

**OTİZMLİ KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİSİNE
YÖNELİK HİS, TUTUM VE GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI***

*RELIABILITY AND VALIDITY STUDY OF MEASURE FOR FEELINGS,
ATTITUDE AND PERCEPTIONS TOWARDS INCLUSION OF STUDENTS WITH
AUTISM*

Emine AHMETOĞLU Yakup BURAK*** İbrahim Hakkı ACAR******

*Geliş Tarihi: 08.04.2019
(Received)*

*Kabul Tarihi: 18.06.2019
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmada, Segall (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ)" olarak adlandırılan dördüncü bölümünü Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan devlet/özel 85 ilkokulda görev yapan 231 sınıf öğretmeninden (153 kadın ve 66 erkek) toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin yaş aralığının 24-60 yaş arasında değişmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 91'inin sınıflarında kaynaştırma bütünleştirme eğitimine dâhil edilen öğrencinin olduğu, 128'inin ise olmadığı belirlenmiştir. Age of elementary school teachers ranged from 24 to 60 years. A total of 91 teachers reported that they had mainstreaming/inclusion students in their classrooms, while 128 of them reported that they did not have mainstreaming/inclusion students in their classrooms. Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma bütünleştirme öğrencilerine ilişkin hisleri, tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla OKHTÖ ve sınıf öğretmenlerin kişisel bilgilerinin toplanması amacıyla *Genel Bilgi Formu* kullanılmıştır. OKHTÖ Ölçeğinin geçerlik analizi için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmış, alt-üst %27'lik grup puan farklarıyla ölçülmüştür. Ölçeğin iç güvenilirliğinin hesaplanması için de Cronbach's alpha yöntemi kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyutunun olduğu, Öznel Yargı ($\alpha = .77$), Öngörü ($\alpha = .84$), Öz Yeterlik ($\alpha = .82$) ve Duygusal Tutum ($\alpha = .79$) olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Validity of the measure was tested via

*Bu makale 23-25 Mart 2018 tarihleri arasında Afyonkarahisarda yapılan Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7974-7921

*** Dr., Yakupburak87@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0640-4749

**** Dr. Öğretim Üyesi, Özyeğin Üniversitesi, ibrahim.acar@ozyegin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4007-5691

Bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre OKHTÖ'nün Türk kültürüne uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, bu ölçeğin Türkiye'de öğretmenlerle uygulanması için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Bütünleştirme, Otizm Spektrum Bozukluğu, Yerleştirme ve Hizmet Anketi, Tutum

ABSTRACT: The purpose of the current study was to adapt, examine validation and reliability of the scale named Attitudes, Feelings, and Perceptions towards inclusive education for students with Autism Spectrum Disorders (TIFAS)" as fourth part of the Placement and Services Survey-PASS developed by Segall (2011). The participants were 231 teachers (66 male and 153 female) working at 85 elementary public and private schools during 2016-2017 academic year within boundaries of Edirne and Tekirdag Provincial National Education Directorates. Age of elementary school teachers ranged from 24 to 60 years. A total of 91 teachers reported that they had mainstreaming/inclusion students in their classrooms, while 128 of them reported that they did not have mainstreaming/inclusion students in their classrooms. We used Demographic Information Form to obtain personal information about teachers and the TIFAS to obtain information about attitudes, feelings, and perceptions of teachers towards inclusive education for students with autism spectrum disorders. Validity of the measure was tested via Confirmatory Factor Analyses and differences between bottom and top 27% of the participants was tested. Internal consistency of the measure was examined through Cronbach's alpha. Results from the confirmatory factor analyses showed that the measure has four subscales. These subscales are Cognitive Attitudes ($\alpha = .84$), Affective Attitudes ($\alpha = .79$), Subjective Norms ($\alpha = .77$) and Self-Efficacy ($\alpha = .82$). These findings showed us that this scale could be used with teachers in Turkey. Through these results, the TIFAS could be accepted as a valid and reliable measure.

Key Words: Mainstreaming, Inclusion, Autism Spectrum Disorder, Placement and Services Survey, Attitudes

1.GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının nitelikli ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde birçok değişken vardır (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016). Ancak özellikle öğretmenin bakış açısı ve düşüncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktördür (Rodriguez, Saldana & Moreno, 2012). OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil edilmesinde öğretmen tutumlarının, OSB olan çocukların performans ve başarısına önemli ölçüde bir etkisi vardır (Cassady, 2011). Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine karşı olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olması; kendisi, özel eğitime gereksinim duyan öğrenci ve diğer öğrencileri ile aileleri açısından çok büyük önem taşımaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Diken, 2007; Friend & Bursuck, 2006). Öğretmenin sergilediği tutumlar özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin akranlarıyla ve akranların da kaynaştırma

öğrencisiyle karşılıklı etkileşiminin önünü açmaktadır (Fidler & Simpson, 1997; Miller, 2003; Shpendi & Ahmetoğlu, 2016).

Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ilişkin olumlu tutumları ailelerin de olumlu tutuma sahip olmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Akalın (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumunun normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirebileceği ve onları ikna edebileceği tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocukların aileleri ile gerçekleştirilen diğer bir çalışmada öğretmenin, normal gelişim gösteren çocukların ailelerini kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik ikna etmesinin son derece önemli olduğu bulunmuştur (Koçyiğit, 2015).

Bu nedenlerden dolayı, OSB olan çocuklara, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında, en iyi müdahalelerin sunulabilmesi için, öğretmenlerin bu çocuklara karşı tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü müdahaleleri uygulayacak ve çocuk ile etkileşime girecek temel kişi öğretmendir (Sucuoğlu, 2013). Lohrmann ve Bambara (2006) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin önceki yıllarda OSB olan çocuk ile olumlu tecrübesinin olması OSB olan çocukların kaynaştırılması ile ilgili tutumlarında anlamlı düzeyde bir artışa neden olduğu bulunmuştur. Buna paralel olarak, Diken (2006) tarafından yapılan bir çalışmada kendini kaynaştırma öğrencisi ile çalışmada yeterli hisseden öğretmenlerin aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin olumlu tutumları OSB olan çocukların kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde etkili olsa da, öğretmenlerin OSB olan çocuğa karşı olumsuz tutumlar sergilediklerini gösteren araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Cassady, 2011; Loiacono & Valenti, 2010; Yazıcı & Akman, 2018; Yeo & Teng, 2015). Hayes (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırılması/bütünleştirilmesi hakkında algılarının incelendiği araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik negatif algılar hissettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada sosyal, iletişim ve saldırgan davranış gibi konulardan dolayı, sınıf öğretmenlerinin olumsuz algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi için destek hizmetlerin sağlanması durumunda sınıf öğretmenlerinin algılarında pozitif yönde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Cassady'ye (2011) göre OSB olan çocukların kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmen tutumlarının olumsuz olma nedeni öğretmenlerin otizm ile ilgili birçok endişelerinin olduğu, bunların başında ise öğretmenlerin OSB ile ilgili bilgi ve becerilerinin olmaması olarak açıklanmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygıları; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bayar & Üstün, 2017). Çünkü his, tutum, kaygı, endişe, öz-yeterlik algısı gibi duyguların birbiri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Pajares, 1996). Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına karşı inancı, öz-yeterlik düzeyinin artmasına, endişe ve korkularının azalmasına önemli bir neden olabildiği ile ilgili araştırma bulgularına da rastlanmıştır (Bayar, 2015; Hastings & Oakford, 2003). Ayrıca öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapamayacağına yönelik inancının olması durumunda, gerekli beceriye sahip olsa da başarısızlığa büyük bir etken olduğu (Reagan, 2012; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 2001), kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik öğretmen tutumlarının endişe ve etkileşim boyutuyla da anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Gökdere, 2012). Bu tür duyguların birbiri ile bu denli ilişkili olmasından dolayı, öğretmenlerin OSB olan çocuk hakkındaki his, tutum ve görüşlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, alınacak tedbirler ve öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarına hazırlanması açısından oldukça önemli bir durum olarak öne çıkmaktadır.

OSB olan çocuklara karşı öğretmenlerin his, tutum ve görüşlerinin ölçülmesinin önemi göz önüne alındığında, özel gereksinimi olan bireylere karşı öğretmen tutum ve görüşlerini ölçmek için geliştirilen veya Türk kültürüne uyarlaması yapılan birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Engin, Tösten, Kaya & Köselioğlu, 2014; Gething, 1994; Gökdere, 2012; Melekoğlu, 2013; Özbaba, 2000; Sharma & Desai, 2002; Wilczenski, 1995; Yaralı, 2015). Ancak literatürde tutumların bir parçası olarak kabul edilen, duygusal tutum, öznel yargı, öz yeterlik gibi hisleri ifade eden (Ardıç, 2016; MEB, 2013) öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi hakkında ne hissettiğine ilişkin sınırlı sayıda ölçek olduğu görülmüştür (Meral & Bilgiç, 2012; Bayar, Özaşkın & Bardak, 2015). Literatür incelendiğinde, özellikle OSB olan çocukların kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik öğretmen his, tutum ve görüşlerini tespit etmek amacıyla dünyada geliştirilen birçok ölçek bulunmasına (Antonak & Larrivee, 1995; Cassidy, 2011; Cullen, Gregory & Noto, 2010; Davis, 2016; Hayes, 2014; Rodriguez, Saldana & Moreno, 2012; Seymour, 2017; Samantha-Roberts, 2007; Whitaker, 2011) karşın Türkiye’de oldukça sınırlı sayıda ölçek olduğu görülmektedir (Koçyiğit, 2015; Yazıcı & Akman, 2018). Ayrıca kaynaştırmaya/bütünleştirme öğrencisine yönelik öğretmen his, tutum ve görüşleri ile ilgili hazırlanmış olan ölçeklerin çok azının kurgulanmış bir senaryoya göre hazırlandığı ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi hakkında öğretmen his, tutum ve görüşlerini ölçen sınırlı ölçeğe rastlandığı tespit edilmiştir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir & Akalın, 2014). Senaryo kullanılarak yapılan

ölçümler soyut olan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına yönelik öğretmen hislerini ve tutumlarını somut bir düzeye getirerek öğretmenlerin daha anlamlı kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Tüm bu nedenlerden dolayı OSB olan çocukların kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik öğretmenlerin his, tutum ve görüşlerinin ne olduğu ile ilgili yeni ölçeklerin üretilmesi veya dünya literatüründe geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış mevcut ölçeklerin Türkçeye uyarlanması son derece önemli görülmektedir.

Bu düşünceden hareketle araştırmada, öğretmenlerin OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerini ölçmek için, Segall (2011) tarafından OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve kaynaştırılması amacıyla geliştirilen *Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin* dördüncü bölümünü (öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğu olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri) Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

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

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Edirne ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı devlet/özel toplam 85 ilkokulda görevlerine devam eden, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 231 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma örneklemini demografik bilgiler.

Öğretmen Değişkeni	n	%	M	SD	Aralık	
Yaş	-	231	-	41,48	9,001	24-60
Cinsiyet	Kadın	153	66,2			
	Erkek	66	28,6			
	Kayıp veri	12	5,2			
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	45	19,5			
	2.Sınıf	44	19			
	3.Sınıf	53	22,9			
	4.Sınıf	59	25,5			
	Kayıp veri	30	13			
Mesleki Kıdem Yılı	-	231	-	16,64	10,042	1-43
Sınıfında Kaynaştırma	Evet	39,4	91			
Öğrencisi Olma/ma	Hayır	54,4	128			
Durumu	Kayıp veri	5,2	12			

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %28,6’sının (66) erkek %66,2’sinin (153) kadın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş aralığı 24-60 arasında olduğu belirlenmiştir (M=41,48 yaş, SD=9,001). Sınıf öğretmenlerin %19,5’inin birinci sınıfları, %19’unun ikinci, %22,9’unun üçüncü ve %25,5’inin dördüncü sınıflara eğitim verdiği saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mevcut pozisyonda çalışma süreleri 1-43 yıl arasında değişmektedir (M=16,64 yıl, SD=10,042). Sınıf öğretmenlerinin %39,4’ünün (91) sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin olduğu, %55,4’ünün (128) ise sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin olmadığı belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgilerin toplaması amacıyla *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin his, tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla Segal (2011) tarafından OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve kaynaştırılması amacıyla geliştirilen *Yerleştirme ve Hizmet Anketi’nin (PASS)* dördüncü bölümü kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, kaçınıcı sınıfları okuttuğu, mesleki kıdem yılı ve sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olup/olmadığı gibi sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ)

Segall (2011) tarafından öğretmenlerin OSB olan çocukların yerleştirilme ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi’nin dördüncü bölümü, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği-OKHTÖ” olarak adlandırılmıştır. Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placement and Services Survey-PASS) altı senaryoya göre değerlendirilmekte ve on bölümden oluşmaktadır. Senaryolar sırasıyla;

- A: *Düşük bilişsel beceriler, etiketlenmemiş.*
- B: *Düşük bilişsel beceriler, otizm olarak etiketlenmiş.*
- C: *Düşük bilişsel beceriler, zekâ yetersizliği olarak etiketlenmiş.*
- D: *Ortalama bilişsel beceriler, etiketlenmemiş.*
- E: *Ortalama bilişsel beceriler, otizm tanısı konmuş.*
- F: *Ortalama bilişsel beceriler, Asperger Sendromu tanısı konmuş.*

şeklinde. Ancak bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak için iki senaryo kullanılmıştır. Bu iki senaryo Otizm tanısı alan grupları temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir.

Senaryolarda Robby isimli hayali bir çocuğa yönelik bazı bilgiler verilmektedir. Ölçeğin Türkçe çevirisinde Robby ismi yerine Akman ismi kullanılmıştır. **Senaryo B:** *Düşük bilişsel beceriler, otizm olarak etiketlenmiş. Akman 6 yaşında ve seneye birinci sınıfa başlıyor olacak. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı.* **Senaryo E:** *Ortalama bilişsel beceriler, otizm tanısı konmuş. Akman 6 yaşında ve seneye birinci sınıfa başlıyor olacak. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı"- gibi bir takım ifadeler bulunmaktadır. Öğretmenlerden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği'ni (OKHTÖ), Robby hakkında verilen bilgiye göre doldurulması istenilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği 6'lı Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 6: Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlamıştır) ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır.*

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre OKHTÖ ölçeğinde dört alt boyutun olduğu bulunmuştur. Bunlar **Öngörü** alt boyutu, **Duygusal Tutum** alt boyut, **Öznel Yargı** alt boyut ve **Öz Yeterlik** alt boyut olarak belirlenmiştir. 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14 ve 15. Maddeler Öngörü alt boyuna, 3, 4, 16, 17, 18 ve 19. Maddeler Duygusal Tutum alt boyuna, 28, 29, 30, 31 ve 32. Maddeler Öznel Yargı alt boyutuna, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. Maddeler ise Öz Yeterlik alt boyutuna ait maddeler olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması

Bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle orijinal İngilizce formundan Türkçeye çevirisi yapılarak beş uzman görüşü alınmıştır. Bir sonraki adımda çevir-geri-çevir yöntemi ile ölçek formu alanında uzman iki kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek ölçeğin İngilizce orijinal formu ile karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, Türkçe form ve İngilizce form arasında ifade birliğinin olduğu görülmüştür. Bir sonraki aşamada Türkçeye çevirisi yapılan ölçekteki ifadelerin anlaşılır olup olmamasının incelenmesi için iki Türk Dili Uzmanının incelemesine sunulmuştur. Ölçekteki gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne, maddelerin araştırma amacına ve özel eğitim alanındaki ilgili literatüre uyguladığını değerlendirmek için çocuk gelişimi, özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanında görev yapan yedi uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan ölçek maddelerinin kapsamını değerlendirmeleri istenmiştir. Senaryo ve ölçek maddeleri uzmanlardan alınan önerilere göre dil bilgisi yönünden anlaşılır hale getirilmesi için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle araştırmanın yürütüleceği ilkokullar belirlenmiştir. Edirne ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmış, ilgili okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve okul yönetiminden araştırma hakkında genel bilgilerin verilmesi için randevu günü belirlenmiştir. Randevu günü okula gidilerek öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerekli bilgiler anlatıldıktan sonra gönüllü öğretmenlere araştırma formları dağıtılmıştır. Dağıtılan araştırma formları, araştırmaya katılmaya gönüllü olarak formu dolduran öğretmenlerden toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, madde analizleri SPSS yardımıyla ve doğrulayıcı faktör analizi de Mplus (Muthen ve Muthen, 2012; Uslu ve Öğretmen, 2018) kullanılarak yapılmıştır. Segall'ın (2011) ortaya koymuş olduğu OKHTÖ yapısının Türk eğitimcileri için geçerli olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) ile incelenmiştir. DFA daha önceden ortaya konulan bir teori ya da modelin ele alınarak değişkenler arasındaki belirtilen ilişkinin test edilmesi söz konusudur ve bir ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA modelinin mevcut verilere uygun olup olmadığını sınamak için Karşılaştırmalı Uyum İndeksi/Comperative Fit Index-CFI (Bentler, 1990; Kline, 2005), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü/Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA (Browne ve Cudeck, 1992) ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü Model Uyum İndeksleri/Standardized Root Mean Squared Residual-SRMR kullanılmaktadır (Bentler, 1995). RMSEA değerlerinin ,05'den az olması tam uyum, yine ,05 ve ,08 arası olan değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu savunulmaktadır (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). CFI değerlerinin ,90 üzerinde olması kabul edilir model uyum indeksi olarak kabul edilmektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Segall (2011) kendi çalışmasında bu ölçeğin alt boyutlarını belirlerken faktör analizi yapmak yerine kendi gözlemine göre anlamsal birliktelik gösteren maddeleri bir araya getirerek alt faktörleri oluşturmuştur. Ancak Segall ile yapılan bireysel görüşme sonucunda faktör analizinin yapılmasının istatistiksel olarak daha güçlü olacağı vurgulanmıştır (kişisel iletişim –personel communication, 2017). Bu nedenden dolayı, araştırmacılar bu görüşten yola çıkarak maddelerin hangi faktörlere anlam yüklediğini belirlemek için DFA kullanmayı tercih etmişlerdir (Kline, 2005).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Yöntem bölümünde belirtilen kriterler göz önüne alınarak, OKHTÖ için DFA modeli oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak, OKHTÖ maddeleri DFA ile test

edilmiştir. Uyum indeksleri kriter olarak alındığında, model mevcut veriler ile anlamlı bir sonuç vermiştir ($\chi^2(261)= 527.09$, CFI=0.90, RMSEA=0.06 (90% CI .06 - .07), SRMR=0.07). İlk oluşturan DFA modelinde, yapılara anlamlı olarak yüklenmeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda,

Madde 1: “Akman sınıftaki bir öğrenci olsaydı bundan memnun olurum.”

Madde 2: “Onu tanımıyor olsam bile, Akman ile konuşurken kendimi rahat hissederim.”

Madde 5: “Akman’ı gördüğümde üzülürüm.”

Madde 8: “Akman gibi öğrencilerin normal okuldaki aktivitelerden yararlanamayacak kadar yetersizliği vardır.”

Madde 11: “Akman yetişkinlerden çokça ilgi bekleyecektir.”

Madde 20: “Akman benim sınıfta bir öğrenci olsa, ödevlerini onun bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlardım.”

Madde 21: “Sınıftaki diğer öğrencileri Akman ile iletişime geçmeleri için teşvik ederdim.”, Şekil 1 ve Tablo 2 ölçeğin tüm maddelerini ve yüklerini göstermektedir. Şekilde de görülebileceği gibi, bazı maddeler arasında kovaryans oluşmuştur (örn., Madde 25: “Alanında uzman bir öğretmenim.” ve madde 26: “Erken çocukluk eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldım.” arasında). Sonuç olarak OKHTÖ; Öngörü, Duygusal Tutum, Öznel Yargı ve Öz Yeterlik olmak üzere dört alt ölçekten oluşmuştur. Ayrıca, bu alt ölçeklerin madde analizleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Cronbach Alfa katsayısı herhangi bir ölçme aracının iç tutarlılığını ölçer (Çabuk ve Alisinanoğlu, 2017; Thorndike ve Thorndike-Christ, 2009). İç güvenilirlik ise, aynı ölçekte yer alan farklı maddelerin arasındaki hem ilişkilere odaklanır hem de ölçek maddelerinin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koyması için benzer yapıyı ölçtüğü varsayılır. Bu çalışmada, tüm alt ölçekler için bulunan maddelerin analizleri Tablo 2’de gösterilmiştir. İç tutarlılık değeri; Öngörü alt ölçeği için $\alpha= .84$, Duygusal Tutum alt ölçeği için $\alpha= .79$, Öznel Yargı alt ölçeği için $\alpha= .77$, ve Öz Yeterlik alt ölçeği için $\alpha= .82$ olarak bulunmuştur.

Tablo2. OKHTÖ için Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Faktör Maddesi	DFA Yükleri*
Faktör 1: Öngörü ($\alpha=.84$)	
Madde 6: Akman gibi çocukların genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi gerekir.	.54(.05)
Madde 7: Kaynaştırma eğitimi Akman gibi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirir.	.50(.05)
Madde 9: Yetersizliği olmayan öğrenciler Akman gibi öğrencilerle iletişim kurmaktan faydalanabilir.	.49(.06)
Madde 10: Okulda özel eğitim hizmetleri almaları Akman gibi	.47(.06)

çocuklar için önemlidir.

Madde 12: Akman kendi başına birçok şey yapmak isteyecektir.	.55(.05)
Madde 13: Akman kendi başına birçok şey yapabilecektir.	.85(.03)
Madde 14: Akman yeni arkadaşlar edinebilecektir.	.81(.03)
Madde 15: Akman diğer öğrencilerle oynamaktan keyif alacaktır.	.72(.04)

Faktör 2: Duygusal Tutum ($\alpha=.79$)

Madde 3: Akman'ın sınıfımda olmasından korku duyarım.	.46(.06)
Madde 4: Akman'ın sınıfımda doğum günü partisi olsaydı bundan utanırdım.	.54(.06)
Madde 16: Akman'ı sınıfımın geri kalanı ile birlikte okul gezisine götürmem.	.64(.05)
Madde 17: Akman sınıfımda olsa ona ne söyleyeceğimi bilemem.	.65(.05)
Madde 18: Akman sınıfımda bir öğrenci olsa Akman'dan uzak durmaya çalışır ve uzak dururdum.	.74(.04)
Madde 19: Akman benim okulumda olsa Akman'a bakmamaya çalışırdım.	.68(.05)

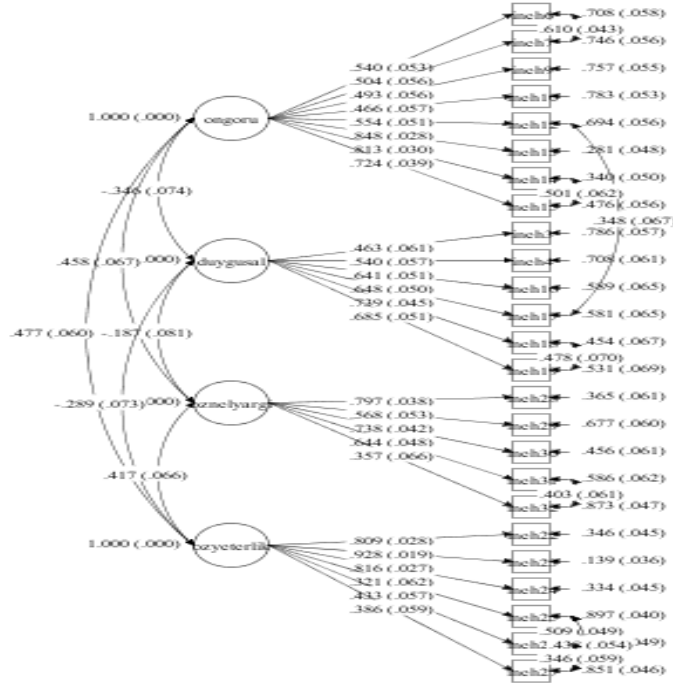
Faktör 3: Özel Yargı ($\alpha=.77$)

Madde 28: Müdürüm Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	.80(.04)
Madde 29: Müdürümün okulumuzdaki öğrenciler için verdiği yerleştirme kararlarına değer veriyorum.	.57(.05)
Madde 30: Bölgemdeki özel eğitimden sorumlu şube müdürü Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	.74(.04)
Madde 31: Okulumdaki diğer genel eğitim öğretmenleri Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterlerdi.	.64(.05)
Madde 32: Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri Akman'ın kendi çocuklarının sınıfına yerleştirilmesini isterlerdi.	.36(.07)

Faktör 4: Öz Yeterlik ($\alpha=.82$)

Madde 22: Akman gibi bir öğrenciyi nasıl eğiteceğimi biliyorum.	.81(.03)
Madde 23: Akman'ın davranışlarını yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	.93(.02)
Madde 24: Akman'ı eğitmeme yardımcı olabilecek kaynakların farkındayım.	.82(.03)
Madde 25: Alanında uzman bir öğretmenim.	.32(.06)
Madde 26: Erken çocukluk eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldım.	.43(.06)
Madde 27: Sınıfımdaki davranışları yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	.39(.06)

Not. *Standart yükler burada rapor edilmiştir. DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşleri Ölçeği.

Bu araştırmada, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin dördüncü bölümünde yer alan OKHTÖ'nün uyarlaması yapılmıştır. Türkiye'de öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik hisleri, tutum ve görüşlerini ölçmek amacıyla uyarlanan ölçeğin Amerika'da hazırlanan orijinal İngilizce yapısı ile aynı olup olmadığı incelenmiştir.

Herhangi bir ölçeği, hedef dile uyarlamanın öncelikli basamaklarından biri içerik açısından kültür ve dil bakımından uygunluğunun sağlanmasıdır (He ve Van de Vijver, 2012). Bu temel prensibe göre OKHTÖ'nün kültür ve dil uyumu için önemli bir zaman harcanmıştır. Uyarlama sürecinde, maddelerin her birinin Türk kültürü çerçevesinde kabul edilen olguların birbirleri ile uyumu kontrol edilmiştir. Ayrıca dil açısından uygunluğu alanda uzmanlar tarafından kontrol edilmiştir.

DFA analiz sonucunda, dört alt faktörlü ölçek yapısının olduğu bulunmuştur. Bu dört faktörün dışında 7 maddenin ise bu ölçek boyutlarına anlamlı düzeyde yüklenmediği tespit edilmiştir (Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood ve Innocenti, 2005). Örneğin Madde 8: Akman gibi öğrencilerin

normal okuldaki aktivitelerden yararlanamayacak kadar yetersizliği vardır. Bu madde diğer bir madde olan (*Madde 6*: Akman gibi çocukların genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi gerekir.) ile benzerlik gösterdiği için anlamsal ve istatistiksel olarak birbirlerini karşılamaktadır. Bu nedenle, madde 8 ölçeğe anlamlı yüklenmiş olabilir. Diğer maddelerin ölçeğe anlamlı yüklenememesinin nedeni ise öğretmenlerin o maddede belirtilen özellikleri sınıfındaki otizmlili çocuklarda görememesi bu maddelerde yeterli varyans oluşmaması olabilir. Bu nedenle, bu maddeler ölçeğe anlamlı olarak yüklenmemiş olabilir.

Tablo 3: OKHTÖ için madde analiz sonuçları

Madde	Eğer Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Eğer Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Uyarlanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Eğer Madde Silinirse Cronbach's Alfa
Öngörü				
Madde 6	32,17	32,83	,61	,82
Madde 7	31,85	33,88	,61	,82
Madde 9	31,94	36,65	,52	,83
Madde 10	31,00	39,03	,45	,84
Madde 12	31,63	38,45	,52	,83
Madde 13	31,85	36,42	,66	,82
Madde 14	31,51	36,99	,67	,82
Madde 15	31,52	36,49	,65	,82
Duygusal Tutum				
Madde 3	9,41	21,87	,40	,79
Madde 4	10,50	22,07	,47	,77
Madde 16	9,69	20,36	,52	,76
Madde 17	9,84	21,12	,56	,75
Madde 18	10,52	21,32	,69	,72
Madde 19	10,53	21,59	,58	,73
Öznel Yargı				
Madde 28	15,68	14,38	,64	,69
Madde 29	15,17	17,22	,46	,75
Madde 30	15,55	15,62	,58	,71
Madde 31	16,12	14,25	,65	,69
Madde 32	16,60	16,41	,39	,78
Öz Yeterlik				
Madde 22	19,35	28,19	,61	,78
Madde 23	19,06	27,32	,70	,76
Madde 24	19,08	28,31	,64	,78
Madde 25	18,98	28,52	,49	,81
Madde 26	19,42	28,31	,58	,79
Madde 27	18,13	31,49	,50	,81

Tablo 4: Alt ve Üst %27'lik gruplar için t-test Sonuçları

Ölçek	Alt % 27			Üst % 27			t
	n	X	ss	n	x	ss	
Öngörü	69	3,52	0,70	77	5,35	0,33	20,37*
Duygusal Tutum	80	1,22	0,17	66	3,16	0,83	20,46*
Öznel Yargı	68	2,75	0,57	75	4,96	0,39	27,11*
Öz Yeterlik	64	2,45	0,63	66	4,96	0,44	26,19*

* $p < .000$.

DFA ve Madde Analizleri'ne ek olarak, diğer bir madde analiz yöntemi olan çalışma grubundaki çocuklar aldıkları puanlara göre alt %27lik ve üst %27lik gruplara ayrılmış ve bu gruplara t-testi uygulanmıştır. Öngörü alt ölçeği için t-testi sonuçları alt grup ($M = 3,52$ $SD = 0,70$) ile üst grup ($M = 5,35$ $SD = 0,33$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(144) = 20,36$, $p < .001$). Duygusal Tutum alt ölçeği için t-testi sonuçları alt grup ($M = 1,22$ $SD = 0,17$) ile üst grup ($M = 3,16$ $SD = 0,83$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(144) = 20,46$, $p < .001$). Öznel Yargı alt ölçeği için t-testi sonuçları alt grup ($M = 2,75$ $SD = 0,57$) ile üst grup ($M = 4,96$ $SD = 0,39$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(141) = 27,11$, $p < .001$). Öz Yeterlik alt ölçeği için t-testi sonuçları alt grup ($M = 2,45$ $SD = 0,63$) ile üst grup ($M = 4,96$ $SD = 0,44$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(28) = 20,19$, $p < .001$).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Segall (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocukların yerleştirilme ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ)" olarak adlandırılan dördüncü bölümünü Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

OKHTÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için elde edilen veriler ile yapılan analiz sonucunda bu ölçeğin psikometrik özelliklerinin güçlü olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, dikkate alınması gereken bir sınırlılığın bulunduğu tahmin edilmektedir. OKHTÖ, kurgulanmış bir senaryoya göre sınıf öğretmenlerinin his, tutum ve görüş gibi bir takım bilgileri ayrıntılı bir şekilde ölçmesine karşın, öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yapılan bir sınıf ortamında, hayali olmayan bir senaryo ortamında gözlemlenememiştir. Öğretim ortamında öğretmen görüşlerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden sınıf ortamında öğretmen his, tutum ve görüşlerini

daha somut bir zeminde ölçmek amacıyla farklı ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.

Ayrıca araştırma, Edirne ve Tekirdağ illeri ile sınırlıdır. Bu örneklem tüm Türkiye'yi temsil etmeyebilir. Bu nedenle daha farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri belirlemek amacıyla farklı araştırmacılar tarafından bu ölçek kullanılabilir. Bu ölçeğin de kullanılacağı çalışmaların yapılmasının ölçeğin ölçme gücünü arttıracığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, OSB olan öğrencilere yönelik senaryolar ve ölçek maddeleri yer almaktadır. Fakat başka bir araştırmada farklı yetersizlik gruplarına sahip olan özel gereksinimli öğrencilere göre senaryolar ve ölçek maddeleri oluşturulması önerilebilir. Tüm bu süreçlerin daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı tahmin edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A.M., & Ergin, D.Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tam Ölçütleri Başvuru Kitabı'ndan*, Çev. Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Antonak, R.F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Ardıç, A. (2016). *Özel Gereksinimli bireyle yönelik tutumlar*. V. Aksoy (Editör) Özel eğitim. 1. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 237-265
- Batu, S. & Kılcalı-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* 6. Basım. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, A., Özaşkın, A.G. & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186
- Bayar, M. & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(14). 73-88

- Bayar, M. (2015). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı. Amasya.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(1), 238–246.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Cullen, J.P., Gregory, J.L., & Noto, L.A. (2010). *The teacher attitudes toward inclusion scale (FATIS) technical report*. 33rd Eastern Educational Research Association, Savannah, Georgia.
- Çabuk, B. & Alisinanoğlu, F. (2017). Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 196-212.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, J. (2016). Inclusion of students with high need autism: general education teachers' attitudes and beliefs versus practice. *Unpublished Doctorate Thesis*. Arcadia University, Glenside, Pennsylvania.
- DeBoer, A., Timmerman, M., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *Eurapan Journal Psychol Education*, 27(1), 573–589.
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Diken, İ.H. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği*. S. Eripek (Editör) İlköğretimde kaynaştırma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Engin, A.O, Tösten, R., Kaya, M.D., & Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44

- Fidler, C.R. & Simpson, R.L. (1997). Modifying the attitudes of nonhandicapped students toward handicapped peers. *Exceptional Children*, 53, 342-349.
- Friend, M. & Bursuck, W. (2006). *Including Students With Special Needs A Practical Guide for Classroom Teachers* (4th Edition b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gething, L. (1994). The interaction with disabled persons scale. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 9(5), 23-42.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2789-2806
- Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). 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.
- Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hayes, D.B. (2014). Inclusion and autism: general education teachers' perceptions *Unpublished Doctorate Thesis*. Tennessee State University, Tennessee.
- He, J. & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). doi: 10.9707/2307-0919.1111
- Kırcaali-İftar, E. (2012). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, London: The Guilford Press.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415
- Lohrmann, S. & Bambara, L.M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential support needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 157-173.
- Loiacono, V. & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), 24-32.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.

- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391–410.
- Melekoğlu, M.A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1053-1077
- Meral, B.F. & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 253-263.
- Miller, M. (2003). Student' views of least restrictive environment: A pilot study. *Learning Disabilities*, 12, 85-88.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Birlikte başarırız Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen klavuz kitabı* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Raporu Yayınları
- Motavallı-Mukaddes, N. (2008). *Otistik bozukluk. çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. Çuhadaroğlu Çetin F. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Muthen, L.K. & Muthen, B.O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Angeles, CA: Muthen ve Muthen.
- Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 533-578. doi:10.2307/1170653
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim* Tohum Otizm Vakfı Raporu. İstanbul.
- Reagan, N. (2012). Effective inclusion of students with Autism Spectrum Disorders *Unpublished Master Thesis* St. John Fisher College. New York.
- Rodriguez, I.R., Saldana, D., & Moreno, F.J. (2012). Support, Inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment*, 8, doi:10.1155/2012/259468
- Samantha-Roberts, J.A. (2007). Autism and inclusion: teachers' perspectives on the mainstreaming of autistic students faculty of humanities. *Unpublished doctorate's thesis*, University of Witwatersrand. Johannesburg.
- Segall, M.J. (2011). Exploring student and teacher variables relating to inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in general education classrooms *Unpublished doctorate's thesis*, University of Georgia, Athens, Georgia.

- Seymour, K. (2017). Inclusion of students with autism: teacher perceptions regarding evidence-based strategies and staff supports in Pennsylvania. *Unpublished Dissertations of Doctorate* Lehigh University. Pennsylvania.
- Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *The Asia-Pacific Journal on Disabilities*, 5(1), 2-14.
- Shpendi, T. & Ahmetoğlu, E. (2016). *Social acceptance in preschool period*. St. Kliment Ohridski University Press, Sofia
- Sucuoğlu, B. (2013). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma* E. Kırçali-İftar (Editör) *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık. 469-522
- Sucuoğlu, B. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma* E. Tekin-İftar (Editör) *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. 3. Basım. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., İçsen-Karasu, F., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34, 339-349.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tekin-İftar, E. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thorndike, R.M. & Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and evaluation in psychology and education* (8th ed). Boston: Prentice Hall.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Uslu, Ö. & Öğretmen, T. (2018). Okula yönelik güdü envanterinin Türkçeye uyarlanması *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 386-403.
- Whitaker, K.L. (2011). General education teachers' perceptions regarding inclusion innortheast Georgia middle schools. *Unpublished Doctorate Thesis* Liberty University, Northeast Georgia.
- Wilczenski, F.L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455.

- Yazıcı, D.N. & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18,1-24
- Yeo, K.J. & Teng, K.Y. (2015). Social skills deficits in autism: A study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007.

