

PREDITORES DE PERCEPÇÕES DE EFICÁCIA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATTITUDE, PREOCUPAÇÃO E SENTIMENTO

PREDICTORES DE PERCEPCIONES DE EFICACIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ACTITUD, PREOCUPACIÓN Y SENTIMIENTO

PREDICTORS OF PERCEPTIONS OF EFFICACY FOR INCLUSIVE EDUCATION: ATTITUDE, CONCERN AND SENTIMENT

Bahar GÜLER¹
Serhat TURAN²

RESUMO: O objetivo do estudo é determinar os efeitos dos sentimentos, atitudes e preocupações em relação à educação inclusiva na percepção da eficácia da educação inclusiva com um grupo de 220 professores. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados “Formulário de Informações Pessoais”, “Escala de Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva Revisada (SACIE-R)” e “Escala de Eficácia do Professor para a Prática Inclusiva (TEIP)”. Estatística descritiva, correlação de Pearson e técnica de regressão foram utilizadas na análise estatística. Os resultados apontaram que o sentimento e a atitude têm um efeito significativo nas competências dos professores em práticas de educação inclusiva. Como resultado, pode-se dizer que os sentimentos e atitudes dos professores em relação à educação inclusiva afetam sua autoeficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusive. Eficácia para a prática inclusive. Sentimentos. Atitudes. Preocupações.

RESUMEN: *El objetivo del estudio es determinar los efectos de los sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la educación inclusiva sobre la percepción de eficacia en la educación inclusiva con un grupo de 220 docentes. Se utilizaron como herramientas de recolección de datos el “Formulario de Información Personal”, la “Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva (SACIE-R)” y la “Escala de Eficacia Docente para la Práctica Inclusiva (TEIP)”. En el análisis estadístico se utilizó la estadística descriptiva, la correlación de Pearson y la técnica de regresión. Los resultados señalaron que el sentimiento y la actitud tienen un efecto significativo en las competencias de los docentes en las prácticas de educación inclusiva. Como resultado, se puede decir que los sentimientos y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva afectan su autoeficacia.*

PALABRAS CLAVE: *Educación inclusive. Eficacia para la práctica inclusive. Sentimientos. Actitudes. Preocupaciones.*

¹ Universidade Tokat Gaziosmanpaşa, Tokat – Turquia. Professor Assistente da Faculdade de Ciências do Esporte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0961-9195>. E-mail: bahar.guler@gop.edu.tr

² Universidade de Balıkesir, Balıkesir – Turquia. Professor Assistente da Faculdade de Ciências do Esporte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-3825>. E-mail: serhatturan2510@gmail.com

ABSTRACT: *The aim of the study is to determine the effects of sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education on the perception of efficacy in inclusive education with a group of 220 teachers. “Personal Information Form”, “Sentiments, Attitudes and Concerns About Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)” and “Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale” were used as data collection tools. Descriptive statistics, Pearson correlation and Regression technique were used in statistical analysis. Results pointed that sentiment and attitude have a significant effect on teachers' competencies in inclusive education practices. As a result, it can be said that teachers' feelings and attitudes towards inclusive education affect their self-efficacy.*

KEYWORDS: *Inclusive education. Efficacy for inclusive practice. Sentiments. Attitudes. Concerns.*

Introdução

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos há uma frase que diz: "Todo indivíduo tem o direito de receber educação". Neste contexto, a igualdade de acesso às oportunidades educacionais é um direito que deve ser concedido a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Considerando estes direitos, é possível que os estudantes com necessidades especiais possam se encontrar em ambientes educacionais normais e se beneficiar das oportunidades educacionais das quais seus pares se beneficiam. A importância dada à educação normal dos estudantes com necessidades especiais nas escolas está aumentando. As práticas de inclusão têm vindo à tona para que os estudantes com necessidades especiais possam igualmente se beneficiar das oportunidades educacionais de que seus pares normalmente em desenvolvimento se beneficiam.

A educação inclusiva é geralmente definida como uma prática educacional na qual as necessidades educacionais dos indivíduos com necessidades especiais são determinadas, orientadas pelo programa de educação individualizada (IEP, na sigla em inglês) e fornecendo os serviços educacionais de apoio necessários, em aulas de educação geral com seus pares (YILMAZ; MELEKOĞLU, 2018). A educação inclusiva também oferece benefícios para professores, crianças com necessidades especiais e crianças com desenvolvimento normal. Ao aplicar estratégias de adaptação, os professores podem se aprimorar profissionalmente para proporcionar uma educação apropriada. Crianças sem necessidades especiais, por outro lado, contribuem positivamente para seu desenvolvimento social e emocional, ajudando seus amigos com necessidades especiais e entendendo que existem indivíduos com características diferentes na sociedade (GÜZEL-ÖZMEN, 2003; BATU; KIRCAALI İFTAR, 2005).

Programas de inclusão devem ser realizados com sucesso para pessoas com necessidades especiais para se integrarem à sociedade e adquirirem habilidades de vida independente. A expectativa básica subjacente ao mainstreaming é aumentar a quantidade e a qualidade da interação entre estudantes com necessidades especiais e estudantes sem necessidades especiais, eliminando ou pelo menos diminuindo as barreiras sociais e aumentando a aceitação social (KANER, 2000). Graças às práticas de educação inclusiva, os estudantes com necessidades especiais tomam seus pares normalmente em desenvolvimento como modelos e ganham algum comportamento positivo e habilidades sociais observando-os (SAENZ *et al.*, 2005; TURNER; SHEPHERD, 1999). Desta forma, os estudantes inclusivos podem exibir habilidades como serem aceitos na sociedade, autoconfiança, autodesenvolvimento, desenvolvimento acadêmico e social. Portanto, a educação inclusiva permite que estudantes com necessidades especiais se beneficiem de todas as atividades escolares, estando juntos com seus pares, e é eficaz na aquisição de habilidades acadêmicas e comportamentos sociais (GÜZEL-ÖZMEN, 2003). Os professores têm um papel importante a desempenhar no curso de educação física, onde a socialização é a mais eficiente e pode proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes, na aquisição dessas habilidades e na realização da educação inclusiva de forma mais eficaz e eficiente.

Os professores de educação física devem estar conscientes de suas responsabilidades para com os alunos com necessidades especiais, obrigações legais, formas de intervenção, métodos de avaliação e devem ser capazes de fazer planos de ensino (MEB, 2006). É importante que o professor tenha conhecimento e bons níveis de auto-eficácia e competências na execução bem sucedida da prática de inclusão. Por esta razão, a eficácia do professor em práticas inclusivas para alunos com necessidades educativas especiais é um tema frequentemente enfatizado e discutido no mundo da educação (BALBAĞ *et al.*, 2021).

A crença na auto-eficácia pode ser definida como o julgamento das pessoas sobre seu desempenho em diferentes áreas de tarefas específicas (BANDURA, 1997). Realizar com sucesso a educação inclusiva de professores e candidatos a professores. Pode ser dito que está relacionado à obtenção de alta auto-eficiência, conscientização sobre este assunto, ter o equipamento relevante e aumentar seu nível de conscientização. O primeiro passo para aumentar este nível de conscientização é revelar os níveis de auto-eficiência dos professores no que diz respeito à educação inclusiva. Desta forma, podem ser realizados estudos para eliminar as deficiências na implementação da educação inclusiva e pode ser assegurado que a educação inclusiva seja mais eficiente.

Não apenas os níveis de auto-eficácia dos professores, mas também suas atitudes e níveis de preocupação são importantes para que a educação inclusiva seja mais eficiente. É de grande importância que os educadores tenham uma atitude desinteressada e positiva para com as crianças com necessidades especiais, tanto para si mesmos, para crianças com desenvolvimento normal, como para crianças com necessidades especiais (TEMEL, 2000). As atitudes dos professores em relação à inclusão são eficazes para que os indivíduos com necessidades especiais possam se socializar com seus pares e se desenvolver no melhor nível possível. Com a atitude positiva do professor, aumentará a aceitação do aluno da inclusão como modelo para crianças normais (ÜNAL; SABAN 2014).

Quando a literatura é revisada, há muitos estudos relacionados à educação inclusiva, principalmente para determinar as opiniões ou atitudes positivas e negativas dos professores de sala de aula, pré-escola e educação especial em relação à educação inclusiva (BALBOĞAN; YILMAZ, 2010; BATU *et al.*, 2004; GÖK; ERBAŞ, 2011; HASTINGS; OAKFORD, 2010; ÖNDER, 2007; RAKAP; KACZMAREK, 2010). Embora as opiniões sejam geralmente negativas, os educadores também têm opiniões positivas e neutras sobre a educação inclusiva (BATU *et al.*, 2004; TÜRKOĞLU, 2007; DIKEN; SUCUOĞLU; 1999). Ao determinar as atitudes e preocupações dos educadores em relação à educação inclusiva, foram examinadas as relações entre fatores como ano de trabalho, gênero e se eles receberam educação para a educação inclusiva (CHOPRA, 2008). Gal e seus amigos (2010) mencionaram a importância das atitudes e preocupações em relação à educação inclusiva em seus estudos com os professores do pré-escolar. Emam e Mohammed (2011) investigaram a relação entre as competências profissionais dos professores do jardim de infância e das salas de aula e suas atitudes em relação à educação inclusiva. Evins (2015), por outro lado, pediu aos professores que descrevessem o desenvolvimento que viram nas salas de aula inclusivas e deu informações sobre o desenvolvimento social, emocional e comportamental dos alunos.

Acredita-se que este estudo contribuirá para a melhor qualidade da educação inclusiva ao revelar os sentimentos, atitudes, preocupações e competências dos professores em educação física e outros ramos. O objetivo do estudo é determinar os efeitos dos sentimentos, atitudes e preocupações em relação à educação inclusiva sobre a percepção da eficácia da educação inclusiva.

Metodologia

Modelo de pesquisa

Na pesquisa, o modelo de pesquisa correlacional foi utilizado para examinar a relação entre eficácia e sentimento, atitude e preocupação dos professores na educação inclusiva. O modelo de pesquisa correlacional é um modelo de pesquisa que visa determinar a existência e/ou o grau de co-variância entre duas ou mais variáveis (KARASAR, 2013).

Grupo de Pesquisa

O grupo de pesquisa consiste de 220 (131 mulheres+89 homens) professores com idade entre 23 e 53 anos (Média=30, DP=7,48) usando o método de amostragem de conveniência. As informações sobre os professores são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Informação demográfica

Variáveis	Subgrupos	Frequência	%
Gênero	Masculino	89	40.5
	Feminino	131	59.5
Ano de Profissão	0-3 anos	137	62.3
	3-6 anos	32	14.5
	6 years ou mais	51	23.2
Ramo	Educação Física e Esportes	83	37.7
	Outro	85	38.6
Tem interação significativa com um estudante com necessidades educacionais especiais	Sim	135	61.4
	Não	85	38.6
Conhecimento da legislação e políticas locais relativas aos estudantes com necessidades educacionais especiais	Nenhum	41	18.6
	Baixo	72	32.7
	Moderado	81	36.8
	Bom	20	9.1
	Muito Bom	6	2.7
Nível de autoconfiança no ensino de estudantes com necessidades especiais	Muito Baixo	10	4.5
	Baixo	45	20.5
	Moderado	96	43.6
	Alto	51	23.2
	Muito Alto	18	8.2
Experiência no ensino de um estudante com necessidades educacionais especiais	Nenhuma	97	44.1
	Alguma	94	42.7
	No nível superior (mínimo 30 dias completos)	29	13.2
Total		220	100

Fonte: Preparado pelos autores

Quando as informações demográficas dos participantes cujos valores percentuais são superiores aos dos outros grupos são examinados, foi determinado que 59,5% deles são mulheres, 62,3% deles trabalham na profissão há 0-3 anos, 38,6% deles são professores de outros ramos (cultura religiosa e ética, ensino em sala de aula, geografia, matemática, aconselhamento e orientação psicológica, inglês, ciência, química, literatura), 61,4% têm interação significativa com o indivíduo que necessita de educação especial, 36,8% têm conhecimento local moderado sobre legislação e política, 43,6% têm autoconfiança moderada, e 44,1% não têm experiência de ensinar um estudante que necessita de educação especial.

Ferramentas de coleta de dados

"Formulário de Informações Pessoais", "Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre a Escala de Educação Inclusiva Revista (SACIE-R)" e "Escala de Eficácia do Professor para a Prática Inclusiva (TEIP, na sigla em inglês)" foram usadas como ferramentas de coleta de dados. Informações detalhadas sobre as ferramentas de coleta de dados são fornecidas abaixo.

Formulário de informações pessoais

O "Formulário de Informações Pessoais" criado pelos pesquisadores foi usado para determinar informações demográficas. Neste formulário, o objetivo é atingir informações sobre o sexo, idade, ano da profissão, interação significativa com um estudante que necessita de educação especial, nível de conhecimento sobre a legislação e políticas locais relativas a estudantes com necessidades de educação especial, nível de autoconfiança no ensino de estudantes com necessidades de educação especial e experiência de ensino a um estudante que necessita de educação especial.

Sentimentos, atitudes e preocupações sobre a Escala de Educação Inclusiva Revisada (SACIE-R)

SACIE-R, desenvolvido por Forlin, Earle, Loreman e Sharma (2011) a fim de medir os sentimentos, atitudes e preocupações dos indivíduos sobre educação inclusiva, consiste em 15 itens e inclui uma classificação de 4 pontos do tipo Likert- ("1" Discordo firmemente, "2" Discordo, "3" Concordo, "4" Concordo firmemente). As notas que podem ser obtidas na escala variam de 15 a 60. Pontuações mais altas indicam que o indivíduo tem um alto nível de sentimentos, atitudes e preocupações com a educação inclusiva. Os sentimentos expressos na escala têm expressões negativas (mantenho curta minha comunicação com pessoas que necessitam de educação especial, tenho dificuldade de superar o primeiro choque quando os encontro, tenho medo de olhar para eles, me sentiria mal se fosse deficiente, teria medo de

pensar que seria deficiente). Coeficientes de consistência interna da escala; foi determinado como .86 para a dimensão sentimento, .88 para a dimensão atitude e .85 para a dimensão preocupação. O coeficiente de consistência interna da escala foi determinado como .88. Neste estudo, as informações sobre a escala são dadas na tabela abaixo.

Tabela 2 - SACIE-R Distribuição de Escalas

Variável Dependente	Número do item	Média	DP	Distorção	Curtose	Alfa de Cronbach
Atitude	5	2.53	.61	-.137	.139	.70
Preocupação	5	2.38	.60	-.101	-.409	.70
Sentimento	5	2.11	.56	.410	.081	.70
SACIE-R	15	2.34	.38	-.461	.788	.70

Fonte: Elaborado pelos autores

Verifica-se que a pontuação média total dos participantes da escala SACIE-R é de 2,34. O coeficiente de confiabilidade alfa de Cronbach da escala foi calculado como 0,70 para atitude, preocupação, subdimensão sentimento e escala geral. O fato de os valores de assimetria e curtose estarem na faixa de ± 1 fornece o pré-requisito para a distribuição normal.

Escala de Eficácia do Professor para Práticas Inclusivas (TEIP)

Desenvolvido por Sharma, Loreman e Forlin (2011) para medir as percepções dos professores sobre a eficácia nas práticas de educação inclusiva, o Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) consiste em um total de 18 itens e inclui uma classificação do tipo Likert de 6 pontos (“1” Discordo Totalmente, “2” Discordo, “3” Discordo Parcialmente, “4” Concordo Parcialmente, “5” Concordo, “6” Concordo Totalmente). Os escores que podem ser obtidos na escala variam de 18 a 108. Pontuações crescentes indicam que o indivíduo possui um alto nível de percepção de eficácia nas práticas de educação inclusiva. A escala é composta por 3 subdimensões, nomeadamente competência docente, competência de cooperação e competência de gestão da sala de aula na educação inclusiva. No estudo, o coeficiente de consistência interna da escala foi de 0,89. Na análise feita no âmbito desta pesquisa, as informações sobre a escala são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição TEIP das pontuações da escala

Variável Dependente	Número do Item	Média	DP	Distorções	Curtose	Alfa de Cronbach
TEIP	18	4.76	.95	-1.160	1.426	0.96

Fonte: Elaborado pelos autores

Vê-se que a pontuação média total dos participantes da Escala de Eficácia do Professor para a Prática Inclusiva (TEIP) é de 4,76. O coeficiente de confiabilidade alfa de Cronbach da escala foi calculado como 0,96. O fato de os valores de assimetria e curtose estarem na faixa de $\pm 1,5$ fornece o pré-requisito para a distribuição normal.

Coleta de dados

As questões da pesquisa foram preparadas transferindo-as para o ambiente online via formulários do Google. No início do formulário, foram dadas explicações detalhadas sobre o objetivo e a importância da pesquisa, além de um botão de consentimento de participação voluntária. Os dados foram coletados de professores que leram as informações fornecidas e concordaram voluntariamente em participar da pesquisa.

Análise dos dados

Os dados coletados no ambiente online foram codificados e transferidos para o programa SPSS e a distribuição de normalidade foi examinada. Nas análises realizadas foram considerados os valores de assimetria e curtose dos dados e determinou-se que os valores obtidos estavam na faixa de $-1,5, \dots, +1,5$. Esses valores foram aceitos como adequados para distribuição normal (TABACHNICK; FIDELL, 2013). Estatística descritiva, correlação de Pearson e técnica de regressão foram utilizadas na análise estatística. No estudo, o nível de significância foi considerado como $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p < 0,001$.

Resultados

Nesta parte do estudo, os níveis de autoeficácia de sentimento, atitude, preocupação e educação inclusiva entre os ramos foram examinados, as relações entre as variáveis foram testadas e os efeitos do sentimento, atitude e preocupação sobre a autoeficácia foram testados. seja determinado.

Na tabela abaixo, são comparadas as pontuações totais dos sentimentos, atitudes, preocupação e autoeficácia dos professores em relação à educação inclusiva para os seus ramos.

Tabela 4 - Teste t de amostras não relacionadas para os ramos

	Ramo	Média	DP	t	df	p
Atitude	Educação Física e Esporte	2.62	.68	1.725	166	.086
	Outro	2.45	.55			
Preocupação	Educação Física e Esporte	2.32	.60	-1.598	166	.112
	Outro	2.46	.58			
Sentimento	Educação Física e Esporte	2.09	.54	-.581	166	.562
	Outro	2.14	.56			
TEIP	Educação Física e Esporte	4.90	.94	2.501	166	.013*
	Outro	4.54	.87			

*p<,05

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com os resultados da análise, não houve diferença significativa entre os ramos nas subdimensões atitude, preocupação e sentimento; Foi determinado que as médias de pontuação do TEIP mostraram uma diferença significativa em favor dos professores de educação física e esportes (Média=4,90, DP=0,94) (t=2,501, p<0,05).

Os resultados da análise de correlação realizada para determinar as relações entre as variáveis são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 5 - Resultados da análise de correlação

	Atitude	Preocupação	Sentimento	TEIP
Atitude	1			
Preocupação	-.068	1		
Sentimento	-.017	.570*	1	
TEIP	.186*	-.267*	-.304*	1

*p<,001

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com os resultados da análise de correlação de Pearson na Tabela 5, houve baixo nível de positividade (r=.186; p=000) entre atitude e TEIP; Foram encontradas correlações significativas entre preocupação e TEIP em nível baixo (r=-.267; p=000) e entre sentimento e TEIP em nível negativo e moderado (r=-.304; p=000).

Tabela 6 - O efeito da atitude, preocupação e sentimento em relação à educação inclusiva na eficácia

Variável	B	Erro padrão	β	t	p
Estável	5.369	.377		14.229	.000
Atitude	.270	.099	.173	2.732	.007*
Preocupação	-.198	.122	-.125	-1.617	.107
Sentimento	-.389	.131	-.229	-2.977	.003*

R= .37 R²_{adj}=.123
F_(3,216) = 11.256 p= .000

*p<,01

Fonte: Elaborado pelos autores

Como resultado da análise de regressão linear múltipla na Tabela 6, verifica-se que o modelo de regressão é estatisticamente significativo. De acordo com o coeficiente de regressão padronizado (β), a importância relativa das variáveis preditoras na eficácia é o sentimento e a atitude. Quando são examinados os resultados do teste t quanto à significância dos coeficientes de regressão; enquanto se vê que o sentimento ($\beta= -0,229$; $t=-2,977$; $p=0,003$) e a atitude ($\beta=0,173$; $t=2,732$; $p=0,007$) têm um efeito significativo nas competências dos professores em práticas educativas; determinou-se que a preocupação ($\beta=-0,125$; $t=-1,617$; $p=0,107$) não teve efeito significativo. Variáveis de sentimento e atitude explicam 12,3% da variância total da eficácia nas práticas de educação inclusiva.

Discussão e conclusão

Neste estudo, pretende-se determinar o quanto os sentimentos, atitudes e preocupações em relação à educação inclusiva afetam as percepções dos professores sobre a eficácia na educação inclusiva.

De acordo com os resultados da análise, não houve diferença significativa entre os ramos nas subdimensões atitude, preocupação e sentimento; Foi determinado que as médias de pontuação do TEIP mostraram uma diferença significativa em favor dos professores de educação física e esportes. Pensa-se que as dificuldades dos professores de educação física e de esportes nas competições esportivas e seus esforços para superá-las afetam sua percepção de competência mais do que outros professores do ramo. Além disso, professores de educação física e esportes geralmente utilizam o método *show-and-do* em suas aulas (MIRZEOĞLU; ÖZCAN, 2016). Dessa forma, pode-se dizer que os alunos inclusivos são eficazes em dar sentido ao seu aprendizado ao perceber a habilidade fazendo e vivenciando (DEMIREL, 2017),

portanto pode-se dizer que o professor também se sente mais competente no ensino. Quando a literatura foi pesquisada, não foi encontrado nenhum estudo em termos de ramo.

Neste estudo, as médias de pontuação de atitude dos professores foram de 2,53, sua média de pontuação de preocupação foi de 2,38 e sua média de pontuação de sentimento foi de 2,11. De acordo com esses resultados, pode-se dizer que as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva são moderadas e seus níveis de sentimento e preocupação são baixos. Pensa-se que grande parte do grupo amostral estudado pode sentir preocupação e sentimentos negativos em relação à educação inclusiva, uma vez que ainda são novos na profissão. Pode-se dizer que o desejo de fazer algo com a emoção de ser novo na profissão tem um efeito positivo nos escores de atitude. Em estudos recentes, afirma-se que as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva são um dos principais temas amplamente examinados nas pesquisas sobre educação inclusiva (VAN MIEGHEM *et al.*, 2018), e afirma-se que embora a atitude esteja em nível moderado, pode variar de país para país (SAVOLAINEN *et al.*, 2012). Acredita-se que o fato de os professores serem mais críticos quanto à inclusão de crianças com deficiência em suas aulas (SAVOLAINEN *et al.*, 2012) também causa preocupação e sentimentos negativos. Em seu estudo, Ueno e Nakamura (2011) relataram que os professores consideram a educação inclusiva necessária, mas têm um alto nível de preocupação em incluir crianças com deficiência em suas aulas.

Como achado do estudo, foi determinado que a preocupação foi negativamente, significativamente e de baixo nível correlacionada com a eficácia na educação inclusiva. Quando a literatura foi examinada, verificou-se que resultados semelhantes foram obtidos (ÇİFTÇİ, 2015; SARIÇAM & SAKIZ, 2014). O fato de a maior parte do grupo de estudo consistir em recém-chegados à profissão, 86,8% ter um baixo nível de experiência no ensino de indivíduos que necessitam de educação especial, e acredita-se que 61,4% não tenham tido interação significativa ou pouca com os indivíduos precisam de educação especial. Gönüldaş (2017) afirma que aqueles que se sentem competentes na profissão e os professores que recebem a formação necessária na área da educação especial terão menos preocupação.

Um dos fatores importantes que irão eliminar essa preocupação dos professores e permitir que sejam produtivos na educação inclusiva é o seu nível de autoeficácia (SHARMA *et al.*, 2011). A autoeficácia dos professores na educação inclusiva é essencial para o seu sucesso na educação (MIESERA *et al.*, 2018). As pontuações de proficiência dos professores para a educação inclusiva foram altas. Uma das fontes de autoeficácia são as experiências indiretas, e o grupo amostral deste estudo é composto por professores que acabaram de iniciar a profissão. Em um estudo, afirma-se que experiências indiretas, persuasão social, estados

somáticos e emocionais têm forte efeito sobre a autoeficácia de professores com pouca experiência de domínio (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). As crenças de eficácia de professores experientes parecem resistentes à mudança, mesmo que sejam treinados (TSCHANNEN-MORAN *et al.*, 1998).

Estudos na literatura relatam relações positivas entre a autoeficácia dos professores e suas atitudes em relação à educação inclusiva (AVRAMIDIS *et al.*, 2019, SHARMA; JACOBS, 2016, YADA *et al.*, 2018). Em estudos realizados para candidatos a professores, percebe-se que altos níveis de autoeficácia estão associados a atitudes positivas (CANSIZ; CANSIZ, 2018; MALINEN *et al.*, 2013). Afirma-se que o sentimento de autossuficiência dos professores afeta as tendências gerais dos alunos no processo educacional, bem como seu desenvolvimento acadêmico (BANDURA, 1997). Em alguns estudos, foi relatado que ter uma atitude positiva e alta autoeficácia afeta a qualidade da educação inclusiva (HELLMICH *et al.*, 2019; KNAUDER; KOSCHMIEDER, 2019). Neste estudo, concluiu-se que os sentimentos e atitudes em relação à educação inclusiva foram eficazes nas competências dos professores na educação inclusiva. A autoeficácia é a crença de uma pessoa em suas habilidades para alcançar um resultado ideal (BANDURA, 1997). Fatores de atitude e sentimento são eficazes na obtenção dessa crença. Pois, enquanto o indivíduo tende a se aproximar das coisas para as quais desenvolve uma atitude positiva, pode tender a se afastar das coisas para as quais desenvolve uma atitude negativa (FISHBEIN; AJZEN, 2011). Essa situação pode ter impacto na crença do indivíduo em suas habilidades. De fato, Bandura (1997) afirma que a experiência de domínio, a experiência vicária, a persuasão verbal e social e o estado psicológico e emocional são os quatro fatores básicos que afetam a autoeficácia. Como resultado, o fato de que as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva não são de alto nível faz com que eles experimentem preocupações e sentimentos negativos sobre a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. Esta situação tem impacto no nível de proficiência na educação inclusiva. Portanto, elevar o nível de atitudes dos professores em relação à educação inclusiva reduzirá a preocupação e os sentimentos negativos e os fará sentir-se mais competentes. Isso, por outro lado, contribuirá para uma educação mais qualificada e que os alunos com deficiência se beneficiem mais da educação.

Sugestões

Os resultados deste estudo têm algumas implicações importantes para futuras aplicações, especialmente para aumentar a autoeficácia dos professores em formação. Pode-se garantir que os candidatos a professores tenham atitudes positivas, aumentando seu nível de conhecimento sobre a educação inclusiva em sua educação. Além disso, com um programa de treinamento a ser criado, sentimentos negativos e situações de preocupação podem ser minimizados, e a qualidade da educação pode ser aumentada. Este estudo foi realizado com professores. Por esta razão, pode-se investigar que outras variáveis afetam a percepção da eficácia no ensino inclusivo, considerando o estudo em grupos de estudantes, e podem ser tomadas medidas para eliminar estes problemas, determinando os fatores que afetam negativamente o nível de proficiência.

REFERÊNCIAS

- AVRAMIDÍS, E.; TOULÍA, A.; TSIHOURIDÍS, C.; STROGÍLOS, V. Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. **Journal of Research in Special Educational Needs**, n. 19, p. 49-59, 2019. DOI: 10.1111/1471-3802.12477
- BALBAĞ, Z. M.; ÇEMREK, F.; İNCE, H. Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi**, v. 6, n. 1, p. 63-77, 2021. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/62308/867648>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BABAOĞLAN, E.; YILMAZ, Ş. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, v. 2, n. 1, p. 55-62, 2010. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BANDURA, A. **Self-Efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BATU, E. S. *et al.* Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, v. 25, n. 2, p. 33-50, 2004. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000082
- BATU, S.; KIRACAALİ İFTAR, G. **Kaynaştırma**. Ankara: Kök Yayıncılık Binet, 2005.
- BAYAR, A. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, v. 16, n. 3, p. 71-85, 2015. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854073>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BAYAR, A.; ÖZAŞKİN, A. G.; BARDAK, Ş. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar Ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Electronic Turkish Studies**, v. 10, n. 3, 2015. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7556

CANSIZ, N.; CANSIZ, M. The Validity and Reliability Study of Turkish Version of the Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, v. 26, n. 2, p. 271-280, 2018. DOI: 10.24106/kefdergi.389872

CHOPRA, R. Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. *In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, 2008, Edinburgh. Proceedings [...].* Edinburgh: Heriot-Watt University, 2008.

ÇİFTÇİ, H. D. Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. **Mediterranean Journal of Humanities**, v. 1, p. 221-241, 2015. DOI: 10.13114/MJH.2015111378

DEMİREL, Ö. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme sanatı**. 23. ed. Ankara: Pegem Akademi, 2017.

DİKEN, H. İ.; SUCUOĞLU, B. Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, v. 2, n. 3, p. 25- 39, 1999. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000042

EMAM, M. M.; MOHAMED, A. H. H. Preschool and primary school teachers "attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 976-985, 2011. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.331

EVINS, A. E. The Effects of Inclusion Classrooms on Students with and Without Developmental Disabilities: Teachers' Perspectives on the Social, Emotional, and Behavioral Development of All Students in Inclusion Classrooms. **Graduate School of Professional Psychology: Doctoral Papers and Masters Projects**, v. 31, 2015. Disponível em: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=capstone_masters. Acesso em: 10 jan. 2021.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Predicting and changing behavior: The reasoned action approach**. Psychology press, 2011.

FORLIN, C.; EARLE, C.; LOREMAN, T.; SHARMA, U. The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. **Exceptionality Education International**, v. 21, n. 3, p. 50-65, 2011. DOI: 10.5206/eei.v21i3.7682

GAL, E.; SCHREUR, N.; ENGEL-YEGER, B. Inclusion of children with disabilities teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. **International Journal of Special Education**, v. 25, n. 2, p. 89-99, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ890588>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GÖK, G.; ERBAŞ, D. Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjecse/issue/8649/107947>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GÖNÜLDAŞ, H. **Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları İle Kaygı Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir, 2017. Disponível em: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=HVjXOm9zKrYK8yZdkGlsUg&no=7sJLwagf_7BWm_b2IqNsiQ. Acesso em: 10 jan. 2021.

GÜZEL-ÖZMEN, R. Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. *In*: ATAMAN, A. (Ed.). **Özel eğitime giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003. p. 51-83.

HASTINGS, R.P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, **Educational Psychology**, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003. DOI: 10.1080/01443410303223

HELLMICH, F.; LÖPER, M. F.; GÖREL, G. The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 19, p. 36-48, 2019. DOI: 10.1111/1471-3802.12476

KANER, S. Özel eğitime girişdersinin, öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik tutumlarına etkisi. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, v. 1, n. 1, p. 32-43, 2000.

KARASAR, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 25. ed. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2013.

KNAUDER, H.; KOSCHMIEDER, C. Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). **Teaching and Teacher Education**, v. 77, p. 66-76, 2019. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.012

MALINEN, O. P.; SAVOLAINEN, H.; XU, J. Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland Chinese pre-service teachers. **Journal of International Special Needs Education**, v. 16, n. 2, p. 82-93, 2013. DOI: 10.9782/2159-4341-16.2.82

MIESERA, S. *et al.* Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 19, n. 2, p. 103-114, 2019. DOI: 10.1111/1471-3802.12432

MİRZEOĞLU, D.; ÖZCAN, G. Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri. ÇELENK, S. (Ed). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi, 2016.

ÖNDER, M. **Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007. Disponível em:

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=nffxSL9ytHS1qLQ7jEmy6A&no=Fb7ex0BpkIHX0AHUQK8wLA>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RAKAP, S.; KACZMAREK, L. Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 1, p. 59-75, 2010. DOI: 10.1080/08856250903450848

SAENZ, L. M.; FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. **Exceptional Children**, v. 71, n. 3, p. 231-247, 2005. DOI: 10.1177/001.440.290507100302

SARIÇAM, H.; SAKIZ, H. Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education instituons in Turkey. **Educational Studies**, v. 40, n. 4, p. 423-437, 2014. DOI: 10.1080/03055698.2014.930340

SAVOLAINEN, H. *et al.* Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 27, n. 1, p. 51-68, 2012. DOI: 10.1080/08856257.2011.613603

SHARMA, U.; JACOBS, D. K. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 13-23, 2016. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.004

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLİN, C. Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. **Journal of Research in Special Educational Needs**, p. 1-10, 2011. 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 6. ed. Boston. Ma: Pearson, 2013.

TEMEL, F. Z. Okul Öncesi Eğitimcilerin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, v. 18, p. 148-155, 2000. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102722>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W.; HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998. DOI: 10.3102/00346543068002202

TÜRKOĞLU, Y. K. **İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2007. Disponível em: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ijZhHf5zm1fpUFHGoQAWYw&no=eUcdlOlhv-QPBxpR-tB8pw>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UENO, K.; NAKAMURA, K. Inkuru-jonkyoiku ni taisuru tsujogakkyukyojin no ishiki ni tsuite [A study of awareness of inclusion education among regular-class teachers in elementary schools]. **Journal of Health and Sports Science Juntendo University**, v. 3, n. 2, p. 112-117, 2011.

ÜNAL, F.; SABAN, A. İ. Kaynaştırma eğitimin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumu. **Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 23(1), 388-405, 2014. Available: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/371431>

VAN MIEGHEM, A. *et al.* An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 6, p. 675-689, 2018. DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012

YADA, A.; TOLVANEN, A.; SAVOLAİNEN, H. Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. **Teaching and Teacher Education**, v. 75, p. 343-355, 2018. DOI: 10.1016/j.tate.2018.07.011

YILMAZ, E.; MELEKOĞLU M. A. Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. **Osmangazi Journal of Educational Research**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/pub/ojer/issue/47233/594909>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Como referenciar este artigo

GÜLER, B.; TURAN, S. Preditores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 1, e022034, mar. 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>

Submetido em: 04/11/2021

Revisões requeridas em: 26/12/2021

Aprovado em: 19/02/2022

Publicado em: 31/03/2022

Gestão de traduções e versões: Editora Ibero-Americana de Educação