

Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale: A Validity and Reliability Study

Assoc. Prof. Dr. Servet Atik
Inonu University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2841-6182
servet.atik@inonu.edu.tr

Mücahit Düzdemir (Teacher-MA Stud.)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6368-867X
mucahit.duzdemir@gmail.com

Abstract

Teachers' perceptions, awareness and attitudes towards students with special needs are important in terms of influencing their approaches, behaviors and roles in the teaching process. In this context, the aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that measures teachers' attitudes towards students with special needs. In accordance with the aim of the study, the "Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale" was developed as a trial and validity and reliability studies of this scale were conducted. Within the scope of validity studies, content and construct validity analyzes were carried out in the research. In order to ensure the content validity, interviews were held with the teachers, the literature was reviewed, and expert opinion was sought for the items in the measurement tool. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed for the construct validity. For the reliability study, Cronbach's Alpha coefficient and item-total correlations were used for internal consistency, while test-retest correlation was used for internal consistency over time. As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale had a three-factor structure consisting of 12 items in total. The values obtained from the confirmatory factor analysis showed that the model-data fit was acceptable for the scale. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found to be ".91" for the behavior and compliance dimension, ".61" for the responsibility and adaptations dimension, ".72" for the emotion and awareness dimension and ".67" for the entire study. As a result of the test-retest reliability of the scale, the correlation coefficient between the two applications was ".85". The results of the research showed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine teachers' attitudes towards students with special needs.

Keywords: Student with special needs, Teacher attitude, Teacher roles, Special education, Scale development.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 2, pp. 310-332

Research Article

Received: 2022-09-27
Accepted: 2023-04-11

Suggested Citation

Atik, S. & Düzdemir, M. (2023). Teachers' attitudes towards students with special needs scale: A validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research*, 14(2), 310-332. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1180828>

INTRODUCTION

People around the world may look alike, but they are not the same. Every living being that comes into the world is "unique". Each individual in a society or each child in the same age group has unique individual characteristics that distinguish them from others. For example, while some children may be active, others may be calm; some may have blonde hair while others may have black hair; some may learn slowly while others may learn quickly, etc. While some of these differences do not affect the child's ability to perform life functions; some may cause inadequacy in the child's cognitive behaviors, communication skills, motor functions, social-emotional characteristics and prevent the child from performing daily life functions (Metin, 2018); and some may appear as superior abilities or potential in physical, cognitive, social, emotional etc. development areas (Baykoç Dönmez, 2018).

Individuals with special needs who are affected by intense differences in one or more developmental areas should benefit equally from all citizenship rights, just like other members of society. The most important of the citizenship rights that need to be provided are that these individuals benefit equally from all kinds of services provided to citizens, that they can live independently without needing anyone in society and that they can fully participate in social life (Ertem, 2010). The services to be provided to individuals with special needs are very important for their development and at the same time, every day that passes without benefiting from these services is considered a loss for both these individuals and the society they are in, and it is accepted that missed opportunities cannot be recovered. Thus, the education of individuals with special needs is among the subjects on which sensitivity is shown and serious policies are formed within the framework of individual differences (Korucu, 2005). Thus, considering the individual differences of individuals with special needs, their education is among the issues on which serious policies have been developed and handled with sensitivity (Camcı Erdoğan, 2021).

As stated in Article 42 of the Constitution of the Republic of Turkey (1982), education cannot be deprived of anyone's right to education and learning. It is a constitutional obligation for all citizens to benefit equally from this right, and it is of great importance for the whole society, especially individuals with special needs who will benefit from this right. The opportunity to have access to high-quality education and lifelong learning equally enables individuals with special needs to raise their living standards and fully participate in social life (Ertem, 2010). For this reason, it is very important to provide comprehensive education to individuals with special needs (Ulutaşdemir, 2007).

In the [Special Education Services Regulation \(2021\)](#), "Individual in Need of Special Education" is defined as an individual who differs significantly from his or her peers in terms of individual and developmental characteristics and educational qualifications for various reasons. Training programs developed to meet the educational and social needs of these individuals and the education carried out in appropriate environments with specially trained personnel is called "Special Education". The scope of special education services should be perceived as providing education in the most appropriate environments to meet their special education needs and providing education in the least restrictive environments (Cavkaytar, 2012). The least restrictive educational environment is defined as "the educational environment in which a student can be together with his or her family and peers the most and his or her educational needs can be met in the best way" (Batu & Kircaali-İftar, 2005). In general terms, these environments can be sorted from the least restrictive to the most restrictive as inclusive, special education classroom, special education school, home and hospital education.

The number of students benefiting from special education services in formal education is over 425 thousand (ERG, 2020). Considering the students who are out of compulsory education age and who cannot benefit from formal education due to health problems and various reasons, it is seen that these numbers have reached very serious levels. Considering these numbers, the importance of the services and the education to be provided in terms of the needs and potentials of these individuals becomes apparent because the level of education is an indicator that directly affects the quality of life (Aydiner Boylu & Paçacıoğlu, 2016). In other words, the quality of life of students depends on the quality of education.

Quality in education depends on many factors such as students, teachers, parents, school administrators and education administrators (McLaughlin & Talbert, 2006). However, although each factor is equally important for students' learning and academic success, teachers who are primarily responsible for the teaching and learning process have a special importance (Boonen et al., 2014; Knight & Wiseman, 2005; Penuel et al., 2007). Qualities such as teachers' professional development and competence level, content knowledge, personality traits, communication skills, classroom management skills, and attitudes affect and shape the teaching processes. Especially, it can be said that the awareness and positive attitudes of administrators, teachers and support staff towards individuals with special needs will increase the effectiveness and efficiency of special education practices in education and school environments.

Attitude is the whole of the tendencies that vary between negative and positive, consisting of the synthesis of features such as prejudices, feelings, thoughts, ideas, beliefs and doubts of the individual in the face of a situation (Thurstone, 1928). Attitude is a concept attributed to individuals and is their assessment of people, objects and events. These assessments affect a person's thoughts, feelings, and behaviors (Aşan et al., 2015). Although every attitude does not turn into behavior, there is an attitude behind every behavior (Tutar, 2018). Attitudes towards individuals with special needs affect special education positively or negatively (Akçamete, 2019). Changing and developing attitudes towards individuals with special needs, which is one of the biggest transformations in special education over time, has also led to the development of services and opportunities offered to these individuals. As a matter of fact, transformations in attitudes are seen as a prerequisite for changes in the services provided (Gargiulo, 2012).

The importance of teachers' attitudes towards students, the qualifications of teachers, the methods and techniques used in the teaching environment, and the arrangements and changes to be made in line with the expectations and needs of the students emerge. Thus, it can be stated that the arrangements for students with special needs in schools can both enable them to benefit from educational activities at a high level and reduce many negativities in terms of school. In terms of students with special needs, teachers' perceptions, awareness and attitudes towards students with special needs are also important for affecting the teacher's approach, behavior and roles in this process. As a matter of fact, teacher attitudes are reflected in their behaviors in various ways and have an significant effect in many areas such as the areas of mental, social and emotional development of students (Kargin, 2002).

The positive attitudes of the teachers and all the arrangements they will make to minimize the limitations of the students reflect the respect for the individual and the human being as well as providing an effective educational environment. It is important for teachers who will work with individuals with special needs to develop a creative perspective in order to meet the needs of a single student when necessary (Gürel Selimoğlu & Arslan Armutçu, 2020). It is a necessity for teachers to have understanding and appropriate attitude, as well as knowledge and skills, in order to provide them with a reliable and contributing learning environment by considering the needs of all children (Hornby, 2014). Teachers' positive attitudes are important in terms of integrating students with special needs into educational environments and enabling them to be active members of the class (Baştuğ & Servi, 2021). If a teacher thinks that students with special needs will not improve no matter what they do, it may cause them not to make enough effort for the student. Therefore, this negative attitude of the teacher may negatively affect the child's development (Akçamete, 2009).

In the literature review, it was observed that different studies were conducted on attitudes towards students with special needs. There are studies on the attitudes towards the education of disabled individuals (Kösterlioğlu, 2013), the attitudes of teachers towards inclusive education (Akman & Okyay, 2004; Atay, 1995; Bayar vd., 2015; Batu vd., 2004; Demirezen & Akhan, 2016; Engin vd., 2014; Fakolade vd., 2009; Forlin vd., 2011; Gözün & Yıkılmış, 2004; Güleriyüz, 2014; Köse, 2018; Özbaba, 2000; Parasuram, 2006; Vaz vd., 2015; Yıldırım Erişkin vd., 2012; Yiğiter, 2005), the attitudes of teacher candidates towards inclusive education (Avramidis vd., 2000; Costello & Boyle, 2013; Dalğar, 2011; Fırat, 2014; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Kayhan vd., 2012; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004), the attitudes of teacher candidates towards special education (Brownlee & Carrington, 2000; Sarı & Bozgeyikli, 2003), the attitudes of teachers towards individuals with special needs (Çolak & Çetin, 2014; Daşbaşı vd., 2013; Karademir vd., 2018), the

attitudes of teacher candidates towards individuals with special needs (Atalay & Atalay, 2017; Akyıldız, 2017; Çiğil vd., 2018; Taviş & Özyürek, 2009; Uçar vd., 2019; Yaralı, 2015). As a result, it has been observed that there are a limited number of studies aimed at determining the attitudes of teachers towards students with special needs (Pesen & Demirhan, 2021). In addition, it has been determined that the measurement tools used in these studies have been developed with a broader perspective to determine the attitudes towards individuals with special needs, and that there is no measurement tool specifically developed for determining the attitudes of teachers towards individuals with special needs. It is thought that this research will contribute to this gap in the literature. Based on the idea of how important the attitudes of teachers towards individuals with special needs are in special education, it is thought that this study can serve as a source for future studies in this field. In this context, the aim of the research is to develop a valid and reliable measurement tool that measures teachers' attitudes towards students with special needs.

METHOD

This study, which aims to develop the "Teachers' Attitudes towards Students with Special Needs Scale" and includes validity and reliability analyzes, is a descriptive study in the survey model.

1. Study Group

In this study, validity and reliability studies were carried out on three independent study groups during the development of the scale. Information about the study groups is given below.

1.1 The First Study Group: This study group consists of 462 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The data obtained from this study group were used in the exploratory factor analysis of the scale used in the research and in determining the Cronbach's internal consistency reliability. When the forms filled by the teachers were examined, it was seen that one form was incompletely filled. This form was removed and the remaining 461 forms were analyzed. It was determined that 242 of this study group were female (%52.5), while 219 were male (%47.5) and 359 of them attended the classes of students with special needs (%78), while 102 of them had not attended the classes of students with special needs before (%22).

1.2 The Second Study Group: This study group consists of 351 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The data obtained from this study group were used to determine the confirmatory factor analysis results of the scale used in the research. It was determined that 199 of this study group were female (%57), while 152 were male (%43) and 277 of them attended the classes of students with special needs (%79), while 74 of them had not attended the classes of students with special needs before (%21).

1.3 The Third Study Group: This study group consists of 85 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The data obtained from this study group were used to determine the test-retest reliability results of the scale used in the research. It was determined that 46 of this study group were female (%54), while 39 were male (%46) and 58 of them attended the classes of students with special needs (%68), while 27 of them had not attended the classes of students with special needs before (%32).

2. Measurements

2.1 Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale Development Process: While developing the trial scale form, first of all, the literature was reviewed and a draft item pool was generated by making use of similar scales (Yaralı, 2015; Rosenbaum et al., 1986; Cullen et al., 2010; Kösterelioğlu, 2013; Korkut et al., 2016; Süngü et al., 2020). 30 items were placed in the draft item pool and as a result of the arrangements made on the draft items, expert opinion was sought for 22 items in accordance with the aim of the research. A pilot application was made to a group of 30 people with the draft form created as a result of the feedback received from 8 expert faculty members working in Selçuk University, the Department of Special Education of Aydın Adnan Menderes University, Inonu University, Hatay Mustafa Kemal University, Fırat University, the Institute of Educational Sciences of Bilecik Şeyh

Edebali University and the Child Development Department of İnönü University. Scale items were examined in terms of word choices and sentence lengths, and each and all of the scale items were evaluated in terms of content and construct validity. As a result of the opinions of the expert faculty members and the examinations made on the pilot study, it was decided to add 1 item, which was thought to be suitable for the purpose of the measurement tool, and to rearrange 4 items, and the trial scale form consisting of 23 items was completed. Then, validity and reliability studies were started.

It was decided to score the scale with a 5-point response format. After EFA and CFA, the scale includes 12 items scored between 1-5 and ranging from "strongly disagree" to "strongly agree" (see Appendix: Teachers' Attitudes towards Students with Special Needs Scale). The highest score that can be obtained from the entire scale is 12 and the lowest score is 60.

3. Data Collection and Analysis:

The scale to be developed in this study was examined in terms of content and construct validity. For the content validity, interviews were held with the teachers, the literature was reviewed and expert opinion was sought for the items in the scale. Before the data obtained in the study were analyzed, descriptive statistics were conducted to determine whether there were any mistakes in the data entry and whether the kurtosis and skewness values of the items ranged between "+1.00" and "-1.00" (Morgan et al., 2004). In the analysis, it was also checked whether there were extreme values in the data set. As a result of the analysis, it was determined that the kurtosis and skewness values for the data set ranged between "0.15" and "0.29", and there were no extreme values in the data set. Construct validity is one of the most important features regarding the validity of the scores obtained from the scale in the process of developing or adapting a measurement tool. Construct validity tests the validity of inferences made about unobservable variables through observable variables (Çokluk et al., 2010). In social sciences, factor analysis technique is frequently used to test the construct validity of the scales (Büyüköztürk, 2010). The two main methods used in factor analysis are exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis. In EFA, researchers try to define or summarize the data set by gathering the variables that are related to each other in the early stages of their research (Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). In CFA, on the other hand, it is aimed to test the hypothesis or theory regarding the structure formed from the relationship between the variables with complex and high-level analyzes (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2012). In this research, first EFA and then CFA were conducted to determine the construct validity of the scale of teachers' attitudes towards students with special needs. Before conducting EFA, the suitability of the data for factor analysis was examined by considering Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, Bartlett's test of sphericity and Anti-Image correlation matrix. In EFA, the factor loadings of the items, the consistency of the items in terms of meaning and content, the common factor variances for each item, the eigenvalues of the factors, the total variance explained and the line graph drawn according to the eigenvalues were taken into consideration in eliminating the items that could not measure the same structure and determining the number of important factors (Büyüköztürk, 2010; Çokluk et al., 2010; Kline, 1994; Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). EFA analyzes were conducted using SPSS 26. While conducting the EFA analysis, varimax, one of the most frequently used orthogonal rotation techniques in social sciences (Büyüköztürk, 2010), was used. In order to evaluate the model-data fit regarding the factor structure obtained as a result of EFA, CFA was also conducted. CFA analyzes were conducted using AMOS 24. The maximum likelihood method was used in the analysis. In the interpretation of the goodness of fit values obtained from the confirmatory factor analysis, some generally accepted criteria in the literature were used. In the literature, " χ^2/df " ratio of 2 or less, GFI, AGFI, NNFI and CFI values of ".95" or above, RMSEA, RMR and SRMR values of ".05" or below are considered as evidence of good model-data fit. On the other hand, " χ^2/df " ratio of between 2 and 5, GFI, AGFI, NNFI and CFI values of ".90" or above, RMSEA, RMR and SRMR values of less than ".08" are considered as evidence of acceptable model-data fit (Brown, 2006, Çokluk et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012). For reliability studies, corrected item-test correlation coefficients, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were found.

FINDINGS

Exploratory factor analysis was conducted for the construct validity of the scale of teachers' attitudes towards students with special needs. The suitability of the data for factor analysis was examined by considering Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, Bartlett's test of sphericity and Anti-Image correlation matrix. The diagonal values of the Anti-Image correlation matrix for the scale indicated all items had values greater than ".50" (Field, 2009), and these values were between ".67" and ".93". In addition, after it was determined that the data obtained as a result of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of sphericity were suitable for factor analysis (Kaiser Meyer Olkin = .78, Bartlett's Test of Sphericity= 1944.24, $p = .00$), Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to determine the factor structure of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, items in an irrelevant dimension, items with a factor loading value below ".30" and items with a high loading value in more than one dimension (Büyükoztürk, 2010) were eliminated and a 12-item scale consisting of three dimensions was obtained. The results are given in Table 1.

Table 1. Exploratory Factor Analysis Results

Items	Dimensions			Common Factor Variance	Item-Test Correlations
	1	2	3		
1. I believe that students with special needs have difficulty in following social rules.	.90			.81	.87
2. I believe that students with special needs have difficulty in following school rules.	.93			.89	.89
3. I believe that students with special needs have difficulty in following classroom rules.	.90			.83	.84
4. I think that students with special needs have more behavioral problems than students with normal development.	.68			.53	.58
10. I believe that students with special needs need more attention than students with normal development.		.74		.52	.64
11. I believe that arrangements should be made in the school/ classroom according to the needs of students with special needs.		.67		.60	.51
12. I believe that administrators have more responsibilities in schools with special needs students.		.65		.44	.52
18. I believe that teachers of different fields should have sufficient knowledge and skills regarding the education of students with special needs.		.50	.38	.40	.43
20. The thought of working with special needs students worries me.			.75	.59	.65
22. I enjoy communicating with special needs students.			.71	.55	.58
23. I read books, magazines, articles and newspapers about individuals with special needs.			.76	.58	.54
7. I believe that it is beneficial for students with normal development that students with special needs are educated in general education schools.			.50	.32	.40
	Eigenvalue	3.10	1.76	2.15	
	Total Variance Explained (%58.422)	25.85	14.62	17.95	
	Cronbach's Alpha	.91	.61	.72	
	Cronbach's Alpha (for the entire scale)				.67

It was determined that the factor loadings of the items in the scale ranged from ".50" to ".93", common factor variances ranged from ".32" to ".89", and the corrected item-test correlations ranged from ".40" to ".89". It was found that 12 items in the scale explained 58.42% of the total variance and the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was .67. In the process of naming the factors in the scale, the contents of the items in the same factors were examined and the first factor was named behavior and compliance, the second factor was responsibility and adaptations, and the third factor was emotion and awareness. The three-dimensional structure of the scale obtained after the exploratory factor analysis was tested using confirmatory factor analysis (CFA) (Figure 1). The goodness of fit values for the confirmatory factor analysis are as follows: $\chi^2/df=2.71$, GFI=0.94, AGFI=0.90,

NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI= 0.95, RMSEA=0.07, RMR=0.07, SRMR=0.08. When the values obtained as a result of the confirmatory factor analysis are evaluated in terms of the criteria used in the literature, it can be said that they have acceptable and good fit.

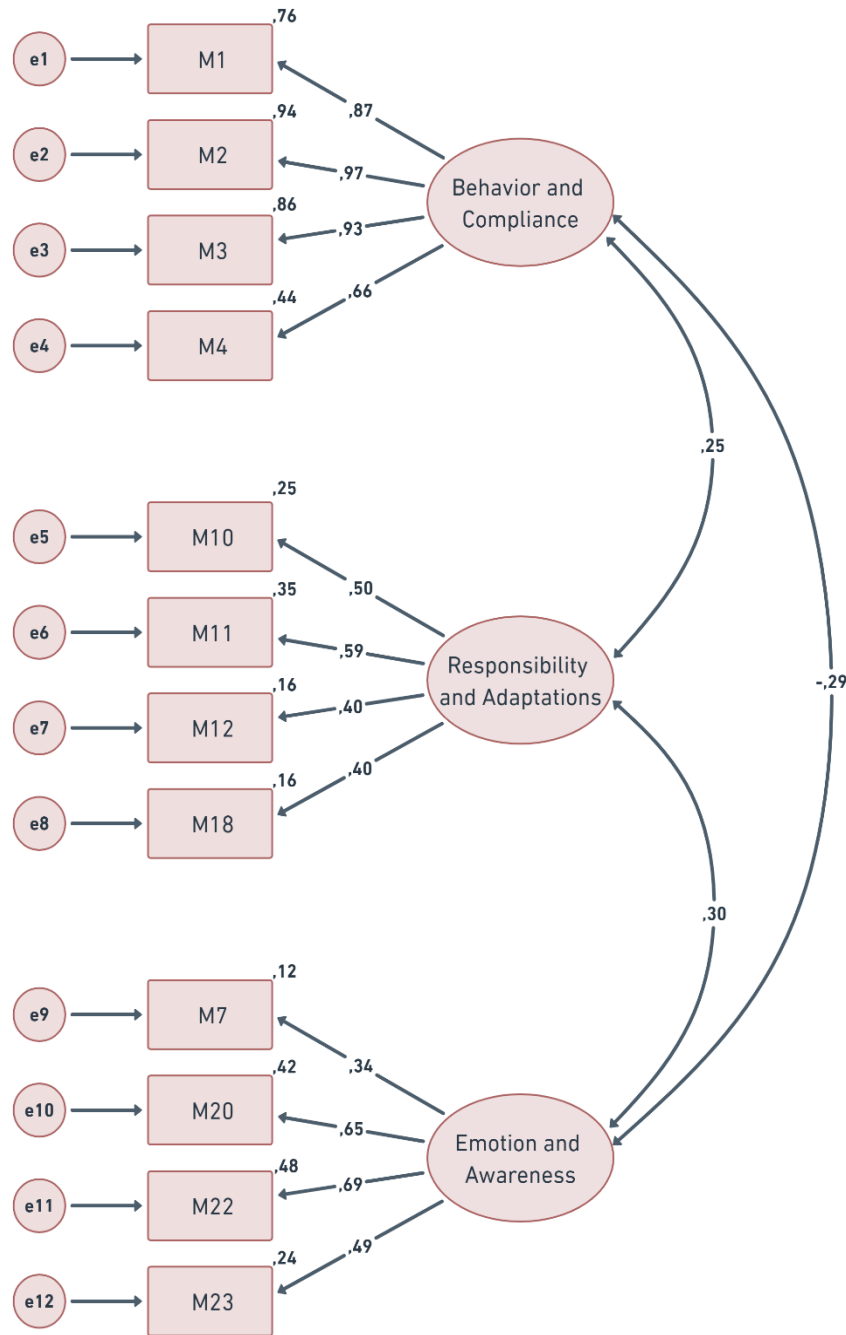


Figure 1. Tested Model

As a result of the analysis conducted for the reliability studies of the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were ".67" for the first study group and ".74" for the second study group. Kline (2010), stated that the reliability coefficient is excellent around ".90", very good around ".80", adequate around ".70" and insufficient below ".50". Based on the findings obtained from the research, it can be said that the internal consistency coefficients of this study are adequate.

In the study, in order to determine the consistency of the scale over time, the measurement tool was conducted twice with an interval of 15 days to 85 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. As a result of the analysis of these data, the arithmetic averages, standard deviations, internal consistency coefficients and test-retest reliability coefficients of the scale are given in Table 2.

Table 2. Test-retest reliability analysis results for the scale

Application	\bar{X}	Sd	r	Cronbach's Alpha
I. Application	3.87	7.67	.85	.81
II. Application	3.84	7.58		.81

As can be seen in Table 2, the arithmetic average of the scores obtained from the first application was 3.87, the standard deviation was 7.67 and the internal consistency coefficient was .81. The arithmetic average of the scores obtained from the second application was 3.84, the standard deviation was 7.58 and the internal consistency coefficient was .81. The correlation coefficient between the scores obtained from the first and second applications was found to be .85. In the light of these findings, it can be said that the scale is consistent over time.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In the research, it was aimed to develop a scale to determine the attitudes of teachers towards students with special needs. For this reason, a theoretical framework was established in accordance with the aims of the study by revealing the role of teachers' attitudes towards individuals with special needs as an effective school component. Later, similar scales in the literature were examined and it was determined that there were a limited number of studies revealing the "attitudes of teachers towards students with special needs". Ultimately, the scale development process was initiated and for this purpose, the literature was first reviewed and a draft item pool was generated by using similar scales (Yaralı, 2015; Rosenbaum et al., 1986; Cullen et al., 2010; Kösterelioğlu, 2013; Korkut et al., 2016; Süngü et al., 2020). 30 items were placed in the draft item pool and as a result of the arrangements made on the draft items, expert opinion was sought for 22 items in accordance with the aim of the research. 23 items were determined in line with expert opinions and the scale became ready for pre-application. Later, as a result of EFA conducted for validity studies, it was seen that 12 items were grouped under three factors (Table 1). It was determined that the factor loadings of the items in the scale ranged from ".50" to ".93", common factor variances ranged from ".32" to ".87", and 12 items in the scale explained 58.42% of the total variance. Corrected item-test correlation coefficients were also found for the item validity and homogeneity of the scale. It was determined that the corrected item-test correlations ranged from ".40" to ".89" and the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was .67.

CFA was conducted to test the structure of the scale obtained as a result of EFA. The goodness of fit values for the confirmatory factor analysis are as follows: $\chi^2/df=2.71$, GFI=0.94, AGFI=0.90, NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI=0.95, RMSEA=0.070, RMR=0.07, SRMR=0.08. When the CFA results are evaluated, it can be said that the measurement tool has acceptable values and goodness of fit indexes according to the literature (Brown, 2006, Çokluk et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012).

In the study, in order to determine the consistency of the scale over time, the measurement tool was conducted twice with an interval of 15 days to 85 teachers working throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. As a result of the analysis on the data obtained from these applications, the correlation coefficient between the two applications was found to be ".85" (Table 2). According to this correlation coefficient, it can be stated that the scale is consistent over time.

The findings obtained from the validity and reliability studies conducted during the research revealed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in determining teachers' attitudes towards students with special needs.

According to Batu (2008), students with special needs experience the most intense interaction with their teachers in adapting to the school social environment and in the following processes. One of the most important components in the success level of special education practices in terms of the effect on the roles and behaviors of teachers is teacher attitudes. Positive attitudes of teachers can contribute significantly in many areas of development (Kargın, 2002) in meeting students' needs, making the most of opportunities and services, and providing a reliable and effective learning environment (Hornby,

2014), while negative attitudes can have negative consequences for their development (Akçamete, 2009). From this point of view, determining the attitudes of teachers towards individuals with special needs, supporting their awareness levels, activities that change attitudes positively, and studies to be carried out in this field have the potential to increase the quality and quality of education altogether. For this reason, studies to be carried out in this field are important in terms of increasing the quality of education and services offered to individuals with special needs, thus increasing the quality of life of these individuals.

This scale is expected to reveal a different perspective for researchers in the studies conducted to determine teachers' attitudes towards students with special needs. In this direction, it can be said that getting a high score on this scale is sufficient to determine that teachers' attitudes towards students with special needs are positive. It is thought that this scale can be used in our country to address the attitudes of teachers towards students with special needs in a multidimensional way.

It can be said that this research has some limitations. In the study, teachers' attitudes towards students with special needs were determined according to their individual perceptions. This research is limited to the teachers reached within the scope of the study group in the 2021-2022 academic year. In addition, the scale is limited to the dimensions of behavior and compliance, responsibility and adaptations, and emotion and awareness.

Based on the findings obtained as a result of the research, some suggestions have been developed for practitioners and researchers. After determining the attitudes of teachers, it is recommended to organize activities to improve attitudes positively and to organize educational activities that increase the knowledge level, awareness and sensitivity of teachers who have not attended the classes of students with special needs. In addition, it can be said that it would be beneficial to conduct studies on the education level of students with special needs, the type of disability of the students and the placement decisions of the students. Furthermore, studies can be conducted to determine the attitudes of other stakeholders of the school towards students with special needs.

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Doç. Dr. Servet Atik

Inönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2841-6182
servet.atik@inonu.edu.tr

Mücahit Düzdemir (Öğretmen-YL Öğr.)

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6368-867X
mucahit.duzdemir@gmail.com

Özet

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, farkındalıkları ve tutumları, öğretim sürecinde öğretmenin yaklaşımı, davranış ve rollerini etkilemesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin farkındalıkları ve olumlu tutumlarının özel eğitim uygulamalarının etkililiğini verimliliğini arttıracakı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma amacı doğrultusunda denemelik "Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği" geliştirilmiş ve bu ölçek formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği incelemesi yapılmıştır. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, alan yazın incelenmiş, ölçme aracında yer alan ifadeler uzman görüşüne sunulmuştur. Yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlilik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach's Alpha katsayısı ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 461, doğrulayıcı faktör analizi için 351 ve test-tekrar test korelasyonu için 85 öğretmenden oluşan üç farklı çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam 12 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı davranış ve uyum boyutu için ".91", sorumluluk ve uyarlamalar boyutu için ".61" ve duygu ve farkındalık boyutu için ".72" olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar testi sonucunda iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ".85" olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarının belirlenmesinde yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci, Öğretmen tutumu, Öğretmen rolleri, Özel eğitim, Ölçek geliştirme.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 2, ss. 310-332

319

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-09-27

Kabul: 2023-04-11

Önerilen Atıf

Atik, S. ve Düzdemir, M. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 310-332. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1180828>

GİRİŞ

Dünya üzerindeki insanlar birbirlerinin benzeri olabilir, fakat aynısı değildir. Dünyaya gelen her canlı "tek"tir. Bir toplumdaki her bireyin ya da aynı yaş grubunda bulunan her bir çocuğun onu diğerlerinden ayırt eden, farklı kılan kendine özgü bireysel özellikleri vardır. Örneğin bazı çocuklar hareketliken bazıları sakin olabilir; bazıları sarı saçlıdır, bazıları siyah saçlıdır; bazıları yavaş öğrenirken bazıları da hızlı öğrenir, vb. Bu farklılıklardan kimisi çocuğun yaşam fonksiyonlarını yerine getirebilmesini etkilemezken; kimisi çocuğun bilişsel davranışlarında, iletişim becerilerinde, motor işlevlerinde, sosyal-duygusal özelliklerinde yetersizliğe neden olup çocuğun günlük yaşam fonksiyonlarını yerine getirememesine neden olabilmektedir (Metin, 2018); kimisi de fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal vb. gelişim alanlarında üstün yetenek veya potansiyel olarak karşımıza çıkmaktadır (Baykoç Dönmez, 2018).

Bir veya birden fazla gelişim alanında yoğun farklılıklardan etkilenen özel gereksinimli bu bireylerin vatandaşlık haklarının tamamından, tıpkı toplumun diğer üyeleri gibi, eşit bir şekilde yararlanmalıdırlar. Bu bireylerin, vatandaşlara sağlanan her türlü hizmetten eşit şekilde yararlanmaları, toplum içinde herhangi bir kimseye gereksinim duymadan kendi başına yaşayabilmeleri ve toplumsal hayata tamamiyle katılabilmeleri, sağlanması gereken vatandaşlık hakları içerisinde en önemlileridir (Ertem, 2010). Özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetler, onların gelişimi için çok önemlidir ve aynı zamanda bu hizmetlerden yararlanmadan geçen her gün, bu bireyler için olduğu kadar içerisinde buldukları toplum için de kayıp olarak nitelendirilmekte ve kaçırılan fırsatları geri getirmenin mümkün olmadığı kabul edilmektedir. Bu bağlamda kritik dönem geçildiğinde bireyin alacağı hizmet ya çok etkili olmamakta ya da beklendiği sonucu gösterememektedir. Gereken hizmetlerin de çok nitelikli yani çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde olması gerekir (Korucu, 2005). Bu bağlamda, üzerine ciddi politikalar geliştirilen ve hassasiyetle ele alınan konular arasında, özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması eğitimi yer almaktadır (Camcı Erdoğan, 2021).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982), 42. maddesinde, eğitim ve öğrenim hakkında kimse yoksun bırakılamaz şeklinde ifade edildiği gibi eğitim, öğrenim hakkında tüm vatandaşların eşit şekilde istifade etmesi, anayasal bir zorunluluk olmakla beraber bu haktan yararlanacak başta özel gereksinimli bireyler üzere toplumun tümü için büyük bir önem arz etmektedir. Yüksek kalitede eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye eşit düzeyde erişebilme imkânı, özel gereksinimli bireylerin hayat standartlarının yükselmesini ve toplumsal yaşama tamamen katılabilmelerini sağlar (Ertem, 2010). Bu nedenle özel gereksinimli bireylere kapsamlı bir eğitimin verilmesi çok önemlidir (Ulutaşdemir, 2007).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (2021), "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey" çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bireylerin, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve bu programları gerçekleştirmek için yetiştirilmiş personeller ile uygun ortam ve koşullarda sürdürülen eğitimleri de "Özel Eğitim" şeklinde isimlendirilmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin kapsamı, onların özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onları en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitmek olarak algılanmalıdır (Cavkaytar, 2012). "En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve akranları ile en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı" olarak tanımlanmaktadır (Batu & Kircaali-İftar, 2005). En az kısıtlayıcı ortam, aynı zamanda öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır (Eripek, 2005). Genel hatlarıyla bu ortamlar en az kısıtlayıcı olandan en kısıtlayıcı olana göre; kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, evde ve hastanede eğitim şeklinde sıralanabilir.

Örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı 425 binin üzerindedir (ERG, 2020). Zorunlu eğitim çağı dışında olanlar, sağlık problemleri ve çeşitli nedenlerle örgün eğitimden yararlanamayan öğrenciler de düşünüldüğünde bu sayıların çok ciddi seviyelere ulaştığı görülmektedir. Bu sayılar göz önüne alındığında bu bireylerin gereksinimleri ve potansiyelleri düşünüldüğünde sunulacak olan hizmetlerin ve verilecek eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim düzeyi yaşam kalitesini doğrudan belirleyen bir göstergedir (Aydiner Boylu & Paçacıoğlu, 2016). Bir başka deyişle öğrencilerin yaşam kalitesi, verilecek eğitimin kalitesine bağlıdır.

Eğitimin kalitesi; öğretmen, öğrenci, veli, okul ve eğitim yöneticileri gibi pek çok bileşene bağlıdır (McLaughlin & Talbert, 2006). Ancak bu bileşenlerin her biri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve akademik başarıları için eşit oranda önem taşısa da öğrenme-öğretme süreçlerinin birincil sorumluları olmaları yönüyle öğretmenler, farklı bir öneme sahiptirler (Boonen vd., 2014; Knight & Wiseman 2005; Penuel vd., 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterlilik düzeyi, alan bilgisi, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, sınıf yönetimi becerileri, tutumları gibi nitelikler öğretim süreçlerini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Özellikle eğitim ve okul ortamlarında yöneticilerin, öğretmenlerin ve destek personellerinin, özel gereksinimli bireylere ilişkin farkındalıkları ve olumlu tutumlarının özel eğitim uygulamalarının etkililiğini verimliliğini arttıracığı söylenebilir.

Tutum bir durum karşısında bireyin; önyargıları, hisleri, düşünceleri, fikirleri, inançları, şüpheleri gibi özelliklerinin sentezlenmesinden oluşan olumsuzluk ile olumluluk arasında değişim gösteren eğilimlerinin toplamıdır (Thurstone, 1928). Tutum, bireye atfedilen ve onun, insanlar, nesnelere ve olaylarla ilgili değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmeler, kişinin düşünce, duygu ve davranışlarını etkiler (Aşan vd., 2015). Her tutum davranışa dönüşme de her davranışın arkasında tutum vardır (Tutar, 2018). Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar özel eğitimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Akçamete, 2019). Özel eğitimdeki zaman içerisindeki en büyük dönüşümlerden olan, özel gereksinimli bireyler hakkında değişen ve gelişen tutumlar, bu bireylere sunulan hizmet ve fırsatların da gelişmesini sağlamıştır. Nitekim tutumdaki dönüşümlerin, sunulan hizmetlerdeki değişikliklerin ön şartı olarak görülmektedir (Gargiulo, 2012).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları, öğretmenin sahip olduğu donanım ve nitelikler, öğretim ortamında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılacak düzenleme ve değişikliklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik düzenlemelerin hem onların eğitim faaliyetlerinden üst düzeyde yararlanmalarına hem de okul açısından birçok olumsuzluğu azaltabileceği ifade edilebilir. Özel gereksinimli öğrenciler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, farkındalıkları ve tutumları da bu süreçte öğretmenin yaklaşımı, davranış ve rollerini etkilemesi bakımından önemlidir. Nitekim, öğretmen tutumları çeşitli yollardan davranışlarına yansır ve öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal gelişim alanları gibi birçok alanda anlamlı bir etkiye sahiptir (Kargin, 2002).

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlara ilişkin farklı araştırmaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlar (Kösterelioğlu, 2013), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları (Akman & Okyay, 2004; Atay, 1995; Bayar vd., 2015; Batu vd., 2004; Demirezen & Akhan, 2016; Engin vd., 2014; Fakolade vd., 2009; Forlin vd., 2011; Gözün & Yıkış, 2004; Güleriyüz, 2014; Köse, 2018; Özbaba, 2000; Parasuram, 2006; Vaz vd., 2015; Yıldırım Erişkin vd., 2012; Yiğiter, 2005), öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları (Avramidis vd., 2000; Costello & Boyle, 2013; Dalğar, 2011; Firat, 2014; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Kayhan vd., 2012; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004), öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumları (Brownlee & Carrington, 2000; Sarı & Bozgeyikli, 2003), öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları (Çolak & Çetin, 2014; Daşbaşı vd., 2013; Karademir vd., 2018), öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının (Atalay & Atalay, 2017; Akyıldız, 2017; Çitil vd., 2018; Tavit & Özyürek, 2009; Uçar vd., 2019; Yaralı, 2015) incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının (Pesen & Demirhan, 2021) belirlenmesinin amaçlandığı sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının daha geniş bir perspektifle özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların belirlenmesi maksadıyla geliştirilmiş olduğu, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının belirlenmesinde kullanılmak için özel olarak geliştirilmiş bir ölçme aracının mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının özel eğitimde ne denli önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bu alanda bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

“Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği” geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini içeren bir ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır.

1. Çalışma Grubu

Ölçeğin geliştirilme sürecinde kullanılacak olan veriler birbirlerinden bağımsız üç farklı çalışma grubundan elde edilmiştir ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bunlar üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışma gruplarının detaylarına ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1.1. Birinci Çalışma Grubu: Bu çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 462 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin açılımlı faktör analizinde ve Cronbach’s Alfa iç tutarlık güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan formlar incelendiğinde bir formun eksik doldurulduğu tespit edilmiş ve bu eksik form elenerek geriye kalan 461 form üzerinden analiz yapılmıştır. Bu çalışma grubunun 242’si kadın (%52.5), 219’u erkek (%47.5); 359’unun özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmiş (%78), 102’sinin daha önce özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş (%22) olduğu belirlenmiştir.

1.2. İkinci Çalışma Grubu: Bu çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 351 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu çalışma grubunun 199’u kadın (%57), 152’si erkek (%43); 277’sinin özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmiş (%79), 74’ünün daha önce özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş (%21) olduğu belirlenmiştir.

1.3. Üçüncü Çalışma Grubu: Bu çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 85 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin test-tekrar-test güvenilirlik sonuçlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu çalışma grubunun 46’sı kadın (%54), 39’u erkek (%46); 58’inin özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmiş (%68), 27’sinin daha önce özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş (%32) olduğu belirlenmiştir.

2. Veri Toplama Aracı

2.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği Geliştirme Süreci: Denemelik ölçek formu geliştirilirken ilk olarak yazın taranmış ve benzer ölçeklerden (Yaralı, 2015; Rosenbaum vd., 1986; Cullen vd., 2010; Kösterelioğlu, 2013; Korkut vd., 2016; Süngü vd., 2020) de yararlanarak taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak madde havuzuna 30 madde yerleştirilmiş ve taslak maddeler üzerinde yapılan düzenlemeler sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun olacak biçimde 22 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Selçuk Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim; İnönü Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve İnönü Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümlerinde görev yapan 8 uzman öğretim üyesinden alınan dönütler neticesinde oluşturulan taslak form ile 30 kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte maddeleri sözcük seçimleri ve cümle uzunlukları incelenmiş, ölçek maddelerinin her biri ve bütünü kapsam ve yapı geçerliliği açısından değerlendirilmiştir. Uzman öğretim üyelerinin görüşleri ve pilot çalışma üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, ölçme aracının amacına uygun olduğu düşünülen 1 maddenin eklenmesine ve 4 maddenin yeniden düzenlenmesine karar verilerek 23 maddeden oluşan denemelik ölçek formu hazır hale getirilmiş ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Ölçeğin 5’li dereceleme ile puanlanmasına karar verilmiştir. AFA ve DFA’dan sonra oluşan ölçekte “Hiç Katılmıyorum”dan “Tamamen Katılıyorum”a doğru sıralanan 1-5 arasında puanlanan 12 madde yer almaktadır (bkz. Ek Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği). Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12; en yüksek puan 60’tır.

3. Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmada geliştirilmek istenen ölçek kapsam geçerliği ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir. Kapsam geçerliği için alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, alan yazın incelemesi yapılmış, ölçekte yer ifadeler uzman görüşüne sunulmuştur. Çalışmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce, veri girişi esnasında yanlışlık yapıp yapılmadığı ve maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin "+1.00" ile "-1.00" (Morgan vd., 2004) arasında olup olmadığını tespit etmek üzere betimsel istatistikler yapılmıştır. Analizlerde ayrıca kullanılan veri seti içerisinde uç değerler bulunup bulunmadığına da bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde veri seti için basıklık ve çarpıklık değerlerinin 0.15-0.29 değerleri arasında değiştiği bulgulanmış ve veri seti içerisinde uç değer mevcut olmadığı belirlenmiştir. Ölçme aracı geliştirme veya uyarılama süreci içerisinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine ilişkin bakılması gereken en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılan çıkarımların geçerliliğini gözlenebilen değişkenler vasıtasıyla test eder (Çokluk vd., 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla sıklıkla faktör analizi tekniğinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinde başlıca iki yöntem kullanılmaktadır. Bunlar açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizidir. AFA'da araştırmacı araştırmacının henüz ilk safhasında aralarında ilişki bulunan değişkenleri bir araya getirerek elindeki veri setini tanımlamaya ya da özetlemeye çalışır (Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). DFA'da ise değişkenler arasındaki bulunan ilişkiden yola çıkılarak oluşturulmuş olan yapıya ilişkin hipotezi ya da teoriyi karmaşık ve üst düzey analizlerle sınamak amaçlanır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2012). Bu araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk aşamada AFA, devamında da DFA yapılmıştır. AFA'ya geçilmeden önce, elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi dikkate alınmıştır. AFA yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin çıkartılması ve önemli faktör sayısını belirlemede, maddelerin faktör yükleri, maddelerin anlam ve içerik bakımından tutarlılığı, maddelerin her birine ilişkin ortak faktör varyansları, faktörlerin özdeğerleri, açıklanan toplam varyans ve öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010; Kline, 1994; Pallant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2012). AFA, SPSS 26 kullanılarak yapılmıştır. AFA yapılırken, sosyal bilimlerde kullanılan dik döndürme tekniklerinin en yaygınlarından biri olan "varimax" (Büyüköztürk, 2010) kullanılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla da DFA yapılmıştır. DFA AMOS 24 kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında alan yazında genel kabul gören bazı ölçütlerden faydalanılmıştır. Alanyazında; " χ^2/Sd " oranının 2'den küçük ya da eşit olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin ".95" ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise ".05" ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; " χ^2/Sd " oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin ".90" ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise ".08" den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012). Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları bağlamında ise, düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test korelasyon katsayıları incelenmiştir.

BULGULAR

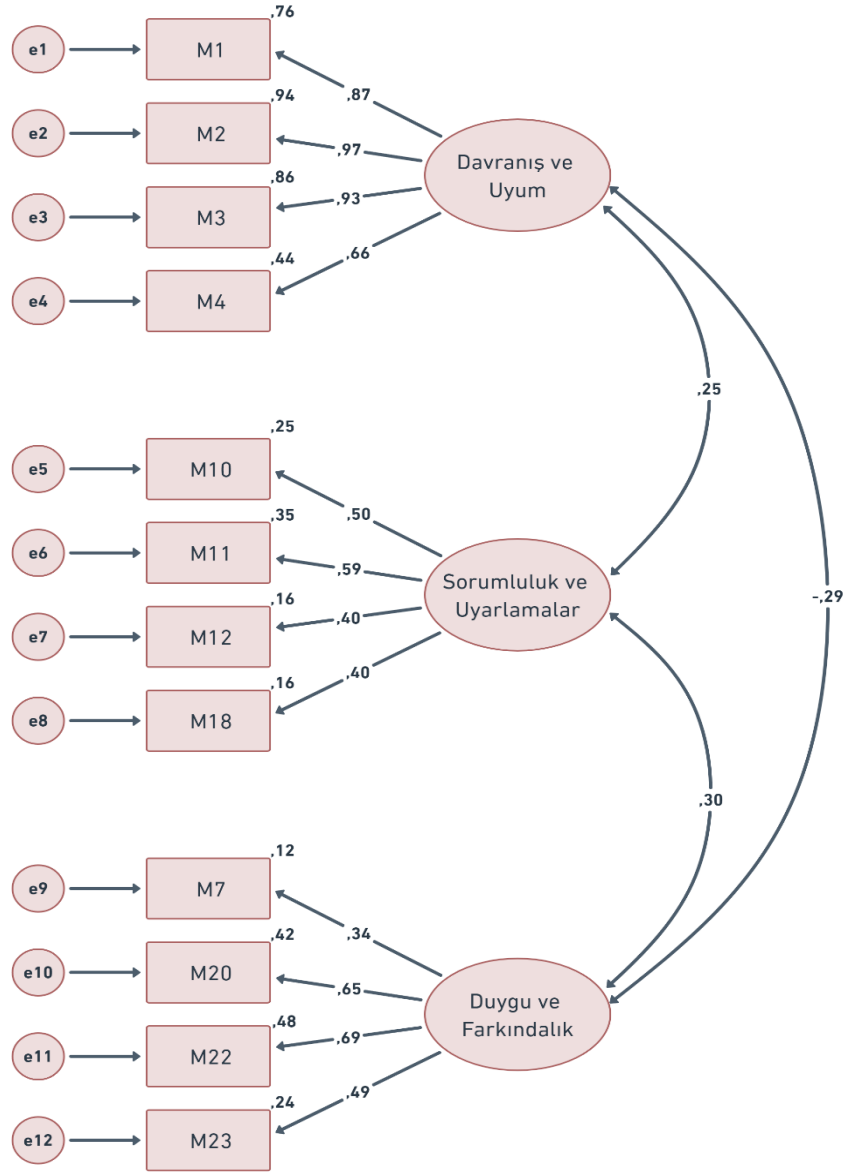
Bu kısımda Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplanmış olan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi değerlendirilerek belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Anti-Image korelasyon matrisinin köşegen değerlerinin ".50"ten büyük değerler aldığı (Field, 2009), bu değerlerin ".67-.93" arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen

verilerin faktör analizine (Kaiser Meyer Olkin = .78, Bartlett's Test of Sphericity= 1944.23, p = .00) uygun olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) geçilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ilgisiz bir boyuta girdiği görülen maddeler; faktör yük değeri ".30"un altında kalan maddeler; birden fazla boyutta yüksek yük değeri aldığı görülen maddeler (Büyüköztürk, 2010) elendikten sonra geriye üç boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Boyutlar			Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
	1	2	3		
1. Özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal kurallara uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum.	.90			.81	.87
2. Özel gereksinimli öğrencilerin okul kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum.	.93			.89	.89
3. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum.	.90			.83	.84
4. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla davranış problemi gösterdiklerini düşünüyorum.	.68			.53	.58
10. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla ilgiye ihtiyaç duydukları kanısındayım.		.74		.52	.64
11. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre okulda/sınıfta düzenlemeler yapılması gerektiğine inanırım.		.67		.60	.51
12. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda yöneticilerin sorumluluklarının fazla olduğuna inanıyorum.		.65		.44	.52
18. Farklı branş öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği kanısındayım.		.50	.38	.40	.43
20. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak düşüncesi beni endişelendirir.			.75	.59	.65
22. Özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurmaktan hoşlanırım.			.71	.55	.58
23. Özel gereksinimli bireylere ilişkin kitap, dergi, makale ve gazete okumaktan hoşlanırım.			.76	.58	.57
7. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim görmesinin normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı olduğuna inanıyorum.			.50	.32	.40
Özdeğer	3.102	1.76	2.15		
Açıklanan Toplam Varyans (%58.42)	25.85	14.62	17.95		
Croanbach's Alpha	.91	.61	.72		
Croanbach's Alpha (ölçeğin tamamı için)		.67			

Ölçekte yer alan maddelerin taşıdıkları faktör yüklerinin ".50" ile ".93" arasında değiştiği, faktör ortak varyanslarının ".32" ile ".89" arasında değiştiği ve düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ise ".40" ile ".89" arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte bulunan 12 maddenin toplam varyansın %58.42'sini açıkladığı; ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ise .67 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörler isimlendirilirken, aynı faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri incelenmiş ve yapılan inceleme neticesinde uzmanların görüşlerinden de yararlanılarak birinci faktör "davranış ve uyum", ikinci faktör "sorumluluk ve uyarlamalar" ve üçüncü faktör "duygu ve farkındalık" şeklinde isimlendirilmiştir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir (Şekil 1). Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/df=2.71$, GFI=0.94, AGFI=0.90, NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI= 0.95, RMSEA=0.07, RMR=0.07, SRMR=0.08. Doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen değerler alanyazında kullanılan kriterler açısından değerlendirildiğinde kabul edilebilir ve iyi uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir.

**Şekil 1.** Test Edilen Model

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlerin neticesinde, birinci çalışma grubu için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ".67"; ikinci çalışma grubu için ise bu değer ".74" olduğu belirlenmiştir. Kline (2010), güvenilirlik katsayısının genel itibarıyla ".90" civarında mükemmel, ".80" civarında çok iyi, ".70" civarında yeterli, ".50"nin altında kaldığında da yetersiz olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının düzeyinin "yeterli" olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada ayrıca ölçeğin zaman karşı tutarlılığını belirlemek üzere, ölçme aracı 15 günlük ara ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 85 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda hesaplanan aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, iç tutarlılık katsayıları ve ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenilirlik analizi sonuçları

Uygulama	\bar{X}	ss	r	Cronbach's Alpha
I. Uygulama	3.87	7.67	.85	.81
II. Uygulama	3.84	7.58		.81

Tablo 2 incelendiğinde yapılan ilk uygulamadan alınan aritmetik ortalamasının 3.87, standart sapmanın 7.67 ve iç tutarlık katsayısının .81 olduğu görülmektedir. İkinci uygulamadan alınan puanların aritmetik ortalaması 3.84 standart sapması 7.58 ve iç tutarlık katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci uygulamalardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısının da .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutum düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının üstlendiği rol ortaya konularak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra alan yazın taranarak geliştirilen benzer ölçekler irdelenmiş ve "öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum" durumunu ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Nihayetinde ölçek geliştirme aşamasına geçilmiş ve bu amaçla ilk olarak yazın taranmış ve benzer ölçekler (Yaralı, 2015; Rosenbaum vd., 1986; Cullen vd., 2010; Kösterelioğlu, 2013; Korkut vd., 2016; Süngü vd., 2020) incelenerek ve onlardan da istifade edilerek bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak madde havuzuna 30 madde yerleştirilmiş ve taslak maddeler üzerinde yapılan düzenlemeler sonrasında araştırmanın amaçlarına uygun olduğu belirlenen 22 madde bir araya getirilip uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ve pilot uygulama doğrultusunda 23 madde belirlenerek ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan AFA sonucunda 12 maddenin üç faktör altında toplandığı görülmüştür (Tablo 1). Bu faktörler "Davranış ve Uyum", "Sorumluluk ve Uyarlamalar", "Duygu ve Farkındalık" olarak kavramsallaştırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".50" ile ".93" arasında değer aldığı, faktör ortak varyanslarının ise ".32" ile ".89" arasında değiştiği ve ölçekte yer alan 12 maddenin toplam varyansının %58.42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak ayrıca düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ".40" ile ".89" arasında değiştiği; ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ise .67 olduğu bulgulanmıştır (Tablo 1).

Ölçeğin açılımlı faktör analizi sonucunda elde edilen 12 maddeden oluşan 3 faktörlü yapıyı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/df=2.71$, GFI=0.94, AGFI=0.90, NFI=0.92, NNFI/TLI=0.93, IFI=0.95, CFI= 0.95, RMSEA=0.07, RMR=0.07, SRMR=0.08. DFA sonuçları değerlendirildiğinde ölçme aracının alanyazında kabul gören değerlere (Brown, 2006, Çokluk et al., 2010; Schumacker & Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2012) ve uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Bunun yanı sıra araştırmada ölçeğin zamana karşı tutarlılığını tespit etmek üzere ölçme aracı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde öğretmene görev yapmakta olan 85 katılımcıya 15 gün arayla uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ".85" olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 2). Bu korelasyon katsayısına göre ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sırasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Batu (2008)'ya göre, özel gereksinimli öğrenciler, okul sosyal ortamına uyum göstermede ve daha sonrasındaki süreçlerde en yoğun etkileşimi öğretmenleri ile yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin rol ve davranışlarındaki etkisi bakımından da özel eğitim uygulamalarının başarı düzeyinde en önemli bileşenlerden birisi öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin olumlu tutumları, öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasında, imkân ve hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasında, güvenilir ve etkin bir öğrenme ortamı sağlanmasında (Hornby, 2014), birçok gelişim alanında belirgin düzeyde katkı sağlayacağı (Kargın, 2002) gibi; olumsuz tutumları da gelişimleri açısından negatif sonuçlar doğurabilmektedir (Akçamete, 2009). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi, farkındalık düzeylerinin desteklenmesi ve tutumları olumlu yönde değiştirici faaliyetler, bu alanda yapılacak çalışmalar, eğitimin kalitesini, niteliğini topyekûn artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle bu

alandaki yapılacak çalışmalar özel gereksinimli bireylere sunulan eğitimin, hizmetlerin dolayısıyla da bu bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması açısından önem arz etmektedir.

Geliştirilen bu ölçeğin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarını belirlemeye ilişkin yapılan çalışmalarda, araştırmacılar için farklı bir bakış açısı ortaya koyacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda geliştirilmiş olan bu ölçekte yüksek puan almak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğunun belirlenmesinde yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin, ülkemizde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarının çok boyutlu olarak ele alınması amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Araştırma, alanyazında ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır. Araştırmada, öğretmenlerin bireysel algılarına göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları belirlenmiştir. Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılında çalışma grubu kapsamında ulaşılan öğretmenler ile sınırlıdır. Ayrıca geliştirilen ölçek davranış ve uyum, sorumluluk ve uyarlamalar, duygu ve farkındalık boyutları ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak uygulamacılar ve araştırmacılar için birtakım öneriler geliştirilmiştir. Öğretmen tutumları belirlendikten sonra, tutumları olumlu yönde geliştirici faaliyetler ve özel gereksinimli öğrencilerin dersine girmemiş öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerini, farkındalık ve duyarlılıklarını artırıcı eğitim faaliyetleri ve etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu öğrenim kademesi özelinde, öğrencilerin gereksinimleri özelinde, araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Ayrıca okulun diğer paydaşlarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

327

- Akçamete, A.G., (2009), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (2. Baskı, ss.2-31). Anı Yayıncılık.
- Akman, B. & Okyay, Ö. (2004, 1-3 Ekim). *Sınıfta engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-175. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.338158>
- Alexander, C., & Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15(3), 390-396. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197807\)15:3%3C390::AID-PITS2310150316%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197807)15:3%3C390::AID-PITS2310150316%3E3.0.CO;2-S)
- Altıparmak, S., & Yıldırım Sarı H. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 110-116.
- Aşan, Ö., Aydın, E. M., & Can, H. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitabevi.
- Atalay, T. D., & Atalay, Ö. (2017). Edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-29 <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.335214>
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching And Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Aydiner Boylu, A. & Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8(15), 137-150. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.266011>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, Y. E. & Servi, C. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi: Bir karma desen incelemesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 770-787. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.957732>
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* (ss.89-107). Pegem

Akademi Yayıncılık.

- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayınları.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082
- Bayar, A., Özaşkın, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>
- Baykoç Dönmez, N. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (2. Baskı, ss.415-438). Anı Yayıncılık.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94, 120. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Boonen, T., Damme, J. V., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*. 25(1), 126-152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000), opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme design to change attitudes towards disability for pre-service teachers, *Support for Learning*, 15(3), 99-105. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00157>
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camcı Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2012). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. Diken, H.İ.(Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (6. Baskı, ss.3-29). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report. *Online Submission*.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431449>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 288163) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daşbaşı, S., Kesen, N. F., & Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum*, 23(1), 39-46.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020) *Eğitim İzleme Raporu 2020*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 27-44. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003>
- Ergüden, A.D. (2008) *Dışlanma açısından bedensel engelli bireylerin yaşantılarının incelenmesi* (Tez Numarası:

- 254823) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 44(525), 14-19.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25
- Ertem, S. (2010). *Avrupa birliği ülkelerinde engellilere ilişkin güncel politikalar ve uygulamalar*. İzmir Ticaret Odası Yayınları.
- Fakolade, O.A., Adeniyi, S.O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Firat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 597-628. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3rd ed.). Sage.
- Forlin, 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. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gargiulo, R. M. (2012) *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Sage.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02) ,65-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000081
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 361911) [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Gürel Selimoğlu, Ö. & Arslan Armutçu, O. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler – 2. H.İ. Diken, (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss.76-105). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. Springer.
- Karademir, T., Açak, M., Türkçapar, Ü., & Eroğlu, H. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 103-112.
- Kargın, T. (2002). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 93-104.
- Kayhan, N., Şengül, A., & Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Knight, S.L., & Wiseman, D.L. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 387-405. https://doi.org/10.1207/s15327671espr1004_3
- Korkut, A., Keskin, İ., & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından* (Tez Numarası: 190581) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, A. (2018). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 530945) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 211-226.
- Kuzu S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 300577) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lago-Delello, E. (1998). Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance.

- Exceptional Children*, 64(4), 479-492. <https://doi.org/10.1177/001440299806400404>
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478. <https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teacher College Press.
- Metin, E. N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (2. Baskı, ss.1-14). Anı Yayıncılık.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation*. (2nd ed.). Psychology Press.
- 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. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000076
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* (Tez Numarası: 102378) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Kitabevi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020), T.C. Resmî Gazete, 31152, 11 Haziran 2020.
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişime dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-167.
- Özyürek, M. (1995). *Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği*. Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Pallant, J. (2011). *PSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest, Allen & Unwin.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Penuel W. R., Fishman B. J., Yamaguchi R., & Gallagher L.P. (2007). What makes professional development effective? strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4):921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 183-203.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. Routledge Press.
- Süngü, B., Özer, D., & Hamarat, B. (2020) Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 767-779.
- Şenel, H.G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 68-75. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000036
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick B., G., & Fidell, S. (2012). *A practical approach to using multivariate analyses*. Pearson.
- Tavil, Y. Z., & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554. <https://doi.org/10.1086/214483>
- Tutar, H. (2018). Tutumlar ve davranışlar. H. Tutar (Ed.) *Davranış bilimleri* (4. Baskı, ss.141-180). Seçkin Yayıncılık.

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). T.C. Resmî Gazete (17863, 9/Kasım/1982)
- Uçar, D. E., Yıldız, G., Özböke, C., Yılmaz, İ., & Kocaekşi, S. (2019). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının öğretmenlik branşları ve cinsiyetleri açısından incelenmesi: Anadolu üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engellilerin eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, et al. (2015) Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Plos One* 10(8): e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. *Behavioral Disorders*, 21(3), 253-255.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455.
- Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kırış, S. & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 158642) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ek / Appendix
Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği / Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale

Boyut isimleri / Dimensions	Ölçek Maddeleri / Items of the Scale	Hiç Katılmıyorum (Strongly Disagree) (1)	Az Katılmıyorum (Slightly Agree) (2)	Kısmen Katılmıyorum (Partially Agree) (3)	Çoğunlukla Katılmıyorum (Mostly Agree) (4)	Tamamen Katılmıyorum (Strongly Agree) (5)
Davranış ve Uyum / Behavior and Compliance	1. Özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal kurallara uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum. (I believe that students with special needs have difficulty in following social rules.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Özel gereksinimli öğrencilerin okul kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum. (I believe that students with special needs have difficulty in following school rules.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta güçlük çektiklerine inanıyorum. (I believe that students with special needs have difficulty in following classroom rules.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla davranış problemi gösterdiklerini düşünüyorum. (I think that students with special needs have more behavioral problems than students with normal development.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorumluluk ve Uyarlamalar / Responsibility and Adaptations	5. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla ilgiye ihtiyaç duydukları kanısındayım. (I believe that students with special needs need more attention than students with normal development.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre okulda/sınıfta düzenlemeler yapılması gerektiğine inanırım. (I believe that arrangements should be made in the school/ classroom according to the needs of students with special needs.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda yöneticilerin sorumluluklarının fazla olduğuna inanıyorum. (I believe that administrators have more responsibilities in schools with special needs students.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	8. Farklı branş öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği kanısındayım. (I believe that teachers of different fields should have sufficient knowledge and skills regarding the education of students with special needs.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duygu ve Farkındalık / Emotion and Awareness	9. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim görmesinin normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı olduğuna inanıyorum. (I believe that it is beneficial for students with special needs are educated in general education schools.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak düşüncesi beni endişelendirir. (The thought of working with special needs students worries me.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	11. Özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurmaktan hoşlanırım. (I enjoy communicating with special needs students.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	12. Özel gereksinimli bireylere ilişkin kitap, dergi, makale ve gazete okurum. (I read books, magazines, articles and newspapers about individuals with special needs.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>