerin tamamı 25 yaş altında olup, en son tamamlamış oldukları eğitim lise düzeyindedir. Çalışmaya katılan bireylerin % 23'ü hiç özel eğitim dersi almamışken, %70' i biraz ve % 7'si en az 40 saat özel eğitim dersi almıştır. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan bireylerin %14'ü biraz, %47'si zayıf, %32'si orta ve %7'si iyi düzeyde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgilerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan bireylerin % 5'i çok düşük düzeyde, % 24'ü düşük düzeyde, %55'i orta düzeyde, %14'ü yüksek düzeyde ve %2'si çok yüksek düzeyde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvene sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunların yanında çalışmaya katılan bireylerin %74'ü hiç, %25'i biraz ve %1'i en az 30 tam gün özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan katılımcıların sahip oldukları demografik bilgileri aşağıdaki Tablo'da görülmektedir.

Tablo 1.Çalışmaya Katılan Bireyler Hakkındaki Demografik Bilgiler

Bölüm	n	%	Cinsiyet	n	%
PDR	65	65	Kız	63	63
Türkçe	35	35	Erkek	37	37
Toplam	100	100	Toplam	100	100
Yaş			Eğitim düzeyi		
25 yaş alt	100	100	Lise	100	100
Toplam	100	100	Toplam	100	100
Özel Eğitim Dersi Alma			Mevzuatı Bilgisi		
Hiç	23	23	Biraz	14	14
Biraz	70	70	Zayıf	47	47
En az 40 saat	7	7	Orta	32	32
Toplam	100	100	İyi	7	7
			Toplam	100	100
Özgüven			Tecrübe		
Çok düşük	5	5	Hiç	74	74
Düşük	24	24	Biraz	25	25
Orta	55	55	En az 30 gün	1	1
Yüksek	14	14	Toplam	100	100
Çok yüksek	2	2			
Toplam	100	100			

İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren bireylerden ChrisForlin ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli olan yasal izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan ve iyi düzeyde İngilizce bilen beş öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bunun sonrasında Türkçeye çevrilmiş olan ölçek tekrar İngilizceye çevrilerek (backtranslation) Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form, anlam ve gramer açısından araştırmacılar ve beş Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form görünüş geçerliliği için eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak Türkçeye çevrilmiş olan ölçeğin dil ve görünüş açısından son hali elde edilmiştir. Tesadüfi örnekleme yoluyla araştırmaya katılacak katılımcılar belirlenmiş ve önceden planlanan dersliklerde bulularak ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Bir katılımcının ölçeği yanıtlaması 10 ile 20 dakika

arasında değişmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış; ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)

Bireylerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarını ölçmek amacıyla ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilen KEİDTKÖ 15 maddeden oluşmakta ve 4'lü Likert tipi bir derecelendirme içermektedir ("1" Kesinlikle Katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Katılıyorum, "4" Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 60 arasında sıralanmaktadır. Yükselen puanlar bireyin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarının yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular ve Yorum

İlk olarak ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) yapılmadan önce verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olup olmadığı test edilmiştir. Korelasyon Matrix'imaddelerin .3'ün üzerinde faktör yüküne sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Kaiser-Meyer-Olkin değeri faktör analizi için .60 ve üzeri olarak önerilmişken ilgili çalışmamızın Kaiser-Meyer-Olkin değeri .74 olarak bulunmuştur (Pallant, 2001). Ayrıca BarlettTesti'nin hesaplanan ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bundan dolayı Barlett küresellik testi yapılmış ve BarlettSphericity Testi χ^2 değeri 2895,01 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler toplanmış olan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ve puanların normallliğini göstermiştir.

Faktör analizi sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin üç faktör altında toplandıkları görülmüştür. Bu üç faktörün incelenmesi Warimax Rotasyonu ile yapılmış olup tüm üç faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçekte yer alan tüm maddeler bu üç faktörden herhangi birinin altında yer aldığı için ölçeğin orijinal formunda yer alan maddelerin tamamı ölçeğin Türkçe formunda da korunmuştur. Dolayısıyla Türkçeye çevrilen ölçekte herhangi bir madde çıkarılması işlemi yapılmamıştır.

Ölçeği oluşturan üç faktör, toplam varyansın %61.454'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın % 27.860'ını, ikinci faktör toplam varyansın % 18.481'ini ve üçüncü ve son faktör toplam varyansın % 15.113'ünü açıklamaktadır.

5 maddeden oluşan ilk faktör çalışmaya katılan öğretmen adaylarının "Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım.", "Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım.", "Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım.", "Eğer herhangi bir engelim olsaydı kendimi kötü hissederdim." ve "Sonunda bir engelli olacağımı düşünmek beni korkutur." gibi düşünceleri kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularını yansıttığı için bu faktör "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular" olarak adlandırılabilir.

5 maddeden oluşan ikinci faktör çalışmaya katılan öğretmen adaylarının "Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.", "İletişim teknolojilerine (Braille Alfabesi/ İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır.", ve "Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır." gibi düşünceleri kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine olan inançlarını yansıttığı için bu faktör "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" olarak adlandırılabilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



5 maddeden oluşan üçüncü ve son faktör çalışmaya katılan öğretmen adaylarının “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm.”, “Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var.”, “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm.”, “Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var.” ve “Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim.” gibi düşünceleri kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişe ve kaygılarını yansıttığı için bu faktör “Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı” olarak adlandırılabilir.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonunda Türkçe Formundaki Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde numarası	Madde	Faktör yükü
Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular		
5	Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım.	.762
13	Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım.	.720
11	Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım.	.689
9	Eğer herhangi bir engelim olsaydı kendimi kötü hissederdim.	.663
2	Sonunda bir engelli olacağımı düşünmek beni korkutur.	.578
Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar		
15	Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	.818
6	Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	.721
12	Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	.707
8	İletişim teknolojilerine (Braille Alfabeti/ İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır.	.696
3	Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır.	.514
Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı		
10	Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm.	.859
1	Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var.	.801
7	Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm.	.788
4	Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var.	.687
14	Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim.	.592
Açıklanan Toplam Varyans		% 61.454

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik çalışması yine Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve iç tutarlık katsayısı 1. boyut için .86, 2. boyut için .88 ve 3. ve son boyut için ise .85 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik katsayısının yüksek olması ölçeğin güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin 0,70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru, ve Çinko, 2008; Tezbaşaran, 1996) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin Türkçe formuna ait tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen tüm bulgular, Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçe formunun öğretmen adayları ile kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu açıkça göstermektedir. Bundan dolayı bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali Türkiye'de farklı araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabilir.

Kuşkusuz her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da birtakım sınırlılıklar söz konusudur. Bu sınırlılıklardan birincisi çalışmaya katılan katılımcı sayısı ile ilgilidir. İlgili çalışmaya katılan katılımcı sayısı 100 olmasına ve bu sayının Tabachnick ve Fidell (1996) faktör analizi yapmak için gerekli olan katılımcı kriterini fazlasıyla sağlıyor olmasına rağmen, katılımcı sayısının daha fazla olacağı çalışmalar yapılabilir. Buna ek olarak çalışmaya sadece iki branştaki öğretmen adayları katılmış olmasına rağmen bu branşların sayısının artırıldığı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmaya katılan katılımcılar Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır. İlgili uyarlama çalışması farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinin katılımıyla da yapılmalıdır. Bunun yanı sıra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grubu üniversite öğrencilerinden meydana gelmektedir. Bundan dolayı ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için farklı örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalar da oldukça önemlidir. Son olarak bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. *Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018, 197-207.
- AKÇİN, N. (2010). Bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz.
- ALTINTAŞ, E. & ŞENGÜL, S. (2014). The evaluation of special education courses in terms of educational attainments of pre-service mathematics teachers. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 141-159.
- ATICI, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. PrenticeHall: Englewood Cliffs, NJ.
- BATU, E. S., KIRCAALİ-İFTAR, G., & UZUNER, Y. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüş ve önerileri*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25,(2) 33-50.
- BAYKOÇ, N. & ŞAHİN, S. (2010). Özel eğitimin tarihi gelişimi. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ERİPEK, S. (Ed). (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- GÖK, G., & ERBAŞ, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1).

- FORLİN, C., EARLE, C., LOREMAN, T., & SHARMA, U. (2011). The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65
- HASTINGS, R. P., & OAKFORD, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- MERAL, B. F., & BİLGİÇ, E. (2012). Turkish adaptation, validity and reliability study of the teacher efficacy for inclusion scale. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 253-263.
- MİTTLER, P. (2012). *Working to wards inclusive education: social contexts*. Roothledge.
- OREL, A., ZEREY, Z., & TÖRET, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- ÖNDER, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- PALLANT, J. (2001). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- RAKAP, S., & KACZMAREK, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- SHADE, R. A., & STEWART, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41.
- SHARMA, U., FORLİN, C., LOREMAN, T., & EARLE, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- SİPAHİ, B. YURTKORU, E. S. ve ÇİNKO, M. (2008). Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- TABACHNİCK, B. G. & FİDELL, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3rd Ed.) New York: NY. Harper Collins College Publishers.
- TATLILIOĞLU, K. & OKYAY, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1045-1061.
- TEZBAŞARAN, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A. W., & HOY, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- VURAL, M., & YIKMIŞ, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.

Yetiştirme, Ö. & Müdürlüğü, E. G. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Electronic Journal. [Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. adresinden 15 Mayıs 2014 tarihinde indirilmiştir.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

BAYAR, A., ÖZAŞKIN, A.G., BARDAK, Ş., Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 175-186, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>, ANKARA-TURKEY