



**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI VE ÖZYETERLİLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
NESİH KUŞÇA**

DİYARBAKIR-2023

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI VE ÖZYETERLİLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
NESİH KUŞÇA**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET DEMİRKOL**

DIYARBAKIR-2023

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Nesih KUŞÇA tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

	Jüri Üyesinin		
	<u>Ünvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan:	Prof. Dr.	Mustafa KAHYAOĞLU	
Üye :	Prof. Dr	Cemal AKÜZÜM	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet DEMİRKOL	

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 03/07/2023

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ
(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Yazar Adı Soyadı: Nesih KUŞÇA

İmza:

ÖN SÖZ

21. yüzyılda literatüre giren ‘Kapsayıcı Eğitim’ yaklaşımı çağın önemli eğitsel kazanımıdır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temel felsefesi eğitimde ayrımcılığa sıfır tolerans ve her çocuk özeldir ilkesini benimsemektir. Bu yaklaşımın önemli uygulayıcısı öğretmenlerin olumlu tutumları ve özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olması bu eğitsel yaklaşımın başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ne olduğunu ve özyeterlik algılarını belirleyerek bundan sonra yapılacak akademik çalışmalara kaynak olması sağlamaktadır. Bununla öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Çünkü öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde rollerinin önemi ve hangi tutum ve özyeterliklerine sahip olduklarını bilmek eğitim sürecinin tüm paydaşlarını etkileyebilecek niteliktedir. Özellikle öğretmenlerin tutum ve özyeterlikleri, eğitim öğretim sürecinde öğrenen paydaşı olarak öğrencilerin hangi farklılıklara sahip olursa olsun üst düzey başarı elde edebilmelerini etkileyecek bir faktördür. Bu yolla tüm çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarında nitelikli eğitim hakkına ulaşmasına katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Bu tez çalışmamın tüm aşamalarında değerli görüşleri, yönlendirmeleri ve yardımlarıyla çalışmanın gerçekleştirilmesindeki katkılarından dolayı danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL hocama, önerileriyle çalışmanın niteliğinin artmasına katkı sağlayan Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM ve Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU hocalarıma, bana her konuda destek olan sevgili eşim Menekşe KUŞÇA’ya teşekkürlerimi sunarım.

Nesih KUŞÇA

Diyarbakır-2023

ÖZET

Nesih KUŞÇA

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri,
Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır, 2023

Kapsayıcı eğitim anlayışı, son yıllarda özellikle eğitimde insan çeşitliliğini zenginlik gören ve eğitim-öğretim sürecinde her türlü dışlanmayı reddeden dezavantajlı durumda olan bireylerle normal gelişim gösteren bireylerin aynı eğitim ortamında hak ve eşitlik kapsamında sosyal adalet inancına dayalı önemli eğitim yaklaşım modelidir. Bu eğitim modelinin kilit konumdaki paydaşlarından biri olan öğretmenlerin tutumları ve özyeterlik algıları kapsayıcı eğitim uygulamaların başarısının önemli unsuru olduğu varsayılmaktadır. Bu noktada bu tez çalışmasının amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemektir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evreni Diyarbakır ili merkez ilçelerinde çalışan 648 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Örneklem belirleme sürecinde, oranlı örnekleme yöntemi ve tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan '*Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği*' ile '*Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*' kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yanında 'Bağımsız t-testi, Mann Whitney U-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Testi' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının; cinsiyet, yaş, okulun bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının; kapsayıcı sınıf deneyimine göre, öğretmenlerin istihdam şekline, okulun öğrenim şekline, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarına bakıldığında, kapsayıcı sınıf deneyimine göre ve öğretmenlerin istihdam durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenleri, Kapsayıcı Eğitim, Öğretmen, Tutum, Özyeterlik

ABSTRACT

Nesih KUŞÇA, Attitudes and Self-Efficacy of Classroom Teachers Towards Inclusive Education, Master Thesis, Diyarbakır, 2023

Inclusive education approach is an important educational approach model based on social justice belief within the scope of rights and equality in the same educational environment of disadvantaged individuals who see human diversity in education as richness and reject all kinds of exclusion in the education-teaching process and individuals with normal development in the same educational environment. It is assumed that the attitudes and self-efficacy perceptions of teachers, who are one of the key stakeholders of this education model, are important elements of the success of inclusive education practices. At this point, the aim of this thesis study is to determine the attitudes and self-efficacy of classroom teachers towards inclusive education. The research was conducted using the scanning model. The universe of the research was determined as the sample of the research, 648 classroom teachers working in the central districts of Diyarbakır. In the sampling process, proportional sampling method and random sampling method were used. As a data collection tool, the 'Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education and the Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusive Education', which was adapted into Turkish by the researchers, were used. In addition to descriptive statistics, 'Independent t-test, Mann Whitney U-test, One-way analysis of variance (ANOVA) Test' were used in the analysis of the data. As a result of the research, the attitudes of classroom teachers towards inclusive education; It is seen that there is no significant difference according to gender, age, and the region where the school is located. Attitudes of classroom teachers towards inclusive education; According to the inclusive classroom experience, it is seen that there is a significant difference according to the employment type of teachers, the way the school learns, and the variable of teachers' in-service training status. When the self-efficacy perceptions of classroom teachers towards inclusive education are examined, it is seen that there is a significant difference according to the inclusive classroom experience and the employment status of the teachers.

Key words: Classroom Teachers, Inclusive Education, Teacher, Attitude, Self-Efficacy

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.2. Alt amaçlar	6
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Varsayımlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Kapsayıcılık	9
2.2 Kapsayıcı eğitim	11
2.3 Kapsayıcı Çocuk.....	14
2.3.1. Özel Gereksinimli Çocuklar	14
2.3.2 Mülteci (Göç Eden) Çocuklar	15
2.3.3 İstismar, İhmal ve Şiddete Maruz Kalan Çocuklar	16
2.3.4 İşçi Çocuklar.....	17
2.4 Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri	17
2.4.1. Öğretmenlik Mesleği	17
2.4.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri.....	18
2.4.3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutumları	20
2.4.4. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları.....	23

2.5 Kapsayıcı Eğitime Hizmet Eden Ulusal ve Uluslararası Mevzuatlar	24
2.5.1 Ulusal Mevzuatlar	24
2.6 Kapsayıcı Eğitime Hizmet Eden Uluslararası Mevzuatlar	26
2.7 İlgili araştırmalar	30
2.7.1 Yurt içi yapılan çalışmalar	30
2.7.2 Yurt dışı yapılan çalışmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	43
1. YÖNTEM.....	43
3.1 Araştırma Modeli.....	43
3.2 Evren Örneklem.....	43
3.3 Veri Toplama Araçları	47
3.5 Verilerin Analizi	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	57
4.BULGULAR	57
4.1 Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	57
4.2 Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	58
4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve özyeterlikleri Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular.....	61
4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Öğretmenlerin İstihdam Durumuna Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	62
4.5 Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliklerinin Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular	64
4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	66
4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Hizmet İçi Eğitimi Alma ve Almama Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular...	68
4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Deneyimi Olan Ve Olmayan Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	69

4.9 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yasal Mevzuat Bilgi Düzeylerine Göre Elde Edilen Bulgular	71
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	75
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	77
5.2 Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	78
5.3 Öğrenim Durumu Değişkenine Elde Edilen Sonuçlar	79
5.4 İstihdam Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	80
5.5 Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Sonucu Elde Edilen Sonuçlar	81
5.6 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	82
5.7 Hizmet içi Eğitimi Alan ve Almayan Değişkenine Göre Elde Edilen sonuçlar	83
5.8 Deneyim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	84
5.9 Yasal Mevzuat Bilgisi Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar.....	85
5.10 Öneriler	85
KAYNAKLAR.....	87
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	110

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları.....	10
Şekil 2. Tutumlar Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı.....	51
Şekil 3. Özyeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	54
Şekil 4. Verilerin Dağılım Grafiği.....	56



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Uluslararası Bildirgeler ve Sözleşmeler	26
Tablo 2. İlçe Bazında Görev Yaptmakta Olan Öğretmen Sayıları ve Evren Temsil Oranları	44
Tablo 3.Örneklem grubunun demografik bilgileri	44
Tablo 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları Ölçeği	49
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları Ölçeği	53
Tablo 6. Veri Toplama Aracında Kullanılan Seçeneklerin Ağırlığı ve Sınırı	56
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler	57
Tablo 8. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler	58
Tablo 9. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler	61
Tablo 10. Öğretmenlerin İstihdam Durumuna Göre Elde Edilen Veriler	62
Tablo 11. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler	64
Tablo 12. Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler	66
Tablo 13. Hizmet İçi Eğitim Alma ve Almama Durumuna Göre Elde Edilen Veriler	68
Tablo 14. Kapsayıcı eğitime yönelik deneyim durumu değişkenine göre elde edilen veriler	70
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yasal Mevzuat Bilgi Düzeyleri	71

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

BM: Birleşmiş Milletler

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi

TDK: Türkiye Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNİCEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

21. yüzyılda geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Çağdaş eğitim anlayışında, öğrencinin bedensel, duyuşsal ve gelişim özellikleri göz önüne alındığı ve her öğrencinin değerli olduğu, eğitim süreçlerinin farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermesi gerektiği ve tüm öğrencilerin nitelikli eğitim-öğretime ulaşmasını savunduğu söylenebilir. Yılmaz (2021)'a göre bu yüzyılda öğretmen merkezli yaklaşımlar yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmakta ve bunun sonucu olarak da heterojen sınıfları oluşturan farklı özelliklere sahip öğrencilerin hepsinin kaliteli ve eşit eğitim olanaklarına sahip olması öncelik haline gelmektedir. Çünkü yalnızca nitelikli bir eğitim ile tüm çocuklar kendi güçlü yönlerini görebildiği, zayıf yönlerini geliştirebildiği ve bununla birlikte gelecek yaşamları üzerinde söz sahibi olabileceğini vurgulamaktadır (Kumaş ve Süer, 2022).

Eğitim, her çocuk ve yetişkinin temel hakları arasında yer alır. Dezavantajlı olan ya da olmayan bütün bireyler, insan onuruna yakışan bir hayat seviyesine ulaşabilmek için, en azından temel düzeyde eğitim alma hakkına sahiptir. Ülkemizde eğitim hakkının korunması 1982 anayasamızın üçüncü bölümünde sosyal ekonomik hak ve ödevler kısmında *Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi* Başlığı altında 42. Maddede düzenlenip yasal güvence altına alınmıştır. Çünkü Karaman Kepenekçi (2006) eğitim ve öğrenim hakkının çocuğun en önemli temel haklarından biri olarak gösterdiği, ayrıca hem bireyin hem de toplumun gelişmesi; kuşkusuz herkese ilgi ve yeteneği doğrultusunda eğitim ve öğrenim görme hakkının sağlanmasına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı günümüzde eğitim hakkı temel insan hakları arasında kabul edilmekte, eğitim hakkının gerçekleşmesi açısından sosyal devletin birincil önceliği haline gelmiştir (Demirtaş, 2019). Bu amaçla günümüzde devletlerin eğitim politikası ve uygulamalarının ana hedefi; bütün bireyleri nitelikli eğitime dâhil etmek ve hiç kimseyi eğitim sürecinin dışına bırakmayacağı çalışma, politika ve projeler üretilip temel bir insan hakkı olan eğitime erişilebilirliği sağlamak olabilir. Eğitime erişilebilirlik, eğitim sisteminin okula gitme çağındaki tüm çocukları kabul etme kapasitesi olarak tanımlanır ve eğitim hizmetlerinin sağlanması, altyapının tasarımı, maliyet gibi çok çeşitli konuları kapsamaktadır (Mantey, 2014). Sosyal devlet anlayışında, temel gereksinimlerin karşılanmasında tüm bireylerin eşit olanaklara sahip olması ve bu olanaklara

erişebilmesi esas olmakla birlikte; Türkiye’de de yapılan mevzuat değişiklikleriyle ortak alanlar, ulaşım ve iletişimin toplumun farklı kesimlerini daha fazla kapsayacak şekilde, daha erişilebilir olmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (İlter, 2015). Bunun amacı ülkedeki her ferdin uygun nitelikte ve kendi toplumunun özelliklerini barındıran ve ülkesinin kalkınmasına olanak sağlayan bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda her ülkenin öğretim programı ve eğitim sisteminin yapıları bu hedef temelinde şekillenir. Özellikle günümüz dünyasında yaşanan iç savaş, teknolojik gelişmeler, pandemi süreci gibi tarihsel olaylar hedeflere ulaşma sürecinde hazırlanan eğitim sistem yapılarının revize edilmesi gerektiğini göstermiştir (Demirkol, 2022). Ayrıca yaşadığımız yüzyılda her ülkenin toplumsal yapısında çeşitli sebeple kültürel, etnik, dinsel, dil ve cinsel eğilim açısından çeşitliliğin artması eğitimde büyük bir esnekliği gerekli kıldığını belirtmektedir (İlter, 2015). Özellikle içinde bulunduğumuz yenilik çağında oluşan toplumsal çeşitlilik (kültürel, etnik, dinsel, dil ve cinsel yönelim açısından) eğitim sistemlerinde dönüşümü zorunlu hale getirdiği söylenebilir. Bu temelde Arslan ve Eraslan (2003) eğitimin çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim sisteminin bu gereklere uygun bir şekilde dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Artan toplumsal hareketler göç, farklı menşelerden insanların birlikte yaşaması, küreselleşme gibi olgular nedeniyle eğitim ortamlarının çok kültürlü olması kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir (Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2021). Çok kültürlülük temelinde toplumun herhangi bir kültürün başka bir kültür karşısında üstün olmadığı ve eşit haklara sahip olduğu anlayışı yattığını söylemektedir (Özcan, 2018). Ortaya çıkan bu etkilerden ülkemizde diğer ülkeler gibi benzer durumlardan etkilenmektedir. Öyle ki dünyada en çok göç alan ülke olan Türkiye son 11 yılda 3,6 milyon Suriyeli göçmenin ülkemize girmesiyle ülkemizin toplumsal yapısının değişmesine neden olduğu söylenebilir (Göç İdaresi başkanlığı, 2022). Bununla birlikte Türkiye’nin çok sayıda Ortadoğu, Asya ve Afrika’dan düzensiz göçmene ev sahipliği yaptığı belirtilmektedir (Ünal ve Aladağ, 2020). Doğal olarak bu göçlerin neden olduğu etkenlerin biri de farklı kültürde insanların bir arada yaşamalarına zemin hazırlamıştır. Oluşan bu kültürel farklılıkları kabullenmenin uyum sürecinde yapıcı adımlar atmanın ve toplumsal uyum sağlayabilmenin en önemli adımlarından birinin eğitim olduğunu vurgulamaktadır (Tanrıku, 2018). Çünkü çocuklar eğitim süreciyle yetişkinlere göre daha hızlı entegrasyon ve dil sorunlarını daha hızlı aşabilmektedirler. Savaş ve terör ortamından göç etmek zorunda kalan çocuklar için eğitim, normalleşme sürecidir. Bu

nedenle kapsayıcı eğitim, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunların incelenmesi gerektiğini belirtmiştir (Ünal ve Aladağ, 2020).

Kapsayıcı eğitimin özünde eğitim sistemi içinde bulunan tüm öğrencilere gereksinimlerine uygun şartlar oluşturarak ve gerekli tedbirler alarak herkesi kapsamak olduğu söylenebilir. Stubbs (2008) kapsayıcı eğitimin odak noktasının haklar ve sosyal modele dayanması gerektiğini, öğrencinin var olan eğitim sistemine uyum sağlaması değil, sistemin öğrencinin gereksinimine cevap vermeye uyarlanması olduğunu aktarmaktadır. Bu durum ülkelerin eğitim sistemini de etkilemektedir. Çünkü eğitim sistemleri toplumda yer alan öğrencilerin etkili ve sahip olunan programların genel amaçlarına ulaşabilmesi için hazırlanır. Toplum yapısının değişmesi bu programların değişmesine sebep olabilmektedir. Çünkü Sakız (2002)'a göre kapsayıcı eğitim programlarının her öğrencinin program içeriğine ve süreçlerine etkin katılımını sağladığı ve program içeriğinin anlamlı olması durumunda ise fayda düzeyinin daha da arttığı, çünkü kendi hayatı içerisinde yeri olan ve kendi tercihleri doğrultusunda edindiği kazanımların bireyde daha işlevsel ve uzun vadeli bir gelişim sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretim ve öğrenim stratejilerinin çeşitliliği, ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliği de tüm öğrencilerin etkin katılım ve öğrenme kanallarını açabilmekte ve bu fırsatları artırabildiğini belirtmektedir. Bu nedenle ülkemizde diğer ülkelerde de olduğu gibi eğitimde kapsayıcılık kavramının önem kazandığı söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının tarihi dünya genelinde farklılık gösterebilir, Türkiye’de ise kapsayıcı eğitim yaklaşımı Çayır (2022)’a göre 2016 yılı sonrasında yaygınlaşmaya başlandığı söylenmekle birlikte, bu yaygınlaşmanın odağında ise engelli öğrencilerin değil Suriyeli öğrencilerin kapsanması ihtiyacı ortaya çıkmasıyla başladığını anlatmaktadır. Çünkü başka bir ülkeden gelen mülteci, sığınmacı veya göçmenlerin dezavantajlı gruplar kapsamında ele alındığını ve kapsayıcı eğitimin göçmen ve mülteci eğitimini içerdiğini anlatmaktadır (Atmacaoğlu, 2019). Öyle ki Sarı ve Türkkan (2019) kapsayıcı eğitimin sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitime dâhil edilmesiyle ilgili sınırlı bir kavram olmadığı, aksine dil, din, etnik köken, cinsiyet, gelir grubu, engellilik, kültür, cinsel yönelim, hükümlülük vb. birçok açıdan farklı özellikler taşıyan bütün bireylerin eğitime eşit erişim hakkını savunan ve gerçekleştirmeye çalışan bir anlayış olduğunu belirtmektedir. Suriyeli öğrencilerin ‘geçici’ olmadığı anlaşılması üzerine artık geçici değil kalıcı çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Çünkü yapılan birçok araştırma ve

hazırlanan rapor, göç edenlerin zaman içerisinde ülkelerine dönme eğilimi göstermediğini ve %80'inin gittikleri ülkede kalıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tanrıku, 2018). Ülkemizde yaşayan sığınmacıların öğrencilerin kaliteli eğitime erişimine katkı sağlamakla birlikte sadece öğrencilerin değil ayrıca ailelerin toplumsal adaptasyon sürecine katkı sağladığı söylenebilir. Türkiye’de eğitimi devam eden mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda uyum sağlayabilmeleri, yaşadıkları olumsuzluklardan kurtulabilmeleri öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla, tutumlarıyla ve yeterlilikleriyle yakından ilgili olduğunu belirtmektedir (Sağlam & Kanbur, 2017). Nitekim Demirkol (2022) kapsayıcı eğitim uygulamalarının istenen hedeflere ulaşabilmesinin temelini uygulamayı yapacak öğretmenin niteliği ve yeterlilik düzeyine bağlı olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmen yeterlilikleri, bir öğretmenin başarılı olmasını sağlayan bilgi ve becerilerdir. Özellikle kapsayıcı uygulamalar için öğretmen yeterliliklerinin önemi, öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisinde açıkça görüldüğü, genel olarak yapılan araştırmalarda, belirli bilişsel yeteneklerin ve kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yüksek kaliteli öğretim sunmada ne ölçüde etkili olabileceğini belirlediğini ve bunun da öğrenci öğrenmesini teşvik ettiğini göstermiştir (Pit-ten cate, Markova, Krischler & Krolak-schwerdt, 2018). Başarılı bir kapsayıcı eğitim programı; öğretmenlerin yeterliliğine bağlı olduğu, daha fazla hazırlık ve yeterliliğe sahip öğretmenlerle kapsayıcı eğitim programı, dezavantajlı öğrenciler için toplumun eğitim konusundaki farkındalığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Rabi & Zulkefli, 2018). Kusuma ve Ramadevi (2013) kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri; sınıfta bütün öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alan, etkileşimi planlama, kontrol etme ve kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) öğretmen mesleği yeterlilikleri üzerine çalışmalar yürütmektedir. Öğretmen yeterlikleri konusunun mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı tanımlanmıştır. Bu üç yeterlik alanında 11 yeterlik ve 65 gösterge belirlenerek alanında yetkin bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Fakat her ne kadar öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri doğrudan kapsayıcı eğitim vurgusu içermese de yeterlikler ve göstergeleri incelendiğinde kapsayıcı eğitimin önemli belirleyicilerine değinildiği anlaşılabılır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin, özellikle öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyen tutum ve davranışlar başta olmak üzere, dezavantajlı öğrencileri anlamada daha fazla beceri ve yetkinliğe sahip olması ve öğretmenlerin materyal hazırlama

ve organize etme, öğrenci davranışlarını ele alma prosedürlerini uygulama ve öğrencilerin grup veya bireysel öğrenme etkinliklerine aktif katılımını teşvik eden bir öğrenme ortamı tasarlama gibi çeşitli becerilere sahip olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini özümsemiş olmaları ve sınıflarındaki tüm öğrenci çeşitliliğine ve ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri ve herkese eğitim olanağı sunabilmeleri için ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalarının önemli görüldüğü kabul edilmektedir (Kırılmaz, 2019). Bu noktada öğretmenlerin kapsayıcılığı başarılı bir şekilde uygulamasının özü; öğrenen çeşitliliğine önem vermek, dezavantajlı bireylere karşı olumlu tutum ve eğilim göstermek ve dezavantajlı öğrencilerin özellikleri hakkında temel bilgiye sahip olmak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili bilgileri ve tutumlarına yönelik yeterliliklerini ortaya koymaktadır (Dedeoğlu & Yılmaz-Atman, 2022).

Özellikle öğrenciler arasında bireysel farklılıkların önem kazandığı bu çağda, eğitim sisteminin merkezinde olan öğretmenlerin bu farklılıklara yönelik tutumlarının ve özyeterlik algısının ne olduğu sorusunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve özyeterlik algılarının belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Özellikle eğitim ve öğretimin ilk kademesi olan ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri çocukların geleceğini şekillendirmede ve sağlıklı bir kişilik oluşturmada etki eden öğrenme ortamının önemli bileşenlerinden biridir. Öyle ki öğretmenlerin tutumları çocukları etkileyen önemli duygusal bir faktör iken yüksek özyeterlik inancı taşıyan öğretmenlerinde öğrenci başarısını ve öğrenme isteğini pozitif yönde etki etmektedir. Dolayısıyla dezavantajlı bireylerin eğitim sürecine dâhil edilmesini benimseyen kapsayıcı eğitim anlayışının başarıyla yürütülebilmesinde öğretmenlerin olumlu tutum ve özyeterlik duygusunun yüksek olmasının büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü kapsayıcı eğitim anlayışının yürütülmesi aşamasında öğretmenin kilit konumda olduğu söylenmekle birlikte, özellikle dezavantajlı bireylere yönelik olumlu tutum ve yüksek özyeterlik inançları kapsayıcı eğitim yaklaşımının başarılı olmasında anahtar konumda olduğu yapılan birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Ünay ve Çakıroğlu, 2019). Bu durum dikkate alınarak bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemek önem arz etmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin var olan tutumlarının ve özyeterliklerinin öğrenilmesi ve uygulama aşamasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunların giderilmesi ve olumlu bir tutumun sağlanması noktasında elde edilen

bulguların desteklenmesi ile alanyazın çalışmalarına destek sağlayabileceği varsayılmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerinin neler olduğunu öğrenmek ve belirli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelemektir.

1.2.2. Alt amaçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları özyeterliklerinin belirlenen değişkenlere göre;

- Cinsiyet,
- Yaş,
- Kıdem,
- Öğrenim durumu,
- İstihdam durumu,
- Okulun bulunduğu bölge,
- Okulun öğrenim şekli,
- Kapsayıcı eğitime yönelik seminer alma durumu,
- Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf deneyimi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgileri ne düzeydedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüzde tüm dünyada kabul gören ve hak, eşitlik bağlamında gelişen temel bir insan hakkı olan eğitimde her türlü ayrımcılığı reddeden, insan çeşitliliğini zenginlik gören, her çocuğun farklılığının özel olduğu temasını ilke edinen eğitimde kapsayıcılık kavramı ‘Kapsayıcı Eğitim’ bilgi çağının önemli eğitsel yaklaşımlarından biri olduğu varsayılabilir. Kapsayıcı eğitimin başta özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocukların eğitimi için en uygun araç olarak dünya çapında giderek daha fazla kabul gördüğü ve kapsayıcı eğitim temel ilkesinin ana akım eğitim sisteminin tüm çocukları kapsaması ve bireysel ihtiyaçlara cevap vermesi gerektiği felsefesine dayanmaktadır (Hurairah, 2009). UNESCO (2005)

tarafından herkesçe kabul gören kapsayıcı eğitimin tanımı; öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırıp ve eğitim-öğretimde dışlanmayı ortadan kaldırarak tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt verme süreci olarak görülmektedir. (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016) tarafından kapsayıcı eğitim üzerine yapılan araştırmada, kapsayıcı eğitim ortamlarında çeşitliliğin tanınmasını ve çeşitliliğe değer verilmesini, bir stratejiler setinin ötesinde toplumun genelindeki tutum ve algıları ilgilendiren bir yaklaşım olarak ele alındığını açıklamaktadır. Stubbs (2008) Kapsayıcı eğitim, toplulukların, sistemlerin ve yapıların ayrımcılıkla mücadele etmelerini, çeşitliliği kutlama, katılımı teşvik etmek ve tüm insanlar için öğrenme ve katılımın önündeki engellerin üstesinden gelmeyi amaçladığını belirtmektedir. Kapsayıcı eğitim felsefesi, temelde insan hakları meseleleriyle ilgili olduğunu, eşitlik, sosyal adalet ve ayrımcı olmayan bir toplum için mücadele edilmesi gerektiğini söylemektedir (Terzi, 2014). İş bu noktada bu eğitim felsefesinin uygulayıcısı, eğitim-öğretim sürecinin önemli paydaşlarından olan öğretmenin, kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanması noktasında, dezavantajlı bireylere karşı tutumu ve yeterliliği uygulama sürecinin başarılı olmasında anahtar rol oynadığı söylenebilir.

De Boer, Pijl ve Minnaert (2011) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamasında kilit kişiler olarak görüldüğü ve bu nedenle olumlu tutuma sahip olmaları bu eğitsel değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli rol oynadığını savunmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin sınıflarında farklı özelliklere sahip öğrenciler için kapsayıcı uygulamaların başarısındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutumlarının ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırma tüm çocukların tipik akranlarıyla birlikte aynı mahalle mektebinde ve sınıfta uygun eğitime erişme noktasında hak, eşitlik ve etik değerler kapsamında sosyal adalet inancına dayanmaktadır. Bu anlayışın nihai hedefinin dezavantajlı öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine kapsanmasını teşvik ederek sahadaki paydaşlara destek olacağı öngörülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında yer alan sorulara araştırma grubundaki katılımcıların samimi ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma 2022-2023 Eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma da elde edilen bulgular kullanılan veri toplama aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kapsayıcılık: Eğitim ve öğretimde öğrenmeye katılımı artırarak tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine yanıt vermek, kültürler, topluluklar ve eğitim içinden ve dışından dışlanmanın ortadan kaldırılması sürecidir (Imaniah & Fitri, 2018).

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim herhangi bir yönden özel eğitim ihtiyacı olan (etnik köken, dil din, engellilik, cinsel yönelim vb.) veya olmayan bireysel farklılığa bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı ortamda eğitim sürecine dâhil edilmesidir (Polat,2011).

Tutum: Bireyler, nesneler ve düşüncelere karşı düşünce, duygu ve davranışları düzenli bir biçimde şekillendiren, olumlu ya da olumsuz yargı ve tepkide bulunma eğilimi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Özyeterlik: Bir bireyin verilen kazanımları elde etmek için, gerekli eylemleri organize etme ve yürütme gibi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

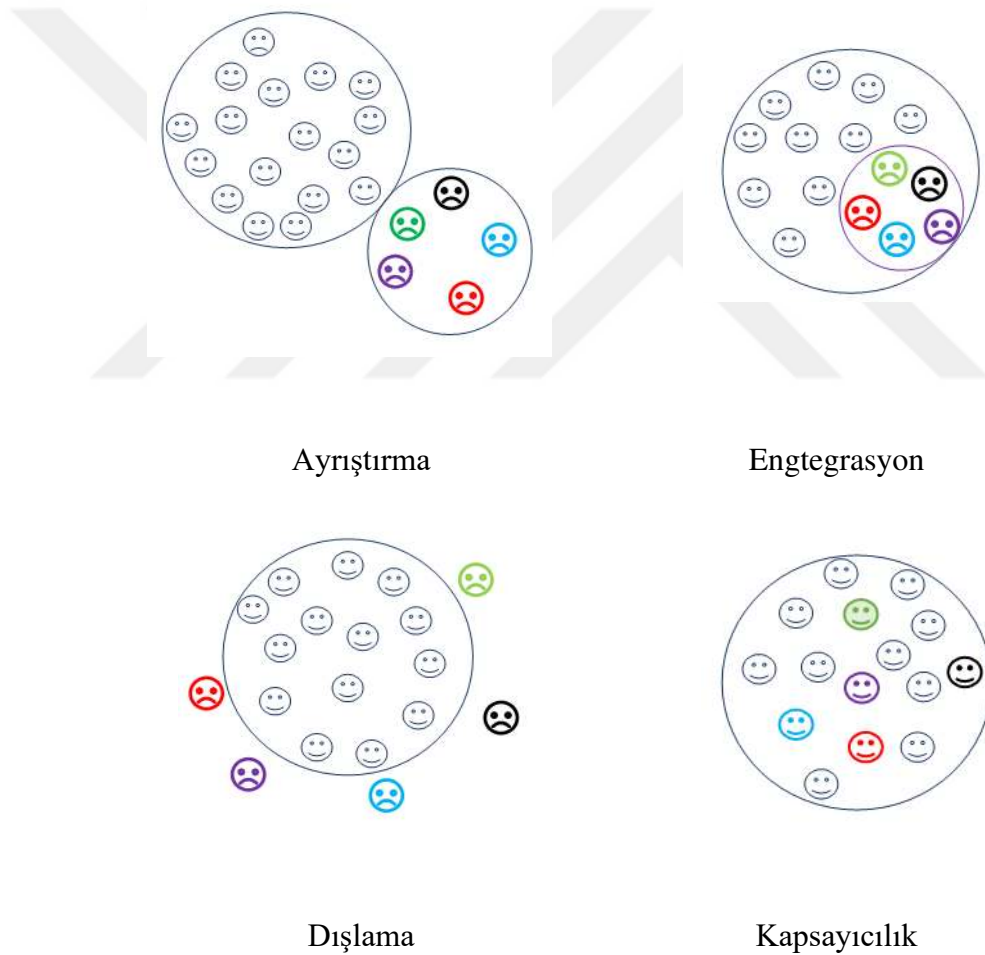
2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kapsayıcılık

Kapsamak kavramı özü itibarıyla dışlamanın karşıtıdır ve dışarıda bırakmak yerine herkesi dâhil etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Göngür & Pehlivan, 2021). Mitchell (2005) kapsayıcılık kavramının eğitim ve okulun ötesinde istihdam, iş, sağlık ve yaşam koşullarının tamamını dikkate alınmasını içerdiğini, bu nedenle tüm hükümet ve kurumlar arasında her düzeyde dönüşümleri içerdiğini vurgulamaktadır. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olduğu varsayımını aştığını, eğitim ve öğretim süreçlerine tüm çocukların dâhil edilmesi gerektiğidir (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Kapsayıcılık, her çocuğu uygun olan azami ölçüde tipik akranlarının katıldığı okulda ve sınıfta eğitime katılma taahhüdünü ifade eden bir terim olmakla beraber çocuğu hizmetlere götürmek yerine çocuğa destek hizmetlerinin getirilmesidir (Winter & O’Raw, 2010). Altunoğlu (2019)’na göre kapsayıcılık kavramı hem toplumda hem de toplumun kurucu bir unsuru olarak eğitimde, eşitlikçilik ve ayrımcılığa karşıtlık temelinde tartışılmaya başlanmakla beraber, kapsayıcılık farklı noktalara odaklanarak ilerlemiştir. Bu süreçte ortaya çıkan kapsayıcılık yaklaşımları üç farklı açıdan açıklanmaktadır. Buna göre, ilk olarak kapsayıcılığı sadece engellilik açısından ele alan ve engellilerin kapsanması için soyutlanmaması gerektiğini savunan yaklaşım gelmektedir. İkinci olarak birlikte eğitim almanın yeterli olmayacağını ve eğitimin içeriğinin ve koşulların engellileri kapsayacak şekilde düzenlenmesi konusunu ele alan yaklaşım ve son olarak kapsayıcılığı engellilik meselesinden tüm dezavantajlı bireylerin içe alınması olarak ele alan yaklaşım ifade edilmektedir. Eğitim ve öğretimde kapsayıcılık, bir bakıma ötekini anlama ve tanıma eylemi olduğunu, öteki olarak nitelendirilen ve dezavantajlı konuma sahip olan bütün bireyleri içine alan bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. (Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Yalçınkaya, Kart & Dağdelen, 2019). Bir başka ifadeyle kapsayıcılık; toplumların, sistemlerin ve yapıların engelli öğrencilerin refah ve başarısına odaklanarak zararlı kalıp yargılar dâhil ayrımcılıkla mücadele etmesini, çeşitliliğini tanımasını, katılımı teşvik etmesini ve herkes için öğrenmenin ve katılımın önündeki engelleri aşmasını sağlamayı amaçladığını belirtilmektedir (Ünal & Sarpkaya, 2021). Kapsayıcılık kavramını Suleymanov (2015)

tarafından aşağıdaki hususları ele alan bir süreç olarak görüldüğü; katılımını artırarak tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine yanıt vermek, öğrenme, kültürler ve toplumlar ve eğitim içinde ve eğitimden dışlanmanın azaltılması ve ortadan kaldırılması olarak kabul edilmektedir

Kapsayıcı eğitimde kapsayıcılık kavramına yönelik literatür incelendiğinde kapsayıcı öğrenme ortamında ayrıştırma, dışlama ve entegrasyon kavramları ile birlikte kullanıldığı ve bu alanda da kavramsal sorunların oluşabildiği görülmektedir. Bu duruma açıklık getirmek adına ayrıştırma, dışlama, entegrasyon ve kapsayıcılık kavramlarına ait meydana getirilmiş olan görselleştirme aşağıdaki şekilde sunulmuştur:



Şekil 1. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Hehir, Grindal, Freeman, Lamoreau, Borquaye & Burke, 2016)

Ayrıştırma: Dezavantajlı öğrencilerin eğitiminin, normal öğrencilerden ayrı olarak belirli bir veya çeşitli engellere yanıt vermek üzere tasarlanmış veya kullanılan ayrı ortamlarda sağlandığı durumlardır (BM. Engelli Hakları Komitesi, 2016). Devlet

ne kadar kapsayıcı eğitimin birincil motivasyonu engelli öğrenciler olsa da başarılı bir kapsayıcı eğitim uygulamasında birçok farklı özelliği olan tüm çocuklar başarılı olacaktır. Örneğin etnik köken, dil, cinsiyet, mülteci ve sosyo ekonomik vb. (J.schuelka, 2018). Başka bir açıdan Eren (2021) kapsayıcı eğitimin yalnızca özel gereksinimli çocuklara değil tüm çocuklara yarar sağladığını; Çocukların birlikte çalışma, yardımlaşma, farklılıkları tanıma, farklılıklara saygı gösterme gibi birçok yönden gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Temel olarak kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ırklarına, dinlerine, cinsiyetlerine ya da gerek doğuştan gerekse doğum sonrası oluşan herhangi bir engele bakılmaksızın bütün öğrencilerin eşit imkâna sahip olmalarını, eğitim süreçlerini her öğrencinin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak sınıf içinde çeşitli öğretim-yöntem ve tekniği kullanarak en iyi şekilde kaliteli eğitime ulaşmasını hedeflediği söylenebilir. Bununla birlikte Yıldırım (2017)'a göre kapsayıcı eğitimin felsefesi çeşitliğe dayalı; farklı yetenek, cinsiyet ve sosyal ve kültürel kökeni de içeren geniş bir anlayışı kapsamaktadır. Stubbs (2008) kapsayıcı eğitimin temel ilkesinin, tüm farklılıklara değer verilmesinin önemli olduğu, müfredat ve eğitim sisteminin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ünal (2021)'a göre, eğitim ve öğretim sisteminde ayrımcılıkların engellenmesi, öğrencilerin tamamının gereksinimleri doğrultusunda eğitim hayatına dâhil edilmesi, eğitim-öğretimden dışlanmanın azaltılması, çocukların tamamının ihtiyaçlarına göre eğitimin planlanması, kapsayıcı eğitim anlayışı ile sağlanması mümkün görünmektedir. Demirtaş (2019) kapsayıcı eğitim anlayışını, eğitim alamayan çocukların, engellilerin, dezavantajlı grupların, kızların ve kadınların eğitiminin önündeki katılım engellerinin kaldırılması ve herkes için eğitimin desteklenmesi kapsayıcı eğitimin en temel konusu olmakla birlikte, kapsayıcı eğitimin öznelere; engelli, azınlığa mensup, yabancı veya göçebe, çalışan, sokakta yaşayan veya diğer dezavantajlı ve sosyo-ekonomik anlamda dışlanmış gruplara mensup çocuklardır. Kapsayıcı eğitimin nitelikli ve amacına uygun bir şekilde eğitim hakkında herkesin yararlanması için geniş boyutlu stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret ettiğini ve tüm dezavantajlı grupta yer alan çocukların eğitim haklarından yararlanması için gerekli olan bir temel eğitim yaklaşımıdır (İra & Gör, 2018). Kapsayıcı eğitimin önemli bir faydası da kültürel farklılıklara sahip öğrencilere, bir arada nitelikli eğitim sağlamaya çalışan okulların bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek için farklı öğretim yöntemleri geliştirmek zorunda olacaklarından, bütün öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu ilerleme sağladığı belirtilmiştir (Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Dağıstan, Kart & Dağdelen, 2019). Ainscow ve Miles (2009) kapsayıcı eğitimin amacının tutum ve

davranışların sonucu olan; ırk çeşitliliği, soysal sınıf, etnik, din, cinsiyet ve yetenek gibi tepkiler olan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmak olduğu, eğitimin temel bir insan hakkı gerçeğinden yola çıkıp daha adil bir toplum oluşturmaktır. Aynı şekilde Yılmaz (2021) kapsayıcı eğitimin en nihai amacının toplumda bir değişim yaratmak ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı bir topluma dönüşüm yolu açmaktır. Hedeflenen bu toplum içerisinde herkesin yer aldığı hiç kimsenin ötekileştirilmediği bir toplum yaratmak olduğu söylenebilir. Bu noktada Kaya (2019) kapsayıcı eğitimi yaklaşımında, ayrımcılıkla mücadele etmek, farklılıkları benimsemek, katılımı teşvik etmek ve tüm bireyler için öğrenme ve eğitime katılım önündeki engellerin üstesinden gelmek için sistem ve toplum uyarlanmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Bugün birçok ülkede kapsayıcı eğitim adı altında çeşitli uygulamaların geliştirildiği görülmekte olup ve bu uygulamalarda farklı kültürel, dilsel ve dinsel kökenden gelen öğrencilerin kendilerini güvende, ait ve eşit hissedebileceği ortamlar yaratmanın önemli olduğu ve birçok ortamda kapsayıcı eğitim uygulamalarının toplumsal uyum için kilit önemde olduğu belirtilmektedir (Çayır, 2022). Robo (2014) kapsayıcı eğitimin, öğrencilerin çeşitliliğine yanıt vermek için eğitim sistemlerinin nasıl dönüştürüleceğini inceleyen bir yaklaşım olduğunu, öğretmenlerin etkinliğini artırarak, öğrenme merkezli metodolojileri teşvik ederek, uygun ders kitapları ve öğrenme materyalleri geliştirerek ve okulların tüm çocuklar için güvenli ve sağlıklı olmasını sağlayarak eğitim kalitesini artırmak anlamına geldiğini dile getirmektedir. Dolayısıyla Kaya (2019) kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki temel amacın, eğitim ortamlarındaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özelliklerine ilişkin önyargılar ve olumsuz tutumlar sebebiyle karşılaşabileceği dışlanmayı ve ayrımcılığı gidermek, eğitimin toplumdaki tüm bireyleri doğrudan etkilediği için nitelikli bir eğitim sisteminin yaratıldığı ve ayrımcılığın yaşanmadığı bir toplum inşa etmenin temelinde de kapsayıcı bir eğitim sistemi yer almasıdır. Yapılan çalışmalarda bütün yazarlar, "kapsayıcı eğitimin özünün, gerekli değişiklikleri, dönüşümleri, iyileştirmeleri ve yeni yönleri, kılavuzları ve ilgili tüm konular ve tüm toplum için faydayı temsil eden sonuçları üreten ortak bir vizyon olduğu konusunda hem fikirdir (Bouillet, 2013). Genel olarak bu tanımlamalardan özetle şunu diyebiliriz: Kapsayıcı eğitim dezavantajlı bireyin normal bireylerle aynı eğitim ortamında hiçbir ayrımcılığın olmadığı; herkesin eğitim gereksinimine cevap veren, çeşitliliği zenginlik gören, bütün bireylerin gelişimini hedefleyen ve daha adil bir toplum temasını ilke edinen bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

2.3 Kapsayıcı Çocuk

Kapsayıcı eğitimi; özel bir gereksinimi olmak, genel öğrenci profilinden kültürel, sosyal vb. açılardan farklılıklar göstermek gibi bulundukları herhangi bir dezavantajdan dolayı ana akım eğitim ortamlarının dışında kalan bütün bireylere özgü farklılıkların içerildiği prensipler bütünü olarak düşünmek gerekmektedir (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü MEB, 2020). Bundan dolayı kapsayıcı eğitim kavramında genel olarak, kimlerin dışlandığı ya da normal öğrenci profilin de bedensel, zihinsel, sosyokültürel açıdan farklı olan bireyler kapsayıcı çocuk kavramına dâhil olduğu söylenebilir. Fırat (2021) tanımlamasına göre kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, mülteci-sığınmacı göçmen çocuklar, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar, parçalanmış aile çocukları, afetten etkilenmiş çocuklar, risk altındaki çocuklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan bireyler kapsayıcı eğitime dâhil olan dezavantajlı çocuklardır. Öyle ki fiziksel olarak engelli çocukların eğitiminin nihai amacı, onların her alanda bağımsız bir yaşam sürmelerini sağlamak olduğu ve günümüzde mevcut eğilimin engelli çocukların eğitiminde kapsayıcı eğitim uygulamalarıdır. Çünkü kapsayıcı eğitim uygulandığı ve iyi organize edildiği çoğu ülkede, dezavantajlı bireylerin tüm sosyal faaliyetlere dâhil edildiği ve fırsat eşitliğinin sağlandığı görülmektedir (Abosi & Koay, 2008). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim kapsamındaki kapsayıcı çocuklar şu alt başlıklar altında toplanabilir.

2.3.1. Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli çocuklar, günlük yaşamda öğrenme sürecinde sorunların ortaya çıkmasına sebep olan hem iç hem de dış etkenler nedeniyle engelleri ve sorunları olan çocuklardır (Maryanti, Nandiyanto, Hufad & Sunardi, 2021). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitimi hem genel eğitim mevzuatı içerisinde hem 573 sayılı KHK ile ayrı bir mevzuatla hem de bir yönetmelikle ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ ile düzenlenmiştir. Yine özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) özel eğitim gereksinimi olan bireyler, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmıştır. Altun ve Filiz (2020) göre, özel gereksinimi olan çocuklar teriminin kapsayıcı bir terim olarak kullanıldığını belirtmiş olup özel gereksinimi olan çocuklar kavramını sadece yetersizliği olan çocuklar için değil aynı zamanda performansı üst seviyede olan bütün bireyler için de kullanıldığını belirtmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin, öğrenme süreçleri ve davranış özellikleri bakımından hem diğer bireylerden hem de birbirlerinden birtakım

farklılıklar göstermesi görülürken ayrıca bu farklılıklar fiziksel olabileceği gibi zihinsel, görme, işitme, süregen hastalıklar vb. şeklinde olabildiğini belirtmektedir (Yaralı, 2015). Özel gereksinimli çocuklar, bireysel eğitim programı ile birlikte potansiyellerine ve öğrenme hızlarına göre eğitim alırlar. Öğretim, öğrencinin farklı özelliklerine göre düzenlenir. Öğrenme, fiziksel ve sosyal ortamlar çocuğa uygun hale getirildiğinde öğrencinin sorumluluk duygusu artırdığını, ayrıca cesaret ve başarı duygusu kazanmalarını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Çevik & Göksu, 2004). Özellikle son yıllarda; dünyada özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda, yani çocuğun ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği eğitim ortamlarında sağlanması yaklaşımı ön plandadır (İlgar, 2017). İşte buna olanak tanıyan eğitimde kapsayıcılık uygulamaları özellikle özel gereksinimli öğrencilerle ve normal öğrencilerin aynı akademik ortamda ve sınıfta eğitim ve öğretim uygulamalarının birlikte verildiği bir eğitim anlayışı olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim anlayışı, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin öğrenmede ihtiyaç duydukları bireysel öğrenme stillerine ve öğretim sırasında da öğretmenlerin bu farklılıklara yönelik cevap verebilmelerine odaklanarak öğrenme fırsatlarıyla karakterize edilen zengin bir öğrenme ortamının geliştirilmesini amaçlar (Kızılarıslan, Avşar-Tuncay & Umar, 2021). Kapsayıcı eğitimde okulların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel veya diğer koşullarına bakılmaksızın tüm çocukları barındırması gerektiği anlamına gelir. Artık dünyanın dört bir yanında özel gereksinimli öğrenciler kapsayıcılık uygulamasıyla normal akranlarıyla birlikte giderek daha fazla eğitim gördüğünü ve kapsayıcılığın bir dizi uluslararası bildirgelerle ve ulusal yasalarla, eğitim politikalarında belirgin şekilde yer aldığı belirtilmiştir (Hehir, Grindal, Freeman, Lamoreau, Borquaye & Burke, 2016).

2.3.2 Mülteci (Göç Eden) Çocuklar

İnsanlar tarih boyunca her zaman bir yerden başka yere göç etmek durumunda kaldığını, bazılarının daha iyi fırsatlar ararken fakat bazıları tehlikelerden kaçtığı belirtilmektedir (UNESCO, 2018). Ki bu tehlikelerden zorunlu kaçma durumunda olan mülteci/mültecilik kavramı, herhangi bir itici (savaş, şiddet, ırksal ve dini baskı) sebeple ülkesinde ayrılarak başka bir yere göç etme durumunda kalan birey olarak tanımlanabilir. Cenevre Sözleşmesi (1951) Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği mülteci kavramını; ülkesinde ırk, din, sosyal konum, siyasal düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle kendisini baskı altında hissederek kendi devletine olan güvenini kaybeden, kendi devletinin ona tarafsız davranmayacağı düşüncesi ile ülkesinden ayrılarak, başka bir ülkeye sığınma

talebinde bulunan ve bu talebi o ülke tarafından kabul edilen kişi olarak tanımlamaktadır. Mülteci durumundaki bireylerin, çocukların yaşamlarında barınma, sağlık ve bakım hizmetleriyle birlikte, eğitimin de kesintiye uğraması insanların eğitim-öğretim ortamında ve arkadaşlarından uzaklaşmasına ve eğitimin kazanımlarından olan sosyalleşmeden geri kalmasına neden olabilmektedir (Kazu & Deniz, 2019). Bu olumsuz durumu gidermenin önemli bir vasıtası eğitim olabilir. Nitekim Doğan ve Avcıoğlu (2022) göre eğitimin, mülteci konumundaki insanların gelmiş oldukları ortama ve hayat koşullarına uyum sağlamaları için önemli bir araç olduğunu, bu sayede göçe neden olan olumsuzlukların izlerinden kurtulmanın eğitimle daha kolay olacağını belirtmektedir. Bu noktada kapsayıcı eğitim genel olarak engelli olan ve olmayan çocukların birlikte eğitim almasına odaklansa da, uluslararası kabul görmüş önemli eğitim kavramı kapsayıcı eğitim mülteci çocukların da buna edilmesini içerdği söylenebilir. Çünkü kapsayıcı eğitim kavramı birçok akademisyenin ifadesiyle, yüksek kaliteli eğitim, insan hakları, fırsat eşitliği ve sosyal adalet üzerine inşa edilmektedir (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

2.3.3 İstismar, İhmal ve Şiddete Maruz Kalan Çocuklar

Çocuk istismarı ve ihmali, anne, baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ve hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Tıraşçı ve Gören,2007). Dolayısıyla istismar, ihmal ve şiddete maruz kalan çocukların eğitim ve sosyal hayatına yaşamı boyunca birçok olumsuz etki bıraktığı söylenebilir. Moses ve Villodes (2017) yaptığı araştırmada ihmal, şiddet ve istismar gibi olumsuz çocukluk yaşantıları geçiren ergenlerin sınıfı geçme, okula devam etme ve okulun önemini anlama gibi değişkenler yönünden sorunlarının olduğu, çocukluk döneminde ne kadar çok olumsuz yaşantı yaşarlarsa bu sorunların görülme olasılığının arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim anlayışı risk altındaki dezavantajlı tüm çocukların öğretim etkinliklerine dâhil edilmesi olduğu söylenebilir. Çünkü kapsayıcılık, engelli ve üstün yetenekli çocukları, sokak ve çalışan çocukları, uzak veya göçebe nüfuslardan gelen çocukları, dilsel, etnik veya kültürel azınlıklardan gelen çocukları ve diğer dezavantajlı veya marjinalleştirilmiş alanlardan veya gruplardan gelen çocukları kapsamaktadır (Salamanca Bildirisi, 1994).

2.3.4 İşçi Çocuklar

Çocuk işçiliği, çocukların yapmak için fazla küçük olduğu ve/veya mahiyeti veya barındırdığı koşullar gereği çocukların sağlığına, güvenliğine veya ahlakına zarar verebilecek her türlü çalışma biçimi çocuk işçiliğidir (Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO], 2021). Çocuk işçiliği kavramı okul çağında bulunan çocukların sıklıkla okula devam etmemesiyle bağlantılı olduğu söylenebilir. UNICEF (2023) çocuk işçiler; ailelerin geçimine katkıda bulunmak için, çok az bir ücretle çoğu zaman tehlikeli işlerde saatlerce çalışırlar. Ayrıca çalışma koşulları bu çocukların okula gitmelerine, akranlarıyla vakit geçirmelerine vb. birçok aktiviteyi yapmalarına engel olmaktadır. Bu noktada çocuk işçiliğın önemli boyutu hiç kuşkusuz eğitim sorunu olduğu açıklanabilir. İşte bu durumun aşılması ERG (2020) göre her çocuğun kendini güvende, ait, eşit ve yetkin hissedeceği okul ve sınıf ortamlarıyla yani kapsayıcı eğitim ortamlarının sağlamasıyla mümkün olmaktadır. Çünkü kapsayıcı eğitim, hem çocuk işçiliğın önlenmesi hem de sınıf ortamındaki tüm eşitsizliklerle ve ayrımcılıklarla mücadele için oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. UNESCO (2001) günümüzde kapsayıcı eğitim anlayışı, esasında sadece özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik bir girişim olmayıp yoksul risk altındaki çocuk işçiler, farklı etnik ve kültürel geçmişlere sahip kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar ile kız çocukları gibi eşit ve nitelikli eğitim alma konusunda sorun yaşayan diğer gruplara da odaklanmayı kapsamaktadır.

2.4 Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri

2.4.1. Öğretmenlik Mesleği

İnsanoğlunun varoluşundan günümüze toplumda önemli bir konumda yer alan ve toplumdaki bireylerin eğitim görevini üstlenen “öğretmen” yüklendiği eğitici vazifesi ile her dönemde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Tarih boyunca her devirde, insanoğlu kendisine onun hayatını kolaylaştıracak ve yaşadığı dünyayı anlamasına yardımcı olacak kişilere toplumda saygın bir konuma oturduğu söylenebilir. Karataş (2020)’a göre insanı bilgiye götüren yolların kutsandığını, insana hayatın anlamını ve özünü keşfetmesi için bilgiyle aydınlatan kişilere saygınlık atfettiğini belirtmekte olup, insanın bilgiyle donanmasını sağlayan, beceriler kazandıran, insana vizyon ve misyon biçen öğretmenler ve öğretmenlerin icra ettikleri meslek, hemen hemen her çağda ve her toplumda değerli bulunduğının altını çizmektedir. Tuğluk ve Kürtmen (2018) öğretmenliğin çok köklü bir tarihe sahip olan meslek olduğunu belirtmektedir. Evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı rolü oynayan ve bireylerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik

çabası nedeniyle, öğretmenliğin bütün toplumlarda diğer mesleklerden ayrı bir konuma sahip olması gerektiği ortaya konulmuştur (Güven, 2010). 1973 tarihli ve 1739 sayılı MEB Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleğinin, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğunu belirtmektedir. Yine Ünsal (2021) öğretmenlik mesleğini; birçok becerinin yanında, kişisel özellikler gerektiren, bireyi ve toplumu etkileme gücüne sahip, eğitim ve öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasında etkin rol üstlenen, sosyal, bilimsel, psikolojik ve kültürel yönü olan, özveriye dayalı insan odağı olan bir meslek biçimi olarak ifade etmektedir. Öğretmenler eğitim sisteminin önemli halkasıdır ve sadece bilgiyi aktarmakla kalmazlar, aynı zamanda dünya görüşünü ve gerçekliğe karşı geniş ölçüde açılan tutumları da şekillendirirler (Czyż, 2018).

2.4.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi beceri ve tutumlar olarak ifade etmektedir (MEB, 2017). Öğretmen yeterliliklerinin verimli bir eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olduğu varsayılmaktadır. Çünkü Karacaoğlu (2008)'na göre öğretmen yeterliliklerinin olumlu yönde geliştirilmesi eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasının temeli olduğunu dile getirmektedir. Gündoğdu (2015) öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceride yetkinliğe ulaşması olarak belirtmektedir. Öte yandan Dağlıoğlu (2010) öğretmeni, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken öte yandan ise uyguladığı yöntem, teknik ve stratejiler ile birlikte eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılması konusunda kritik rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına katkı sunmaktadır. Öğretmen yeterlikleri ya da yeterlilikleri ifadesini Şişman (2009) öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler bütününe ifade etmek için kullanıldığını dile getirmektedir. Özellikle Bukvic (2014) kapsayıcı eğitim sürecinin önemli bir faktörü olan öğretmenin; öğrenme için uygun ve teşvik edici ortam yaratma yükümlülüğü var olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin kolayca öğrenmesi için fırsatlar yaratma konusundaki profesyonel taleplerle uğraşırken, öğretmenin belirli mesleki ve kişisel yeterliliklere sahip olması gerektiğini ve bu kişisel yeterlilikler, normal okul ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerine öğretmek için tutumlar ve motivasyon yoluyla ve mesleki yeterlilik ise özel

gereksinimli öğrenci karakteristik bilmek, öğrenme yeteneklerini ve öğrenme yollarını tanımaktır. Mesleki yeterliliğe sahip ve daha özgüvenli öğretmenlerle kapsayıcı eğitim programı toplumun farkındalığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Kusuma & Ramadevi, 2013).

Muhakkak ki her eğitim programının başarısı için öğretmen yeterliliği ve tutumunun önemli bir faktör olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Özellikle kapsayıcı eğitimde yetkin bir öğretmenin rolü aşağıdaki maddelerde belirtilmiştir:

1. Öğretmenin sınıftaki dezavantajlı çocukların tanımlaması.
2. Tespit edilen çocukların daha ileri inceleme için uzmanlara yönlendirilmesi ve tedavi.
3. Engelli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmesine yönelik çalışmalar yapılması.
4. Normal ve engelli çocuklar arasında öğretim ortamında olumlu tutum geliştirme
5. Çocukların sınıfta uygun yerlere yerleştirilmesi, böylece çocuklar kendilerini rahat hissederler ve sınıftaki iletişim ortamından yararlanırlar.
6. Mümkün olan her yerde mimari engellerin kaldırılması, böylece fiziksel engelli olan çocuklar bağımsız hareket edebilir.
7. Engelli çocukların sınıftaki aktivitelerin tüm faaliyetlerine dâhil edilmesi.
8. Müfredat işlemlerinde uygun uyarlamaların yapılması, böylece engelli çocukların yeteneklerine göre öğrenmeleri.
9. Öğretim araçlarının öğrenci gereksinimlerine uygun hazırlanması ve öğretim araçlarının uyarlanmasıdır. Bu da dezavantajlı çocukların öğrenmesine yardımcı olacaktır.
10. Ebeveyn rehberliği ve danışmanlığı ve toplumsal farkındalık için okul etkinlikleri aracılığıyla program.
11. Tıbbi ve fizyolojik kanallarla işbirliği yapmak, sosyal çalışmalar, ebeveynler ve özel öğretmenler.
12. Başarı ve teşhis aracının oluşturulması.
13. Özel ihtiyaçları olan çocuklar için değerlendirmede uyarlama.
14. İhtiyacı olan çocuklara iyileştirici eğitim verilmesi (Tyagi, 2016).

2.4.3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutumları

Tutumların pek çok fonksiyona hizmet ettiğini ve bununla birlikte tutumların üç işlevinin etkin olduğu varsayıldığı, tutumların ilk işlevi; tutumların insanların olayları açıklamasına ve çevrelerindeki dünyayı anlamasına olanak tanıyan bir bilgi işlevidir. İkincisi, tutumların kişilere ödül kazanmalarına veya cezalardan kaçmasına yardımcı olduğu faydacı bir işlevdir. Üçüncü işlev, tutumların temel değerlerin ve önemli inançların ifade edilmesi için araçlar olarak çalıştığı değer ifade edici olduğudur (Şimşek, 2019). Bir dizi araştırmada, tutumların öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarını yönettiğini, yani hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağı veya sınıfta ne tür etkinliklerin yapılacağına ilişkin çocukları dâhil etmekle ilgili birçok kararın tutumlara dayandığı ortaya çıkmıştır (Loreman, 2007). İnceoğlu (2010) tutumu, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanacağını ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen tutumu eğitim öğretim sürecinin önemli bir olgusu olabilmektedir. Pesen ve Demirhan (2021) tutumları; bireylerin doğuştan getirmediği, öğrenme yoluyla sonradan kazandıkları inanç, duygu, düşünce ve davranışlar olduğunu varsaymaktadır. İnsan beşeri bir varlık olması noktasında bir öğretmenin sınıftaki bir bireye, nesneye veya olaya karşı olumlu ya da olumsuz tavır alma eğilimi gösterebilir. Bundan dolayı eğitim-öğretim sürecindeki paydaşlardan biri olan öğretmenin olumlu tutumlar sergilemesi eğitim sürecine fayda sağlayacağı açıklanmaktadır (Yılmaz, Uysal & Koç, 2019). Benzer şekilde İlgar (2017) öğretmenlerin sınıflarındaki olumlu tutumları hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal öğrencilerin sosyal ve akademik olarak başarıya ulaşmasında büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin Öğrencilere karşı olumlu tutum, kapsayıcı eğitim bağlamında etkisinin daha büyük olduğu söylenebilir. Çünkü Öğretmenlerin tutumu öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden olduğu, özellikle farklı ırk, dil, din, cinsiyet, kültür ve engel durumu olan öğrenciler öğretmenlerin kendilerine olumlu tutumlar sergilediğinde konuya, sınıfa daha kolay adapte olurken olumsuz tutumlar sergilediğinde ise konudan, sınıftan uzaklaşmış olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2017).

Bu noktada özellikle dezavantajlı tüm çocukların eğitime katılımı anlayışını esas alan kapsayıcı eğitim, çocukların entegrasyonunun önündeki tüm engelleri ortadan kaldırmayı, farklılıklarına ve sosyal geçmişlerine bakılmaksızın her çocuğun genel eğitim sistemine dâhil edilmesini amaçlayan bir tür reform hareketi olarak kabul edilmektedir (Özokcu, 2018). Dolayısıyla bu reform hareketinin önemli ayaklarından ve eğitim-öğretim

sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmen; öğrencilerin eğitim yaşantıları boyunca en az ebeveynleri kadar birlikte bulunduğu varsayılır. Buda öğretmenin sınıfındaki öğrencileri olduğu gibi kabul etmesini öğrencilerin olumlu yönde kişilik geliştirmesinde, toplumsal anlamda sosyal ve güvenilir birey haline gelmesinde önemli etkisi olan kişilerden biri olduğu söylenebilir. Demir Atalay ve Atalay (2017) özellikle öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutumları eğitim öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde etkili olduğu, bütün öğrencilere olduğu gibi özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen tutumu daha çok önemli olduğu çünkü bu tür öğrencilerin normal öğrencilere göre daha hassas yapıda olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin demokratik eğitim ortamlarında, her öğrencinin akademik başarıya ulaşmalarında ve öğrencilerin sınıfa, topluma aidiyet geliştirmeleri noktasında önemli rolleri var olduğunu ve bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öncelikle kültürel ve bireysel farklılıklara yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve bu farklılıkları yansıtacak uygulamalar gerçekleştirmeleri beklendiğidir (Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2021). Bu noktada özellikle kapsayıcı uygulamaların başarısı için öğretmen tutumları önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğretmenler, farklılıkları ne olursa olsun her öğrenciye saygı duyan ve onları koruyan güvenli bir öğrenim ortamını teşvik edecek kapsayıcılığın uygulanmasında kilit role sahip olduğunu ifade etmektedir (Hocaoğlu, 2021). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kilit aktörleri olduğunu, öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için son derece önemli olduğunu pek çok çalışmada belirtilmiştir (ERG,2016). Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) yaptığı araştırmada elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim gibi bir yeniliğin başlangıcındaki olumsuz veya nötr tutumlarının, uygulama süreci boyunca gelişen deneyim ve uzmanlığın bir fonksiyonu olarak zaman içinde değişebileceğini göstergeleri var olduğu belirtmektedirler. Bundan dolayı Demirkol (2022) kapsayıcı eğitim sürecinde etkin verim elde edilebilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin bu eğitim anlayışına ve kapsadığı öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi gerektiğini belirtir. Bu noktada Özcan (2011) iyi bir öğretmenin veya öğretmen adaylarının “neyin “nasıl” öğretileceğini bilmesi; derslerin içeriğinin tek tek dersleri aşan daha büyük bir eğitim anlayışından etkilendiğini anlaması; müfredatı, öğretilen alanın amaçları ve öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlayabilmesi ve öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin ve tutumlarının, öğrencilerin başarısı üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Kapsayıcı eğitim bağlamında bu etki daha da artmaktadır. Çünkü öğretmenler kapsayıcı eğitim bağlamında

çocuklarla etkileşim kuran, eğitim öğretim ortamını hazırlayan, süreci planlayan ve uygulayanlardır (Amaç, 2021). Unianu (2012) kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki temel engellerden birinin öğretmenlerin tutumları olduğunu ve bu tutumların çeşitli faktörlerden etkilendiği bunlar; çocukların zorlukları, çocukların engellerinin doğası, öğretmenlerin engelli çocuklarla olan deneyimleri, özel eğitim ihtiyaçları, kapsayıcı faaliyetleri uygulamak için kendi yeteneklerine olan güven veya ne olursa olsun çocuklara yönelik beklentiler arasındaki farklar, müfredat vb. gibi sayılmaktadır. Kapsayıcı eğitimin temel felsefini kavrayan bir okuldaki öğretmen, sınıftaki öğrencilerin her birinin birbirinden farklı ihtiyaçlarının olduğunu kavrayıp bunlara uygun şekilde farklı öğrenme ortamları oluşturulması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Bunda dolayı Demirkol (2022) öğretmenlerin sınıf içinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanında farklılıklar (etnik köken, din, dil, özel gereksinim vs.) barındıran öğrencilerin varlığını bilip her öğrenciyi kapsayacak uygulamalar yapması kapsayıcı eğitimde öğretmenin önemini göstermektedir. Özellikle kapsayıcı eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları zenginlik olarak görüldüğü için farklı dezavantaja sahip öğrencilerin öğretmenlerinin tutumlarından fazlasıyla etkilendiği görülmüştür (Şimşek, 2019). Bu sebeplerle dezavantaja ya da farklı özel bir duruma sahip olanlar başta olmak üzere öğretmenin bütün öğrencilere uygun öğretim müfredatı, okul veya sınıfında fiziki düzenlemeler ve farklı öğretim stratejileri geliştirmesinin önemli olduğu söylenebilir. Aynı şekilde İlçin (2022)'e göre, etkili bir eğitim öğretim ortamının sağlanmasında ve sürdürülmesinde en önemli sorumluluğun öğretmende olduğunu belirtmektedir. Bukvic (2014) göre kapsayıcı eğitim sürecinin önemli faktörü öğretmen olduğu, çünkü öğretmenin öğrenme ortamında uygun ve teşvik edici ortamlar oluşturma yükümlülüğü var olduğunu belirtmektedir. Sınıfında öğrenci çeşitliliğine önem vermek, dezavantajlı öğrencilere karşı olumlu tutum ve yönelim göstermek ve dezavantajlı öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları hakkında gerekli temel bilgiye sahip olmak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgileri ve tutumlarına yönelik temel yeterliklerdir. MEB (2017) öğretmenlik mesleği yeterlilikleri, tutum ve değerleri kapsamında; öğretmenin öğrenciye yaklaşımını her zaman gelişimini destekleyici tutum sergilemesi, her öğrenciye insan ve birey olarak değer vermesi, bireysel ve kültürel farklılıklara saygıyı temel alması, tutum ve davranışlarıyla rol model olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve yaklaşımlarının kapsayıcı eğitimin başarısını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır (Akbulut, Yılmaz, Karakoç, Erciyas & Yavuz, 2021). Kapsayıcı eğitim sürecinde farklılıkları olan tüm öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerine erişimlerinin

sağlanması ve katılımlarının artırılması için öğretmenlerin üzerine düşen en önemli görevlerden biri de önerilen müfredatın sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimleri çerçevesinde uyarlanması gerektiği belirtilmektedir (Gürgür ve Rakap, 2019). Bütün bu tanımlamalardan gösteriyor ki kapsayıcı eğitim anlayışında tutumların anahtar rol oynadığı, öğretmen ve öğrenci arasında başarılı bir sosyal etkileşim kazandırdığı varsayılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin tutumlarını etkileyen çeşitli değişkenler vardır. Bunlar engelli öğrencinin doğası, engelli öğrencilerle çalışma deneyimi, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimler, okul yönetiminin desteği vb. bunlar öğretmenin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerdir (Mc Carthy, 2019).

2.4.4. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları

Kapsayıcı eğitim anlayışında eğer tüm çocukların ana akım eğitim sistemine dâhil olmalarını sağlamak için çocuk dostu ve erişilebilir bir öğrenme ortamı sağlanırsa kapsayıcı eğitim uygulamaları başarılı olabileceğini anlatmaktadırlar (Hashmi, Khan & Khanum, 2017). Kapsayıcı öğrenme ortamları, tüm öğrencilerin özellikleri ve dezavantajları bakılmaksızın aynı ortamda birlikte öğretim sürecine dâhil olmasını temele aldığı söylenebilir. Kumaş (2022)'a göre kapsayıcı eğitim ortamlarının amacı; tüm öğrencilere adil davranılmasını ve eşit fırsatlara sahip olmasını esas alması gerektiğini vurgulamakla, kapsayıcı öğrenme ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına, destek duydukları alanlara, ilgilerine, becerilerine, güçlü yönlerine ve gelişimsel özelliklerine uygun düzenlemeler bulunmasının öneminden söz edilmektedir.

Kapsayıcı öğrenme ortamlarında, farklılıklara karşı saygının hâkim olduğu ve değerlerin çeşitliliğinin önem kazandığı ve her bireyin ortama kattığı benzersiz katkıları vardır. Kapsayıcı eğitim değerlerinin benimsendiği eğitim ortamında her birey kendini güvende hissedebilmekte ve bulunduğu ortama aidiyet hissi taşıyabilmektedir. Gerçek anlamda kapsayıcı bir ortamda her çocuk kendini güvende hisseder ve aidiyet duygusuna sahiptir (Kumaş, 2022). Kapsayıcı eğitimde, öğrenme ortamları çocuğun eğitim sistemine uyarlandığı bir anlayıştan ziyade eğitim sisteminin çocuğa uyarlandığı eğitim anlayışını temele almaktadır (Ünal, 2021). Kapsayıcı eğitimin olduğu öğrenme ortamlarında eğitimlerine devam eden dezavantajlı olan kişilerin, değişik nitelikteki çocukların; normal çocuklarla eğitime devam etmesi, eğitime daha çok odaklanıp güdülenmelerine sebep olmakla birlikte okul başarılarında artış olmasına katkıda bulunduğu belirtilebilir (Serttaş, 2020). Dezavantajlı durumda olan çocukların kapsayıcı eğitimin sağlandığı öğrenme

ortamlarında kendilerine güvenleri artacak ve topluma uyum sağlamaları kolaylaşacaktır (Akbulut vd., 2021). Kapsayıcı eğitim anlayışının tam olarak uygulandığı öğrenme ortamlarında, tüm çocukların hak ve sorumluluklara sahip olduğu, bireysel farklılıklara hitap ettiği ve farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân sağladığı söylenebilir.

Kapsayıcı okuldaki bir öğretmen, öğrencilerin birbirinden farklı gereksinimleri olduğunu bilip bunlara cevap verecek şekilde farklı öğrenme ortamları oluşturması ve buna göre dezavantaja ya da istisnai duruma sahip olanlar başta olmak üzere tüm öğrencilere uygun müfredat ve fiziki düzenlemeler ile öğretim stratejileri geliştirmeye açık ve bu konuda gayretli olması gerekir (Taneri, Özbek, Altunoğlu, Avcı, Aşiret, 2020). Öğretimi çeşitlendirme, farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylerin gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaşmasını sağlamak, fiziksel ortam, öğrenme alanı ve bu alanın öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanması kapsayıcı eğitimin niteliğinin artmasında önemli bir etken olarak sayılabilir. Çünkü öğretmenlerden öğrenme sürecinden eğitim öğretimi planlayarak her öğrencinin dâhil olabileceği uygun öğrenme ortamları hazırlayabilmeleri, öğrenme sürecini yönetebilmeleri ve değerlendirme aşamaları yapabilmeleri istenir (Demirkol, 2022).

2.5 Kapsayıcı Eğitime Hizmet Eden Ulusal ve Uluslararası Mevzuatlar

2.5.1 Ulusal Mevzuatlar

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Ülkemizde kapsayıcı eğitim felsefesine hizmet eden yasal düzenlemelerin ilki 1961 yılında kabul edilen İlköğretim ve Eğitim Kanunudur. Özellikle dezavantajlı bireylerin eğitime katılımının vurgulandığı on ikinci madde 12. Madde, Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan (özürlü) engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır. Bu madde 25/4/2013 tarihli ve 6462 sayılı Kanun da yer alan “özürlü” ibaresi “engelli” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca zorunlu ilköğretim çağı, okula devam zorunluluğu, ilköğretimin kız ve erkek çocuklara parasız olması gibi konulara değinilmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri belirlemekte olup devletin eğitim ve öğretimdeki tüm görev sorumluluklarının kapsamını açıklamaktadır. İlgili maddeler (4,7,8), kapsayıcı eğitimin temel felsefesine hukuksal zemin oluşturmaktadır. Eğitimde genellikle eşitliğe vurgu

yapılırken, eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, ilköğretim hakkı her Türk vatandaşının hakkı olarak tanımlanmış ve fırsat ve imkân eşitliği sağlanması için çeşitli tedbirler alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası bugün (2023) yürürlükte olan 1982 Anayasası'nın kapsayıcı eğitim anlayışına hizmet eden 10. maddesi, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu vurgulamaktadır. Bu maddeyle eğitimde ayrımcılığı ortadan kaldırıp eşitlik vurgulanmaktadır. Ayrıca 42. Madde ile eğitim hakkının herkes için korunduğu ve devletin özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri topluma yararlı kılacak tedbirleri alması gerektiği ifade edilmektedir.

573 Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'si, özel gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitim'in temel ilkeleri doğrultusunda eğitim öğretime katılma haklarını kullanmalarını sağlamayı amaçlayan esasları düzenlemektedir. Dördüncü madde, "Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir" ifadesiyle kapsayıcı eğitimin temel felsefesine atıfta bulunmaktadır. Ayrıca, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, özel eğitim programları gibi hükümler de yer almaktadır. Özel eğitimin temel ilkeleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi, ailelerin aktif katılımı, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlama yapılması gibi unsurları içermektedir.

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun Engelli bireylere yönelik eğitim ve öğretim imkânının sağlanması ile ilgili düzenlemeler mevcuttur. 15. Madde, Özellikle engelli bireylerin eğitimlerinin hiçbir gerekçeyle engellenmemesi ifadesiyle ve engelli bireylerin özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve normal bireylerle eşit eğitim imkânı sağlanması hükmü ile kapsayıcı eğitim anlayışına hizmet ettiği söylenebilir.

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun, Engelli bireylere yönelik eğitim ve öğretim imkânının sağlanması ile ilgili düzenlemeler mevcuttur. 15. Madde, Özellikle engelli bireylerin eğitimlerinin hiçbir gerekçeyle engellenmemesi ifadesiyle ve engelli bireylerin özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve normal

bireylerle eşit eğitim imkânı sağlanması hükmü ile kapsayıcı eğitim anlayışına atıfta bulunulduğu söylenebilir.

6458 Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Bu kanun yabancıların Türkiye de kalış ve Türkiye de gidişlerinde kontrol sağlamak ve yabancıların korunmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemek ile ilgili hükümler mevcuttur. Bu konularda kurum ve kuruluşların görev alanları ve eşgüdümleri sağlanmaya yönelik adımlar atıldığı söylenebilir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığınca çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları hususunda gerekli tedbirler alması hususundaki ifadesi ile kurumsal zeminde kapsayıcı eğitime hizmet ettiği değerlendirilebilir.

6883 Geçici Koruma Yönetmeliği, yönetmelik gerek barınma merkezleri içindeki gerekse dışındaki eğitim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından nasıl yürütüleceğini ilgili hükümler mevcuttur. Özellikle bu yönetmelik kapsamındaki yabancıların okul öncesi eğitim yaşı, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki eğitim faaliyetleri gibi Türkiye’de geçici koruma statüsü sahiplerinin yararlanabileceği eğitim hizmetleri ayrıntılı biçimde tanımlandığı görülmektedir.

2.6 Kapsayıcı Eğitime Hizmet Eden Uluslararası Mevzuatlar

Kapsayıcı eğitimin kökleri engellilik hareketine dayanmaktadır. Herkes için eğitim hakkını tanıyan ve dolayısıyla kapsayıcı eğitime giden yolda bazı önemli beyannamelerin ve sözleşmelerin kısaca bir özeti aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Uluslararası Bildirgeler ve Sözleşmeler

Yıl	Bazı Önemli Bildirgeler ve Sözleşmeler
1924	Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

1966	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
1982	Engelli Kişilere İlişkin Dünya Eylem Programı
1989	Çocuk Hakları Sözleşmesi
1990	Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
1993	Engelli Bireyler için Fırsat Eşitliğine İlişkin Standart Kurallar
1994	Salamanca Bildirisi ve Özel Gereksinim Eğitimine İlişkin Eylem Çerçevesi
2000	Dünya Eğitim Forumu, Dakar
2006	Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin BM Sözleşmesi

Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi, diğer adıyla Çocuk Hakları Bildirgesi 1924 yılında Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği tarafından yayınlanmıştır. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk sözleşme özelliğini taşımaktadır. Cenevre Bildirgesi'nde; çocukların doğal biçimde gelişmesine olanak sağlanması, aç çocukların beslenmesi, hasta çocukların tedavi edilmesi, terk edilmiş çocukların korunması, felaket anında yardımın öncelikle çocuğa yapılması, çocukların her türlü istismara karşı korunması ve kardeşlik duyguları içinde eğitilmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş ve 10 Aralık 1948 tarihinde ilan edilmiştir. Bildirge genel anlamda insanların nasıl muamele görmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca herkesin doğuştan eşit haklara sahip doğduğunu, temel öğrenim hakkının varlığı ve İlköğretimin parasız ve zorunlu olduğu konularına değinilmiştir. Özellikle bahsedilen konular kapsayıcı eğitime uluslararası boyutta hukuki zemin sağladığı söylenebilir.

1966 Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, özellikle sözleşmenin özellikle on üçüncü maddesi herkese eğitim hakkı sağlama yükümlülüğü taraf devletlerce sağlanmasını gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin herkesin özgür bir topluma etkin olarak katılmasına olanak sağladığını, tüm uluslararasıında olduğu gibi, Irksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirdiği kabul edilmektedir. Ayrıca ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması gibi ifadeleri kapsayıcı eğitim anlayışının temel ilkeleri ile uyduğu söylenebilir.

1982 Engelli Kişilere İlişkin Dünya Eylem Programı, bu program ile engelli bireylerin tüm insan hak ve temel özgürlüklerin tam eşit şekilde yararlanmasını sağlamak,

özellikle engelli bireylerin eğitim, istihdam gibi hizmetlere erişiminin artırılmasına yönelik adımlar atıldığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim felsefesine hizmet eden yirmi dördüncü madde, engellilerin eğitim hakkının varlığı, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlaması, engelleri nedeniyle çocukların genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve diğer çocuklarla birlikte eğitime erişebilmeleri sağlanmalı gibi ifadeler yer almaktadır.

1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi, sözleşmenin genel olarak çocuklara ırk, renk, din, cinsiyet ve doğuş kaynaklı hiçbir ayırım gözetilmemesi konusuna değinildiği söylenebilir. Çocuk haklarına dair sözleşmenin kapsayıcı eğitim anlayışının temel ilkelerine hizmet eden yirmi sekizinci ve yirmi dokuzuncu maddeleri çocuğun eğitim hakkını fırsat eşitliği temeli üzerine dayandığı ve ilköğretimin herkes için parasız ve zorunlu olması ayrıca okuma yazma oranının artırılmasına yönelik işbirliği vurgusu ile sözleşmenin değeri olan çocukların doğuştan sahip olduğu insani saygınlığı ve çocuğun eşit ve devredilemez haklarının korunması öneme sahip olduğu gibi konulara vurgu yapılmıştır.

1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı, herkes için eğitim UNESCO' nun eğitim alanında geliştirdiği önemli programlardan biri olma özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Odak noktası çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını amaçlayan uluslararası bir eğitim programı olduğu varsayılır. Kapsadığı alanlar; temel eğitim, yetişkin okur-yazar, hak, yoksulluk, eşitsizlik vb. gibi alanlardır. Özellikle engelli öğrencilerin genel öğrenim sistemine katılmaları veya katılım teşviki, tüm öğretim kurumları engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olması gerektiği gibi konular kapsayıcı eğitim anlayışının temel ilkelerine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

1993 Engelli Bireyler İçin Fırsat Eşitliğine İlişkin Standart Kurallar, İnsan hakları ve engellilik konularından atılacak adımlara yönelik bir kılavuz olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim anlayışına ilkeleri ile paralel olan eğitimle ilgili kural 6 da özellikle engelli çocuklara yönelik eğitimde fırsat eşitliği konusuna değinilmiştir. Ayrıca engelli bireyler için eğitim planlaması, müfredat geliştirmek ve engelli bireylerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış yeterli erişilebilirlik ve destek hizmetleri sağlanması gerektiği gibi unsurlar içermektedir.

Salamanca Bildirgesi ve Özel Gereksinim Eğitime İlişkin Eylem Çerçevesi, 1994 tarihlerinde İspanya'nın Salamanca şehrinde, birçok devlet ve uluslararası kuruluşun

katıldığı konferansta, özel eğitim ilkeleri, politikaları, uygulamalar ve faaliyet çerçevesi hakkında ilkeleri belirlemek üzere kabul edilmiştir. Bildirgenin 2. Maddesi her çocuğun benzersizliği vurgulanmakta ve ulusal hükümetleri bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm çocuklara ulaşabilecek eğitim sistemlerini geliştirmeye özen göstermeye çağırmaktadır. Bildirgenin 3. maddesinin eylem çerçevesi okulların, yerli ve göçebe çocuklar da dâhil olmak üzere, fiziksel, sosyal, dilsel, kültürel veya diğer özelliklerine bakılmaksızın tüm çocukları kabul etmesi gerektiği ile ilgili yol gösterici ilkesini ilan eder. Salamanca bildirgesi özel gereksinimli çocukların dâhil olduğu bir eğitim sistemi ile tüm eğitim kurumlarının herkesi kucaklayan anlayışı ile özellikle özel eğitimden kapsayıcı eğitime giden yolda önemli kilometre taşlarından biri olma özelliğine sahip olduğu belirtilebilir.

2000 yılında Dünya Eğitim Forumu Dekar, Senegal’de düzenlenmiştir. Yapılan değerlendirmede ‘Herkes İçin Eğitim’ hedefiyle tüm öğrencilerin, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan ulaşılabilir ve düşük maliyetli altı eğitim hedefi üzerine mutabık kalındığı belirtilmekte. Özellikle kapsayıcı eğitim felsefesiyle uyumluluk gösteren bu hedefler;

1-Özellikle en savunmasız ve dezavantajlı gruplar arasında bulunan çocukların, erken dönem bakım ve eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi,

2-2015 yılına kadar, başta kızlar olmak üzere zor şartlara ve etnik azınlıklara mensup bütün çocukların kaliteli ve ücretsiz eğitime erişimleri ve zorunlu ilköğretimi tamamlamalarının garanti edilmesi,

3-Bütün genç ve yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerinin uygun öğrenme ve hayat becerileri programlarıyla karşılanmasının garanti edilmesi,

4-2015 yılına kadar, başta kadınlar olmak üzere yetişkinler arasında okuryazarlık düzeyinin % 50 oranında artması ve tüm yetişkinler için temel ve sürekli eğitime geçişin sağlanması,

5- 2005 yılına kadar cinsiyet eşitsizliğinin ilk ve ortaöğretimden kaldırılması ve kızların iyi kalitedeki temel eğitime erişimlerine odaklanarak 2015 yılına kadar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşılması,

6-Eğitimin kalitesinin tüm yönlerini geliştirmek ve herkes tarafından elde edilmesini sağlamak ve böylece özellikle okuma-yazma, aritmetik ve temel yaşam becerilerindeki tanınan ve ölçülebilir öğrenme sonuçlarını, herkes tarafından ulaşılabilir kılmak,

2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, bu sözleşmenin 24. maddesi eğitimle ilgili olup engellilerin eğitim hakkı ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engelli bireyleri içine alması gerektiği gibi konulara değinildiği ve özellikle eğitim de kapsayıcılığın temel ilkelerini destekleyici boyutta olduğu söylenebilir.

2.7 İlgili araştırmalar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik konusuna ya da içeriğinde kapsayıcı eğitim konusuna değinen yurt içi ve yurt dışı literatürde yer çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.7.1 Yurt içi yapılan çalışmalar

Yıldırım (2017) ‘Sosyal Bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi’ adlı çalışmada dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcılık), okul – öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi ve öğretim uygulamalarını incelenmiştir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin günlük çalışmalarındaki kapsayıcı eğitime yönelik anlayışlarını ve uygulamalarını ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı ve Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki Çalışmada üç sosyal bilgiler öğretmeni, yedi sığınmacı öğrenci, on dört Türk öğrenci, bir okul müdürü ve iki müdür yardımcısı ile iki rehber öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulardan; sığınmacı öğrencilerin sınıfta tek başına veya yan yana sınıfın en arka sıralarında oturdukları ve bunun temel sebebinin sığınmacı öğrencilerin yaşadığı iletişim problemleri olduğu, yine bazı sınıflarda sığınmacı ve Türk öğrencilerin bir arada oturdukları oturma düzenlerinde sığınmacı öğrencilerin daha iyi arkadaş ilişkilerini geliştirdiği ve Türkçeyi daha iyi öğrenmesine katkı sağladığı teyit edilmiştir.

Kırılmaz (2019), ‘Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitim gerçekleştirme durumunun incelenmesi’ adlı çalışmada akranlarına oranla çeşitli sebeplerle dezavantajlı olan öğrencilerin çevrelerinde kabul görmeleri (kapsayıcılık), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık konusundaki olumlu ve olumsuz tecrübeleri, öğrenci-öğretmen etkileşim durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulardan;

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sevgi, saygı ortamının sağlanmasında sınıf öğretmenlerin sınıf kuralları konusunda katı davrandığı, öğrenciler arasında yardımseverlik duygusunun gelişmesine yönelik sık sık tekrarlar yaptığı, derslerin düz anlatımla yöntemi ile işlendiği ve ayrıca oyuna dayalı görsel derse dikkat çekici ders girişlerin öğrencilerin derse katılımını etkilediğini, öğrencilerin kendilerini rahat ifade ettiği dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve bu derse daha katılımcı olduğu ve öğretmenlerin akran eğitiminde faydalandığı görülmüştür.

Şimşek (2019) ‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik tutum ve özyeterliliklerini sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ortaya koymayı hedeflediğini, yine sosyal bilgiler öğretim müfredatı ile kapsayıcı eğitim arasındaki ilişkiyi de ele almaktadır. Yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Uygulama Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan 3 ilkokul ve 12 ortaokul olmak üzere toplam 15 okulda 14 farklı görev yapan 405 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve özyeterlilik algılarının sınıf içi uygulamalara yönelik olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayram (2019), ‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları’ isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili algılarının yapmış oldukları uygulamalara nasıl ve ne düzeyde yansıdığı belirlenmeye yönelik bir çalışma olup ayrıca öğretmenlerin algı ve uygulamalarının oluşmasında hangi şartların etkili olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışma 325 sosyal bilgiler öğretmeni ile nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma modelde gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algıya sahip olmasına rağmen büyük bir kısmının bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarının yeterli ve etkin bir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Kaya (2019), ‘Milli Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları’ isimli çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatında kapsayıcı eğitime ne derece yer verildiği araştırması ile ilgili bir çalışma olmakla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı ve raporlarında kapsayıcı

eğitimin nasıl ele alındığının ve bu alanda gerçekleştirilen uygulamaların incelenmesi amaçlandığı ve araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde, özel eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitim olmak üzere üç farklı yaklaşımın benimsendiği, 10. Kalkınma planında ve 5378 sayılı engelliler hakkında kanunda özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitim doğrultusunda eğitim alması öngörülmesine rağmen uygulamada özel eğitim yaklaşımının ağırlıkta olduğu özel politika gerektiren dezavantajlı grupların kapsayıcı ortamlarda eğitim alabilmesi için mevcut politika ve uygulamaların yeterli olmadığı ve eğitimin niteliğinin hala sorun olmaya devam ettiği tespit edilmiştir.

Keleş (2019) ‘Kapsayıcı eğitim sistemi ile köprüler kurmak: Hatay’da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği isimli çalışmada Suriye iç savaşında beri Türkiye’ye gelen mültecilere devletin çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak için verdikleri kamusal hizmetleri incelemiştir. Aynı zamanda eğitime erişimin ve farklı eğitim sistemlerinin Suriyeli mülteci çocukların topluma uyum sağlamsında nasıl bir önemi olduğu araştırılmıştır. Çalışmada tespit edilen zorluklar ve güzel örnekler ile mülteci eğitiminde kapsayıcılık faaliyetlerin artırılması için tavsiyelerde bulunmuştur. Çalışma kapsamında Suriyeli çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecini olumsuz etkileyen birçok zorluk ve engel tespit edilmiştir. Türk hükümeti ve insani yardım kuruluşlarının son 9 yıldır yoğun çabalarına rağmen, Suriyeli çocukların eğitime erişim ve uyum sürecinde yaşadıkları en önemli zorluk dil engeli olarak belirlendi.

Zhalelkanova (2019), ‘Hizmet öncesi yabancı dil olarak İngilizce öğretmenin ELT’ de kapsayıcı eğitim üzerine bakışı: Kazak ve Türk bağlantıları karşılaştırması’ isimli çalışmada Kazak ve Türkçe yabancı dil olarak İngilizce öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusundaki görüşlerini inceleyip yabancı dil olarak İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce dil becerilerinin kapsayıcı ortamlarda öğrenme sürecindeki zorluk seviyeleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Karma yöntemli bir araştırma modeli ile yapılan araştırma 3. ve 4. Sınıfta 200 Kazak ve 200 Türk öğretmen çalışmada yer aldı. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan kapsayıcı (yabancı dil olarak İngilizce) bir sınıfta özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim konusunda öğretmenlerin olumlu bir görüşe sahip oldukları çalışma sonucunda elde edilmiştir.

Yamaçlı (2020), ‘Fen Bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi’ isimli çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime bakış açısını belirlemek ve fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde kapsayıcı eğitim bağlamında ders planlarında, laboratuvar uygulamalarında ve sınıf içi etkinliklerinde bireysel farklılıklarda ne gibi öğretimsel uygulamalar yaptıklarını tespit etmek ve fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim doğrultusunda aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisinin ortaya çıkartmaya çalışmaktadır. Araştırma Trabzon ili 2018-2019 eğitim öğretim yılı kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim almış 28 fen bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat çalışmaları yürütülmüştür. Gözlem çalışmaları ise sınıfında kapsayıcı öğrencisi mevcut 2 fen bilimleri öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı bakış açılarının olumlu olduğu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim felsefesi doğrultusunda ölçme değerlendirme, ders tasarımı, öğretimsel uygulamalar, laboratuvar uygulamaları değerlendirilmiş ve geliştirilmesi sonucuna ulaşılarak kapsayıcı eğitim bağlamında hizmet içi eğitimlerin tutum bağlamında katkı sağladığı ancak öğretimsel uygulamaların söz konusu olduğunda olumlu sonuçlara neden olmadığı ortaya çıkmıştır.

Fırat (2021), ‘Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim’ isimli çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları, deneyim ve uygulamaları ile 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na yaklaşımlarından yola çıkarak Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumunun nasıl olduğunu ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Araştırma 2018–2019 öğretim yılı güz döneminde iki devlet okulunda 5 sosyal bilgiler dersi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı ve fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; kapsayıcı eğitime dair olumlu bir algıya sahip oldukları fakat bu yaklaşımı uygulanabilir bulmadıklarından öğretme süreçlerinde kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Eren (2021), ‘Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği’ isimli çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve eğitimde evrensel tasarıma yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri ile uygulamaya yönelik yeterliklerini geliştirmek üzere bir mesleki gelişim programı hazırlayarak yüz yüze ve çevrimiçi uygulamalarının etkililiğini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmaya 48 öğretmen katılmış olup araştırmaya gelişmiş karma yöntemi desenlerinde müdahale deseni kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ölçme aracı uyarlamaya ilişkin bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitimde evrensel tasarım ilkelerine yönelik farkındalıklarını ve uygulamalarını değerlendirmeye ilişkin uygun bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. KEMGP- yüz yüze eğitim alan Müdahale I ve KEMGP-çevrim içi eğitim alan Müdahale II grupları tek tek kontrol grubu ile karşılaştırıldığında her iki eğitim yaklaşımının da öğretmenlerin ‘kapsayıcı eğitime’ ve ‘eğitimde evrensel tasarım yaklaşımının sunum, ifade ve katılım çeşitliliği yönergelerine’ yönelik bilgi düzeyleri, bakış açısı ve farkındalıkları üzerinde etkili ve kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ünal (2021), ‘4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi’ isimli çalışmasında 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini incelemeye çalışılmıştır. Araştırma 2018- 2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kayseri il merkezinde bulunan bir ilkokulda 51 öğrenci ile yapılmıştır. Ayrıca araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tasarımlarından açımlayıcı sıralı desende gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen bulgulardan Kapsayıcı eğitim etkinliklerin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini olumlu yönde etkilediğinin sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2021), ‘Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerinin değerlendirilmesi’ isimli çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarını ve özyeterlikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modeli ile Kayseri ilinde çalışan 397 İngilizce, Arapça, Almanca öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

İlçin (2022), ‘Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları etkililiğini artırma’ isimli çalışmasında sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretim denetimi aracılığıyla etkililiğini artırmaya yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde eğitim veren 4 bağımsız anaokulundan 12 kadın okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sadece bir kısmının doğru ve net tanımlamada bulunabildiği, sınıf içi uygulamada sınıf içi ve sınıf dışı etmenler göz önüne alındığında pek çok alanda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öner (2022), ‘Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması’ isimli çalışmasında ortaokul düzeyinde akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimini tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmekle birlikte, kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve değer kazanımına etkisinin yanı sıra yaklaşımın iletişim ve sınıf iklimine etkisi de incelenmeye çalışmıştır. Araştırma eleştirel eylem araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulardan kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabileceğini ve kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin elde ettikleri kazanımların süreçte verilen çabaya değer olduğunu göstermektedir.

Aksungur (2022), ‘Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri’ isimli çalışmasında okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin iç içe geçmiş deseni benimsenmiştir. Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan 199 okul yöneticisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan; okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının genel olarak olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması görüşüne daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Durmuş (2022), ‘Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi’ isimli çalışmasında erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik öğretmenlerin, ebeveynlerin, okul yöneticilerinin, yerel yönetim yetkililerinin ve sivil toplum kuruluşu yetkililerinin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu araştırma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 2020-2021 eğitim öğretim yılında kapsayıcı eğitime yönelik projelere dâhil olmuş Konya ili MEB’ e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullarına bağlı anasınıflarında çalışan 6 öğretmen, 6 ebeveyn ve 6 okul yöneticisi, 6 yerel yönetim yetkilisi ve Konya’da bulunan sivil toplum kuruluşlarının 6 yetkilisi toplam otuz kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde bulgularda; eğitime erişimde karşılaşılan teknik sorunların başında tüm paydaşların değindiği derslik sayısı ve okullaşma eksiklerini işaret edildiği, ayrıca özel gereksinimli ve dezavantajlı çocukların eğitim alabilecekleri kurumlara

ulařmasını kolaylařtırma ve ailelerin eēitim sūrecini destekleyebileceēi maddi yeterliliēe eriřmesi, eēitime eriřimi besleyen durumlar olarak belirlenmiřtir.

řengōz (2022), ‘Okul ōncesi ōēretmenlerinin kapsayıcı eēitim ōzyeterliliklerinin sınıf yōnetimi strateji tercihleri ūzerindeki etkisinin incelenmesi’ isimli çalışmasında okulōncesi ōēretmenlerinin kapsayıcı eēitim ōzyeterliliklerinin sınıf yōnetimi strateji tercihleri ūzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmaya Erzurum ilinde gōrev yapan 200 okul ōncesi ōēretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Kapsayıcı eēitim ōzyeterliliklerinin cinsiyete gōre deēiřmediēi belirlenirken, sınıf yōnetimi stratejilerinden destekleyici stratejilerde kadınlar lehine anlamlı farklılıēın oluřtuēu belirlenmiştir. Kapsayıcı eēitim ōzyeterliliklerinin yařa gōre farklılařtıēı, mesleki deneyim deēiřkeninin kapsayıcı eēitim ōzyeterliliklerini doēru planlama ve sorumluluk alabilme boyutlarında ve sınıf yōnetimi stratejilerinde anlamlı bir farklılık oluřturduēu tespit edilmiştir.

Hocaoēlu (2021), Lise ōēretmenlerinin kapsayıcı eēitime karşı tutumları, algıları ve yeterliliēi: sistematik bir literatūr taraması’ isimli çalışmasında ōēretmenlerin farklı cinsel yōnelime sahip olan ōērencilerine yōnelik tutumlarını, algılarını ve bu ōērencileri sınıfa dahil edecek eēitim stratejileri uyarlama konusunda ne kadar yetkin hissettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 33 makalenin sistematik literatūr taramasıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulardan ōēretmenlerin eřcinselliēe, zorbalıēa ve ilgili konuların sınıfa entegre edilmesine yōnelik algı ve tutumlarının hem olumlu hem de olumsuz olabileceēi ve cinsel azınlık durumundaki ōērencilere yōnelik tutumlarının oēunlukla olumlu olduēu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ōēretmenlerin kapsayıcılıēa yōnelik yeterlik algıları eēitimlerine, yaşlarına, deneyimlerine ve okul kūltūrüne vb. doērudan baēlantılı olduēu ortaya çıkmıştır.

Dōnmez (2022), Okul yōneticileri kapsayıcı eēitim tutum ōleēinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının deēerlendirilmesi’ isimli çalışmasında okul yōneticilerinin kapsayıcı eēitime yōnelik tutumlarını ōlmeyi amaçlayan geçerli ve gūvenilir bir tutum ōleēi geliştirmek ve bu geliştirilen ōlek aracılıēıyla Kayseri ilindeki okul yōneticileri kapsayıcı eēitim konusundaki tutumlarını çeşitli deēiřkenler açısında incelemektir. Araştırmanın 2020-2021 eēitim ōēretim yılında Kayseri ilinde 274 pilot uygulamada ve 317 esas uygulamada yer alan okul yōneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; farklı yaşlardaki, cinsiyetlerdeki, kıdemlerdeki, yerleşim birimlerindeki ve okul dūzeylerindeki

okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, okul türü değişkeni açısından ise gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu ulaşılan sonuçlardır.

2.7.2 Yurt dışı yapılan çalışmalar

Alzahrani (2021), ‘Suudi Arabistanlı anaokulu öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilikleri, tutumları ve engellere ilişkin algıları’ Suudi Arabistanlı anaokulu öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilikleri, tutumları ve engellere ilişkin algıları isimli çalışmada; ilk olarak çalışma, Suudi anaokulu ortamlarında hem öğretmenlerin öz yeterliliklerini hem de kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek açısından daha önce iyi kurulmuş iki ölçeğin (Kapsayıcı Uygulamalar için Öğretmen Yeterliliği (TEIP) ölçeği ve Engelli Öğrencilerin Entegrasyonuna İlişkin Görüşler (ORI) ölçeği) geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamayı amaçlamıştır ki bu henüz başarılamamıştır. İkinci olarak, çalışma Suudi öğretmenlerin anaokullarında kapsayıcı eğitime ilişkin öz yeterliliklerini ve tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Üçüncü olarak, çalışma, öğretmen, çocuk ve bağlamla ilgili faktörlerin Suudi anaokulu ortamlarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin öz yeterlilikleri ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Dördüncü olarak, çalışma, öğretmenlerin Suudi anaokulu ortamlarında engelli çocukların başarılı bir şekilde dâhil edilmesinin önündeki engellere ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu dört amaca ulaşmak için, bu çalışma yakınsak bir karma yöntem uygulamıştır. Hem nicel (anket) hem de nitel (mülakatlar) yaklaşımları içeren tasarım. Nicel bileşenle ilgili olarak, kişisel bildirim anketleri bir kişi tarafından tamamlandı. Toplam 299 anaokulu öğretmeni (237 genel eğitim öğretmeni ve 62 özel eğitim öğretmeni) Suudi Arabistan, Riyad'daki kapsayıcı devlet anaokullarında çalışan öğretmenler). Yarı yapılandırılmış görüşmeler (yani niteliksel bileşen) daha sonra amaca yönelik olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; anaokulu genel ve özel eğitim öğretmenleri kapsayıcı eğitime karşı genel olarak biraz olumlu öz-yeterlik ve tarafsız tutumlar sergilediler. Özellikle, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine göre TEIP ve ORI ölçeklerinde ve ilgili faktörlerde daha yüksek öz yeterlik ve tutum sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlikleri ile tutumları arasında güçlü, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Hem anketlerin nicel analizinin hem de görüşmelerin niteliksel analizi, öğretmen, çocuk ve

bağlamla ilgili faktörlerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterliği ve tutumları üzerindeki etkisini göstermiştir.

Anderson (2020), 'Kapsayıcı eğitim için liderlik: ilkokul müdürlerinin bilgi, tutum ve uygulamaları' isimli çalışmasında Avustralya'nın Queensland eyaletindeki bir eğitim bölgesindeki ilkokullarda yedi vaka çalışması yürütülmüştür. Her vaka, iki derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeyi ve temel okul belgelerini analiz etmek için tematik analizden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan; Yedi müdürün her biri kapsayıcı eğitimi, eğitimin okullar tarafından öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak şekilde belirlenmesine izin veren bir süreklilik olarak algılamıştır; bu ister ana akım sınıfta ister özel eğitim sınıfında ister özel bir okul ortamında veya bunların arasında herhangi bir yerde olsun. Müdürler kapsayıcılık kavramına karşı ağırlıklı olarak olumsuz bir tutum sergilemiş ve bu tutumlarına gerekçe olarak üzerinde kontrolleri olmayan engelleri göstermişlerdir. Müdürler tarafından tanımlanan bilgi ve tutumlar, kapsayıcı eğitim için liderlik uygulamalarının seçimini ve hayata geçirilmesini önemli ölçüde etkilemiştir.

Kielblock (2018), 'Herkes için Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Tutumlarını Ölçmek İçin Bir Araç Geliştirilmesi' isimli çalışmasında 'kapsayıcı eğitim' ve 'herkes için eğitim' fikirlerinin geliştiği ilgili küresel bağlamları inceleyerek başlamıştır. Kapsayıcı bir terim olarak 'herkes için kapsayıcı eğitim' bu çalışmada ortaya atılmış ve tartışılmıştır. Bu ön açıklamalardan sonra, mevcut çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin herkes için kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının nasıl ölçülebileceğini araştırılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarını ölçmek için bir aracın geliştirilmesi. Bu doğrultuda çok sayıda çalışmayı gözden geçirmiş ve öğretmenlerin tüm öğrenciler için kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının farklı yönlerini ölçmek için yeni, sağlam ve güçlü bir araç geliştirilmiştir. Avustralya'dan 146 ve Almanya'dan 238 öğretmen örnekleri alınmış ve veri analizi, öğretmenlerin tutumlarının dört boyutunu ortaya çıkarmıştır: vizyon, farklılaştırma, genel uygulamalar ve herkes için kapsayıcı eğitimle ilgili destekler. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, kapsayıcı eğitimin bazı öğrencilerden ziyade tüm öğrenciler için düşünülmesinin önemini vurgulamıştır.

Wood, J.M. (2017)'Ortaöğretim Özel Eğitimcilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Öz-Yeterlik Algıları' isimli çalışmasında, ortaokul özel eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları ile genel eğitim sınıfında yer alan engelli öğrencilerin desteklenmesine ilişkin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi

incelemektir. Karma yöntem tasarımı, planlı davranış ve öz yeterlilik teorilerine dayanıyordu. Nicel veri toplama, (a) öğretmenlerin demografik bilgileri ve geçmişi, (b) öğretmenlerin engelli öğrencilerin dâhil edilmesine ilişkin öz yeterlik duygusu ve (c) öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmenlerin tutumları ile ilgili sorular içeren bir anketi içermiştir. Katılımcılar Toplam 47 özel eğitimci bu çalışmanın anket kısmını doldurdu. Bu katılımcıların 41'i kadın, altısı erkekti. Temel bulgular arasında, çalışma bölgesindeki özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda net ve ortak bir anlayışa sahip olmadıkları ve daha kapsayıcı bir özel eğitim hizmeti sunum modelindeki rolleri ve sorumlulukları olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu özel eğitimciler, kaynaştırma teorisine karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahipken, kaynaştırmanın fiili uygulamasına karşı olumsuz tutumlar sergilemişlerdir; özellikle de öğretmenler, müstakil özel eğitim sınıflarının ortadan kaldırılmasına karşı güçlü bir direnç göstermişlerdir. Benzer şekilde, bu çalışmadaki özel eğitim öğretmenleri, genel olarak engelli öğrencileri destekleme konusunda yüksek öz yeterlilik duygusu bildirmiş, ancak bu becerileri genel eğitim sınıfında uygulama yetenekleri konusunda şüpheleri olmuştur.

Bayer, K. (2018), 'Yaşam Becerileri Öğrencilerinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi' isimli bu nitel tek durum çalışması iki soruyu ele almıştır. İlk olarak, yaşam becerileri öğrencilerinin (ağır engelli öğrenciler) dâhil edilmesi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini nasıl etkiler? Bu soru aynı zamanda (ilk, orta ve uzman) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve deneyimlerini nasıl tanımladıklarına ilişkin alt soruları da içeriyordu. İkinci olarak, ilkökul öğretmenleri, genel eğitim sınıfında yaşam becerileri öğrencilerinin yer aldığı bir okulda kapsayıcı eğitimi başarılı bir şekilde uygulamalarını sağlayan başarılı destekleri ve kaynakları nasıl tanımlar? Araştırmacı, düzenli olarak kaynaştırma uygulayan bir okuldan bilgi sağlamayı ve bunun genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumu üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladı. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, katılımcı öğretmenler olumlu bir tutum sergileme eğilimindeydiler ve öğrencilerin yaşam becerilerine dâhil olmalarını teşvik ettiler. Başarılı bir genel eğitim sınıfı oluşturmak için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu çeşitli destekler ve kaynaklar. Genel olarak, bu çalışmadaki öğretmenlerin daha fazla zamana, eğitime ve nitelikli asistanlara ihtiyacı vardı. Çalışma, genel eğitim öğretmenleri ve Oregon banliyösünde bulunan bir devlet ilkökulunun uzmanlarından oluşuyordu. Okulun öğretmenleri 26 genel eğitim öğretmeni ve uzmanından oluşuyordu.

Uzmanlar, beden eğitimi öğretmeni, eğitim kaynakları uzmanı ve yaşam becerileri öğretmeni gibi pozisyonları içeriyordu. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulardan; öğretmenlerin tüm öğrencilerin genel eğitim sınıfında akranlarıyla birlikte olma fırsatını hak ettiğine inandıklarını ortaya koydu. Ancak, başarılı bir kaynaştırma sınıfını sürdürmek için ciddi engelleri olan öğrencileri barındırmak için ek süre ve belirli öğrencilerle çalışmak üzere eğitilmiş kalifiye asistanların kullanımı gibi ekstra destekler öğretmenler için çok önemli olduğu anlaşıldı. Toplanan araştırma verilerinin kapsamlı bir analizinin ardından ortaya çıkan altı tema belirlendi. Altı tema şunlardı:

- (a) Kapsayıcılığın yararları olumsuz etkiden ağır bastı.
- (b) Yıkıcı davranışlar sınıf dinamiğini etkiledi.
- (c) Uygunsuz davranışlar öğrenmeyi engelledi.
- (d) Öğretmenlerin düzenlemeleri hazırlamak için daha fazla zamana ihtiyacı var.
- (e) Kapsayıcılık, öğretmenler için ek eğitim gerektiren özel bir beceri seti gerektiriyor.
- (f) Giderek çeşitlenen sınıflarda ek kalifiye asistanlara ihtiyaç duyuluyordu.

Yada, A. & Alnahdi, G. H. (2021), 'Suudi ve Japon Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarındaki Özyeterlikleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma' Bu çalışma, Suudi ve Japon öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını ve öz yeterliklerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Veriler 185 Suudi ve 359 Japon hizmet içi öğretmenden bir anket kullanılarak toplanmıştır. Nicel analiz, Suudi ve Japon öğretmenlerin engelli öğrencileri dâhil etmeye yönelik tutumları arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Japon öğretmenlerin genel öz yeterlilikleri Suudi öğretmenlerden daha düşüktür, ancak bu sonuç Japon kültüründe yaygın olan alçakgönüllülük önyargısı dikkate alınarak tartışılmıştır. Bulgular, Suudi Arabistan'da öğrenci davranışlarını yönetme ve işbirliğine ilişkin becerilerin daha fazla vurgulanması ve Japonya'da kapsayıcı eğitime ilişkin politikalar hakkında bilgi sahibi olunması gereken hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin geliştirilmesi gibi öneriler sunmaktadır.

Smother (2018), 'Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Bir Sınıfta Öğretime Yönelik Özyeterlik Algısı' adlı bu karma yöntem çalışması, özel eğitime giriş niteliğindeki tek bir dersin öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıflarında öğretime yönelik öz-yeterlik inançları

üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada ayrıca hangi faktörlerin öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıflarında öğretime yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisiyle ilişkili olduğu da incelenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında (nicel) 100 katılımcı, ikinci aşamasında (nitel) ise 8 katılımcı yer almıştır. Çalışmanın nicel aşamasında betimsel istatistikler, eşleştirilmiş örneklem t-testleri ve çoklu regresyon kullanılmıştır. Çalışmanın nitel aşamasında ise açık ve eksenel kodlama kullanılmıştır. Sonuçlar, özel eğitime giriş dersinin öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıflarında öğretime yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Nicel ve nitel kanıtlar, tek önemli yordayıcı değişkenin engelli öğrencilere öğretim konusunda güven düzeyi olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, katılımcılar kapsayıcı bir sınıfta öğretme konusunda daha yeterli olduklarını, ancak öğrendiklerini uygulamak için saha deneyimlerine ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. Bulgular ayrıca, davranışları yönetme konusunda hazırlıksızlık hissinin devam ettiğini ortaya koymuştur.

Hofman ve Kilimo (2014), ‘Tanzanya Okullarında Engelli Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitime Alınmasına Yönelik Öğretmenlerin Tutumu ve Özyeterlikleri’ adlı çalışmada, Tanzanya’da öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları ile ilgili faktörleri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili ilköğretiminin uygulanmasında yaşadıkları sorunları araştırmaktadır. Çalışma, Darüsselam’daki 10 kaynaştırma okulundan 100 öğretmenden oluşan bir örnekleme kapsamaktadır. Araç, (a) öğretmen ve okul özelliklerine ve öğretmenin sınıfına dâhil olan öğrencilerin engel türlerine ilişkin arka plan bilgileri, (b) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde engelli öğrencilere ilişkin tutumları ve öz yeterlilikleri (Likert ölçekleri) ve (c) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasında karşılaştıkları sorunları ölçmek için ifadeler içeren sorular/maddeler içermektedir. İlk olarak bulgular; cinsiyet, sınıf mevcudu, engel türü ve özel ihtiyaçlar eğitimi gibi demografik özelliklerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilikleri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasında, özellikle farklı engelleri olan öğrencilerin yönetimi, öğretim ve öğrenme materyallerinin yetersizliği, eğitim eksikliği ve kötü çalışma ortamları gibi pek çok sorunla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Çoklu regresyon analizi, (a) kapsayıcı eğitimde çalışma deneyiminin, engelli öğrencilerin genel eğitime dâhil edilmesine yönelik tutumlarla anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ve (b) düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasında daha fazla sorunla karşılaştığını göstermiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma kısmına yönelik bilgiler yer almaktadır. Buna göre araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili çalışmanın araştırma kısmındaki bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli, ölçek ve görüşme yöntemleri kullanılarak veri toplama aracı oluşturulan bir model olup ayrıca tarama modeli; ihtiyaç analizi, program değerlendirmelerinde, tutum ölçümlerinde, politik analizlerinde, eylemleri ve örneklem özelliklerini basitçe tanımlama gibi çeşitli amaçlar için kullanıldığını ifade etmektedir (Hocaoğlu, 2016). Yine (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016) göre, tarama yönteminin önemli bir avantajının çok sayıda bireyden oluşan bir örneklemden elde edilen bilgiyi sunması olduğunu vurgulamaktadırlar. Tarama yöntemleri var olan duruma herhangi bir müdahaleden bulunmadan durumun fotoğrafını çekmeye çalışılabilmesidir. Karasar (2012) ifadesiyle tarama araştırmalarında önemli olan var olan durumu değiştirme gayreti içerisine girmeden durumu aktarmayı sağlamaktır. Tarama modellerinde araştırmacılar kesin açıklamalar yapmaktan kaçınırlar ve ortaya çıkan eğilimlerini tanımlamaktadırlar (Creswell, 2017).

3.2 Evren Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı Diyarbakır il merkezine bağlı ilçelerin (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir, Sur) ilkokullarda görev yapan 3018 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek üzere 648 sınıf öğretmeni araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklem belirleme sürecinde oranlı örnekleme yöntemi ve tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi, bu tekniğin özelliği her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir örnekleme türü olduğu tanımlamaktadır (Erkuş, 2021). Oranlı örnekleme yöntemi, evreni oluşturan birimlerin araştırma konusu ile ilgili özelliklerin (cinsiyet, yaş, kıdem, meslek vb.) farklı olması durumudur (Ural & Kılıç, 2006). Ayrıca örneklem sayısının evreni temsil etme

durumunu belirlemek için örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda örneklem sayısının 341'den fazla olması halinde örneklem sayısının araştırma için yeterli olacağı söylenebilir. Örneklem sayısının bu hesaba göre evreni temsil edecek miktarda olduğu söylenebilir. Araştırmadaki örneklem sayısı ve yüzdeleri ile örneklem grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. İlçe Bazında Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları ve Evren Temsil Oranları

İlçeler	Mevcut Öğretmen Sayısı	Evreni Temsil Yüzdesi	Alınan Örneklem Sayısı
Bağlar	1050	34.79	226
Kayapınar	981	32.50	211
Sur	309	10.23	66
Yenişehir	678	22.46	145
Toplam	3018	21.55	648

Yukarıdaki tablo 2 de Diyarbakır iline bağlı ilçelerde sınıf öğretmenlerinin sayısı ve dağılım oranlarına yer verilmektedir. Bağlar ilçesinde mevcut olarak 1,050 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler, ilçedeki toplam öğretmen sayısının %34.79'unu temsil etmektedir. Bu ilçeden 226 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Kayapınar ilçesinde ise mevcut olarak 981 öğretmen mevcuttur. Bu öğretmenler, ilçenin toplam öğretmen sayısının %32.50'sini temsil etmektedir. Kayapınardan 211 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Sur ilçesinde 309 öğretmen mevcuttur, bu da toplam öğretmen sayısının %10.23'ünü oluşturur. Sur ilçesinden 66 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Yenişehir ilçesinde ise mevcut olarak 678 öğretmen bulunur ve ilçenin toplam öğretmen sayısının %22.46'sını temsil eder. Yenişehir ilçesinden 145 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 3. Örneklem grubunun demografik bilgileri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	• Erkek	297	45.8
	• Kadın	351	54.2
Meslekli Deneyim	• 1-5 yıl	104	16.0
	• 6-10 yıl	112	17.3
	• 11-15 yıl	109	16.8
	• 16-20 yıl	127	19.6
	• 21 yıl ve üzeri	196	30.2
Öğrenim Durumu	• Ön lisans	7	1.1
	• Lisans	556	85.8
	• Lisansüstü	84	13.0
Görev Yapılan Bölge	• Kırsal bölge	410	63.3
	• Şehir merkezi	238	36.7
İstihdam durumu	• Kadrolu	575	88.7
	• Sözleşmeli	58	9.0
	• Ücretli	15	2.3
Öğrenim şekli	• Birleştirilmiş sınıf	33	5.1
	• Normal sınıf	615	94.9
Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumunuz	• Eğitim alan	385	59.4
	• Eğitim almayan	196	30.2
	• Hatırlamayan	67	10.3
Kapsayıcı sınıf deneyimleriniz var mı?	• Var	355	54.8
	• Yok	293	45.2
Varsa ise tutum	• Olumlu tutum	408	63.0
	• Olumsuz tutum	23	3.5
	• Görüş bildirmek istemeyen	200	30.9
	• Hiç yok	87	13.4
Kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat ve yönetmelikler ile ilgili bilgi düzeyiniz?	• Az var	123	19.0
	• Kısmen var	272	42.0
	• Var	145	22.4
	• Tamamen var	21	3.2
Toplam			

Tablo 2 görüldüğü gibi bu çalışmanın %54.2 sini (351 kişi) kadın katılımcı oluştururken, %45.8 sini (297 kişi) erkek katılımcı oluşturuyor, toplam katılımcı sayısı (658) altıyüzellisekizdir. Bu çalışmaya katılan katılımcıların mesleki deneyimlerini incelediğimizde 1-5 yıl olan %16.0 (104 kişi), mesleki deneyim 6-10 yıl olan katılımcılar %17.3 (112 kişi), mesleki deneyimi 11-15 yıl olan katılımcılar %16.8 (109 kişi), mesleki deneyimi 16-20 yıl olan katılımcılar %19.6 (127 kişi) ve mesleki deneyimi 21 yıl üzeri olan katılımcıların oranı %30.2 (196 kişi) şeklinde mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenim durumları önlisans %1.1 (7 kişi), lisans %85.8 (556 kişi) ve lisans üstü 13.0 (84 kişi) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görev yaptığı bölge incelendiğinde; kırsal bölge %63.3 (410 kişi) ve şehir merkezi %36.7 (238 kişi) şeklindedir. Ankete katılan katılımcıların istihdam durumu kadrolu %88.7 (575 kişi), sözleşmeli %9.0 (58 kişi) ve ders ücreti karşılığı çalışan %2.3 (15 kişi) kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okuldaki sınıf durumları incelenmiş olup %5.1 (33 kişi) birleştirilmiş sınıf okutmakta ve katılımcıların %94.9 (615 kişi) normal sınıfta ders vermektedir. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumu göz önüne alındığında kapsayıcı eğitim alan %59.4 (385 kişi) ve bu eğitimi almayan %30.2 (196 kişi) olmakta olup ayrıca kapsayıcı eğitimi alıp almadığı durumunu hatırlamayan %10.3 (67 kişi) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara kapsayıcı eğitim kapsamında sınıf deneyimlerinin olup olmadığını sorduğumuzda deneyimi var olan %54.8 (355 kişi) ve herhangi bir deneyiminin olmadığını söyleyenlerin sayısı %45.2 (293 kişi) olarak saptanmıştır. Katılımcılara kapsayıcı sınıf deneyimlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir tutumları var ise bu tutumun hangi yönde olduğunu sorduğumuzda %63.0 (408 kişi) olumlu tutuma sahip olduğu, olumsuz tutuma sahip olanların %3.5 (23 kişi) ve herhangi bir görüş bildirmek istemeyenlerin sayısı ise %30.9 (200 kişi) olarak belirlenmiştir. Yine ankete katılım sağlayan katılımcılara kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat ve yönetmenlik ile ilgili bilgi düzeylerini sorduğumuzda katılımcıların %13.4 (87 kişi) hiç bilgi sahibi olmadıklarını, biraz bilgi sahibi olduğunu söyleyenler %19.0 (123 kişi), kısmen bilgi sahibi olduğunu söyleyenler %42.0 (272 kişi), bilgilerinin var olduğunu söyleyenler %22.4 (145 kişi) ve kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat ve yönetmenlik ile ilgili bilgi düzeylerinin tamamen var olduğunu söyleyenler çalışmanın %3.2 (21 kişi) sini oluşturuyor.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracının ilk bölümünde veri toplama aracının nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ve demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, istihdam durumu, okulun bulunduğu bölge, okulun öğrenim şekli, kapsayıcı eğitime yönelik seminer alma durumu) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ölçülmesine yönelik geliştirilen 38 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise yine Kielblock (2018) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliklerini ölçülmesine yönelik geliştirilen 18 maddelik ölçek kullanılmıştır. Verilen nicel toplama aşamasında Diyarbakır merkez ilçelerinde görevli sınıf öğretmenleriyle çalışma yapılabilmesi için il milli eğitim müdürlüğünde gerekli yasal izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmanın yapılacağı okullarda öncelikle öğretmenlere gerekli açıklama yapılmış olup bu çalışmaya katılımın tamamen gönüllü olduğu ve çalışmaya katılan katılımcılara teşekkür edilmiştir.

3.4 Ölçeklerin Türkçeye Uyarlanma Süreci

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmanın ilk aşamasında araştırmanın çevirisi yapıldı. Daha sonra uygulanacak olan veri toplama araçlarında yer alan maddelerin ihtiyaç duyulan verileri kapsamada ne derecede yeterli olduğunu belirlemek ve veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini ve güvenilirliğini ortaya çıkarmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliğini belirlemek için Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) tarafından oluşturulan uzman değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Uzman görüşü alınan kişiler; 4 kişi doktorasını sınıf eğitiminde yapmış, 1 eğitim programları ve öğretim, 1 özel eğitim doktorasını yapmış. Dil için uygun olup olmadığını belirlemek için ise doktora yabancı dil eğitimi diğeri ise Türk dili üzerine doktora yapan biri olmak üzere toplam 8 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü verilerin ön uygulama sürecinde 344 sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Uç değerler dikkate alındıktan sonra 326 öğretmenin görüşleri ile ön uygulama yapılmıştır.

Kielblock (2018) tarafından geliştirilen ‘Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği’ önce Türkçeye çevrildi,

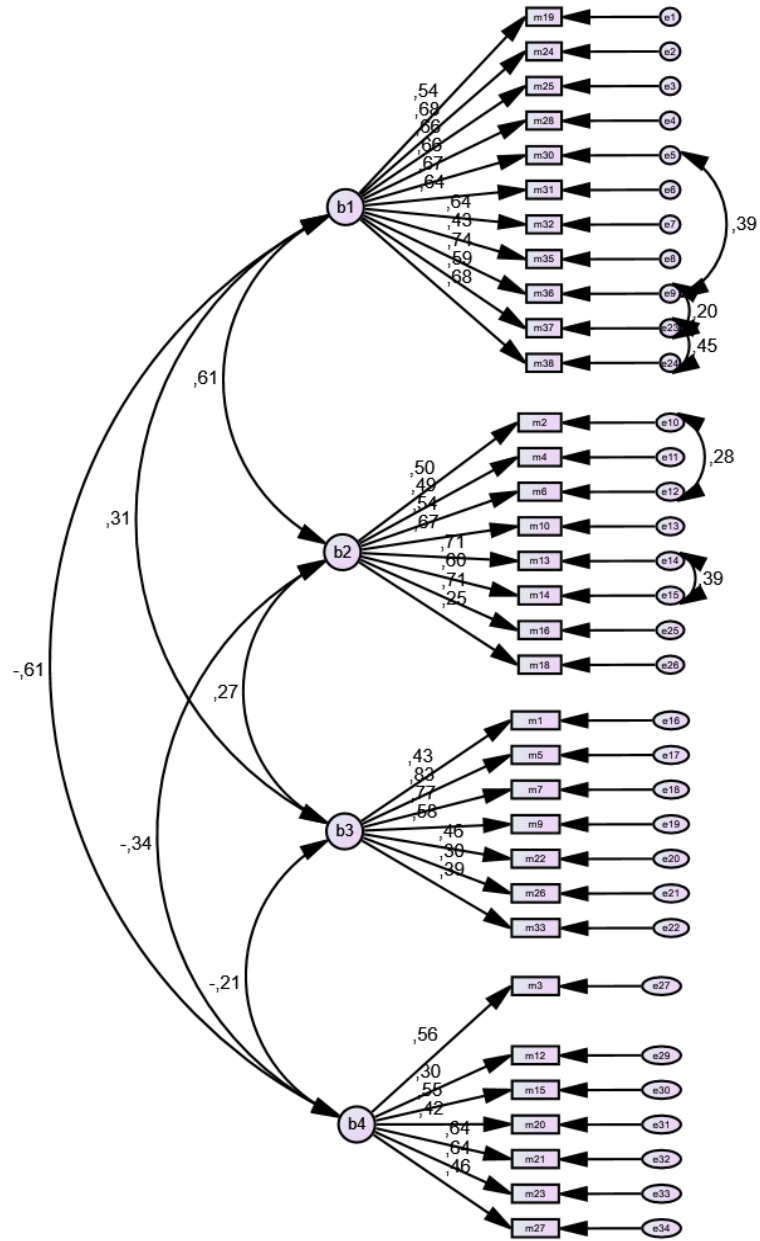
ardından ölçeğin dilbilimsel ve akademik uygunluğunu belirlemek için alanında uzman olan 8 uzmandan görüş alındı. Gerekli geribildirimleri alındıktan sonra Diyarbakır'daki sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak son düzeltmeler yapıldı ve ilgili kurullara ön başvuruda bulunuldu. Daha sonra veri birikimi dikkate alınarak Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Keşifsel Faktör Analizi yapıldığında iç tutarlılıkları nedeniyle 3 maddeyi (madde 8, madde 17, madde 29) hariç tutmamız gerekiyordu. Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde 2 maddenin hariç tutulmasını uygun bulduk (madde 11, madde 34). Elde edilen analizlerin uygulama sürecinde elde edilen veriler aşağıdaki tablo ve şekilde verilmiştir.



Tablo 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları Ölçeği

		Faktör Etkisi	Faktörlerin Açıklaması	Güven Katsayısı (Croanbach alfa)
Vizyonu	Madde 19	.45		
	Madde 24	.55		
	Madde 25	.57		
	Madde 28	.60		
	Madde30	.65		
	Madde 31	.60	15.75	.88
	Madde 32	.68		
	Madde 35	.57		
	Madde 36	.77		
	Madde 37	.73		
	Madde 38	.77		
Farklılaşma	Madde 2	.54		
	Madde 4	.72		
	Madde 6	.55		
	Madde 10	.68	10.38	.81
	Madde 13	.70		
	Madde 14	.60		
	Madde 16	.66		
	Madde 18	.36		
Destekleme	Madde1	.50		
	Madde 5	.79		
	Madde 7	.74		
	Madde 9	.66	10.15	.74
	Madde 22	.49		
	Madde 26	.48		
	Madde 33	.51		
Genel Uygulamaları	Madde 3	.66		
	Madde12	.47		
	Madde15	.54		
	Madde20	.47	9.09	.71
	Madde21	.62		
	Madde23	.68		
	Madde27	.54		
Toplam Varyans Açıklaması			45.37	
Kaiser Meyer Olkin (KMO)			.87	
Barlett Küresellik Testi Ki Kare			3876.89	
Sd			528	
p			.00	
ToplamCronbach's Alpha			.754	

Yukarıdaki tabloya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları belirlemeye yönelik araştırmaya ilişkin görüşlerden ortaya çıkan ve ilk faktör olan *Vizyon* Boyutu'nda 11 maddenin yer aldığı ve faktör yüklerinin 0,45 ile 0,77 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü olarak ortaya çıkan *Farklılaştırma* Boyutu'nda ise 8 maddenin bulunduğu ve faktör yüklerinin .36 ile .70 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin üçüncü boyutu *Destekleme* boyutunda 7 maddenin var olduğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.48 ile 0.79 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin son boyutu Uygulamalar Boyutu'nda 7 maddenin bulunduğu ve faktör yüklerinin 0.47 ile 0.68 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin 0.87; Barlett testi sonucunun ise χ^2 değerinin 3876.89 olması ve anlamlı çıkması ($p < 0,05$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları boyutlara göre hesaplanmış Ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise 0.75 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2009) ifadesiyle Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının şu değerler arasında yorumlanabileceğini; $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenirli değildir, $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçek güvenirliği düşük olduğu, $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenirli olduğu, $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenirli olduğunu kabul etmektedir. Sayısal veriler göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının açıklayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğinin oldukça güvenirli seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısının doğruluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Tutumlar Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

- b1:** Vizyon,
- b2:** Farklılaştırma,
- b3:** Kapsayıcı eğitime yönelik destekler
- b4:** Genel uygulamalar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlemeye yönelik 39 maddeden oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına bakıldığında uyum değerlerinin $RMSEA = .057$; $SRMR=.007$; $\chi^2/ sd (CMIN/DF)=2,05$; $GFI=.84$; $CFI=.86$; Diyagramda $AGFI=.82$ ve $NFI=.80$ olarak görülmektedir. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenen seviyede olduğunu göstermektedir.

Benzer çalışmalar kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeğinin adaptasyon çalışmasında da gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda özyeterlik ölçeğinin tek bir tablo altında toplanabildiği görülmüştür. Bu verileri içeren tablo ve şekiller aşağıda verilmiştir.

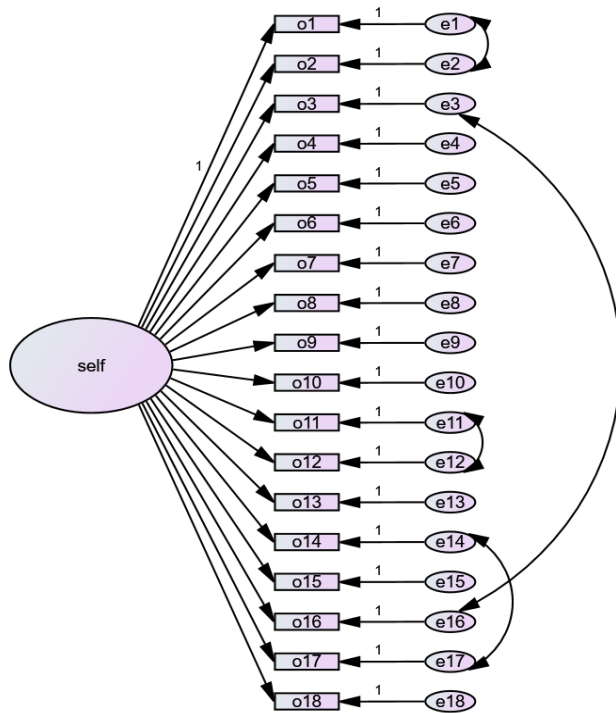


Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları Ölçeği

	Faktör Etkisi	Faktörlerin Açıklaması	Güven Katsayısı(Croanbach alfa)
Madde 1	.60		
Madde 2	.69		
Madde 3	.67		
Madde 4	.62		
Madde 5	.79		
Madde 6	.77		
Madde 7	.75		
Madde 8	.73		
Madde 9	.67		
Madde 10	.73	47.41	.93
Madde 11	.64		
Madde 12	.73		
Madde 13	.75		
Madde 14	.63		
Madde 15	.58		
Madde 16	.71		
Madde 17	.62		
Madde 18	.68		
Toplam Varyans Açıklaması		47.41	
Kaiser Meyer Olkin (KMO)		.94	
Barlett Küresellik Testi Ki Kare		3125.366	
sd		1153	
p		.00	
ToplamCronbach's Alpha		.93	

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları tespit etmeye yönelik araştırmanın ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin görüş ortalama faktör yükünün 0.58 ile 0.79 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin 0.94; Barlett testi sonucunun ise χ^2 değerinin 3125.366 olması ve anlamlı çıkması ($p < 0,05$) verilerin faktör analizi için uygun

olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise 0.93 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan verilerden ölçeğin yüksek derecede güvenilir seviyede olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitime yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 3 da gösterilmiştir.



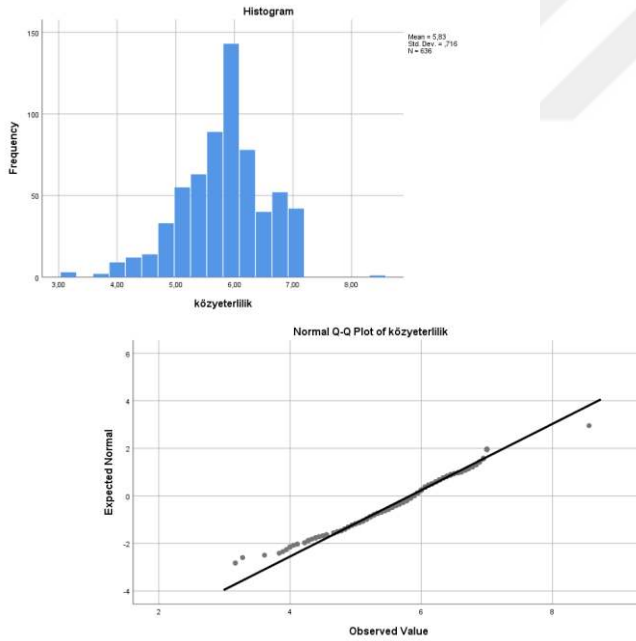
Şekil 3. Özyeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

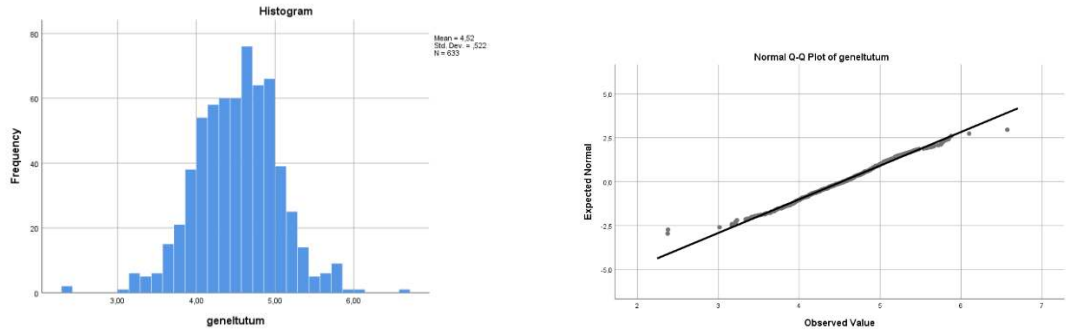
Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik 18 maddelik doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına bakıldığında $RMSEA = .08$; $SRMR = .0052$; $\chi^2 / sd (CMIN/DF) = 3,30$; $GFI = .87$; $CFI = .90$; Diyagramda $AGFI = .83$ ve $NFI = .87$ olarak görülmektedir. Bu sonuç, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenen seviyede olduğunu göstermektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, verilerin analizi için öncelikli olarak betimsel istatistik (yüzde, frekans, aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılacak olan veri toplama aracının Türkçeye uyarlanma sürecinde uzman görüşleri alımmış ardından sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kapsayıcı eğitime yönelik ğretmen tutum ve özyeterliklerini belirleyecek iki lme aracının kullanılabilirliği ortaya konmuştur.

Değişkenler arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için ise öncelikli olarak verilerin dağılım ve homojenlik durumlarına bakılmıştır (Field, 2009). Bunun için verilerin normallik durumunu gösteren grafiklere bakılmıştır. Çünkü sosyal bilimlerde örneklem sayısı 200’den büyük olan çalışmalarda verilerin normallik durumunu gösteren grafiklere (Histogram ve Q-Q grafikleri) bakılmasını normal dağılımın belirlenmesi için daha uygundur (Pallant, 2011). Bu araştırmada örneklem alınan ğretmen sayısının 648 olması bu durum için geçerli bir sayıdır.





Şekil 4. Verilerin Dağılım Grafiği

Yukarıdaki grafiklere bakıldığında verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir. bu nedenle bu araştırmada verilerin analiz sürecinde parametrik testler olan ‘Bağımsız gruplar T testi’ ve tek yönlü varyans analizi ANOVA’ kullanılmıştır). Bununla beraber non-parametrik testlerden Mann-Whitney U’ testi kullanılmıştır. Çünkü istihdam durumu değişkeni içinde n sayısı 30 alıntıda olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi yapılırken ilk olarak verilerin dağılım durumlarını ortaya koyan yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca yedili likert tipi ile derecelendirilen öğretmen görüş ortalamalarının anlamlandırılması ve yorumlanması için veri toplama aracında yer alan her maddeye ait değer o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Gerçekleşme düzeylerinin sınırlık ve ağırlıklarının belirlenmesi için (*Ölçekte Yer Alan Seçenek sayısı-1*)/ *Ölçekte Yer Alan Seçenek Sayısı*) hesabı yapılmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan seçeneklerin sınırlık ve ağırlıklarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6. Veri Toplama Aracında Kullanılan Seçeneklerin Ağırlığı ve Sınırı

Seçenekler		Verilerin ağırlığı	Sınırı
Tamamen Katılmıyorum	Hiçbir Zaman	1	1-1.86
Çoğunlukla Katılmıyorum	Çoğunlukla	2	1.87-2.72
Kısmen Katılmıyorum	Ara sıra	3	2.73-3.58
Kararsızım	Kararsız	4	3.59-4.44
Kısmen Katılıyorum	Ara Sıra	5	4.45-5.30
Çoğunlukla Katılıyorum	Çoğunlukla	6	5.31-6.16
Tamamen Katılıyorum	Her Zaman	7	6.17-7.0

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik cinsiyet durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Boyutlar	Cinsiyet Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Erkek	296	5.56	0.97	1.69	.09
		Kadın	351	5.68	0.88		
	Farklılaştırma	Erkek	297	5.28	1.12	1.47	.14
		Kadın	351	5.40	0.92		
	Destekleme	Erkek	297	3.63	1.18	1.95	.05
		Kadın	351	3.46	1.03		
	Uygulama	Erkek	296	3.49	1.03	0.15	.98
		Kadın	350	3.49	0.95		
özyeterlik		Erkek	297	5.69	0.94	1.79	.07
		Kadın	351	5.81	0.78		

*p<0,05

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin cinsiyet değişkeni karşılaştırması sonucu vizyon boyutu görüş ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}= 5.68$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=5.56$) yüksek olduğu, her iki gruba ait öğretmenlerin görüş ortalamaları çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen kadın ve erkeklerin görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir($t=1.69$; $p=.09$). Aynı şekilde öğretmenlerin farklılaştırma boyutu görüş ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=5.40$) erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=5.28$) ortalamalarından yüksek olduğu, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca hem kadın hem de erkek öğretmenlerin farklılaştırma boyutu cinsiyet

değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t=1.47$; $p=.14$). Destek boyutu görüş ortalamalarına baktığımızda erkek öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 3.63$) kadın öğretmen ortalamalarından ($\bar{x}=3.46$) yüksek olduğu her iki grubun görüş ortalama düzeyleri kararsız grubunda olduğu saptanmıştır. Yine destek boyutu görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t=1.95$; $p=.05$). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar boyutuna baktığımızda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin ortalamalarının eşit olduğu her iki grubun görüş ortalama düzeylerinin kısmen katılmıyorum grubunda olduğu saptanmıştır. Uygulamalar boyutunda görüş ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır ($t=0.15$; $p=.98$). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin cinsiyet değişkeni karşılaştırması sonucu kadın öğretmenlerin özyeterlik ortalamalarının ($\bar{x} = 5.81$) kendilerini yeterli hissetme duygusunun, erkek öğretmenlerin özyeterlik ortalamalarından ($\bar{x}= 5.69$) yüksek olduğu ve her iki grubunda özyeterlik ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algısı görüş ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($t=1.79$; $p=.05$).

4.2 Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumu ve özyeterliklerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için öğretmen görüş ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış ve elde edilen verilere aşağıdaki tabloda 8' de yer verilmiştir.

Tablo 8. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Kt	sd	Ko	F	p
-----	---	-----------	----	----	----	----	---	---

Tutum	Vizyon	1-30	123	5.56	0.84	Gruplar Arası	1.57	3	.52	.61	.61
		31-40	256	5.67	0.91	Grup İçi	552.66	643	.860		
		41-50	207	5.65	1.02	Toplam	554.225	646			
		51 ve üzeri	61	5.54	0.81						
		Toplam	647	5.63	0.93						
	Farklılaştırma	1-30	123	5.19	0.93	Gruplar Arası	6.184	3	2.06	1.99	.12
		31-40	257	5.43	0.97	Grup İçi	670.14	644	1.04		
		41-50	207	5.38	1.09	Toplam	676.33	647			
		51 ve üzeri	61	5.20	1.14						
		Toplam	648	5.35	1.02						
	Destek	1-30	123	3.64	1.07	Gruplar Arası	5.991	3	1.997	1.63	.18
		31-40	257	3.43	1.15	Grup İçi	789.934	644	1.227		
		41-50	207	3.63	1.09	Toplam	795.924	647			
		51 ve üzeri	61	3.53	1.04						
		Toplam	648	3.54	1.11						
	Uygulama	1-30	122	3.52	0.93	Gruplar Arası	2.785	3	.928	.95	.42
		31-40	257	3.50	0.99	Grup İçi	628.419	642	.979		
		41-50	206	3.42	1.01	Toplam	631.205	645			
		51 ve üzeri	61	3.65	0.84						
		Toplam	646	3.49	0.91						
Özyeterlik		1-30	123	5.79	1.02	Gruplar Arası	.995	3	.332	.45	.72
		31-40	257	5.73	0.81	Grup İçi	484.827	644	.753		
		41-50	207	5.80	0.93	Toplam	485.822	647			
		51 ve üzeri	61	5.69	0.93						
		Toplam	648	5.76	0.97						

*p<0,05

Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumu ve özyeterliklerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırılması sonucu vizyon boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür ($t=.61$; $p=.61$). Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumu ve özyeterlik hizmet süresi değişkenine baktığımızda vizyon boyutunda bütün yaş aralığındaki grupların görüş

ortalama düzeyleri Çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu görülmüştür. Farklılaştırma boyutu hizmet süresi değişkenine baktığımızda yine bir önceki boyutta olduğu gibi gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($t=1.19$; $p=.12$). Farklılaştırma boyutundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda 1-30 yaş grubundaki öğretmenlerin kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama düzeylerin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerinin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalama görüş seviyelerinin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Destek boyutu hizmet süresi değişkenine baktığımızda önceki boyutlar gibi gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür ($t=1.63$; $p=.18$). Destekleme boyutundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda; 1-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kararsızım seviyesinde olduğu, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kararsızım olduğu ve son olarak 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Uygulama boyutu hizmet süresi değişkeni karşılaştırma süresine baktığımızda gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=.93$; $p=.42$). Destekleme boyutu hizmet süresi değişkeni karşılaştırıldığında grupların ortalama görüş seviyesi; 1-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama seviyeleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama seviyeleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, 1-50 yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerinin kararsızım seviyesinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlik hizmet süresi değişkenin, öğretmenlerin kendilerini kapsayıcı eğitime yönelik yeterli görme durumunun hizmet süresi değişkeni karşılaştırma sonucuna baktığımızda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=.44$; $p=.72$). Özyeterlik hizmet süresi değişkeni gruplar arasında görüş ortalama seviyelerine bakıldığında; bütün yaş grubundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu görülmektedir.

4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve özyeterlikleri Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Lisans	562	5.64	0.90	.35	.73
		Lisansüstü	85	5.60	1.08		
	Farklılaştırma	Lisans	563	5.36	1.00	.80	.42
		Lisansüstü	85	5.26	1.16		
	Destek	Lisans	563	3.54	1.12	.07	.95
		Lisansüstü	85	3.53	1.04		
	Uygulama	Lisans	561	3.51	1.00	1.03	.30
		Lisansüstü	85	3.39	0.94		
Özyeterlik		Lisans	563	5.78	0.82	1.57	.12
		Lisansüstü	85	5.62	1.12		

*p<0,05

Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumu ve özyeterliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırılması sonucu vizyon boyutu lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$ =5.64) lisansüstü öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}$ =5.60) yüksek olduğu ama buna rağmen her iki öğrenim grubundaki öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür (t=.35; p=.73). Vizyon boyutu öğrenim değişkeni karşılaştırılması sonucu öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine bakıldığında; lisans mezunu öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, lisansüstü mezunu öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri Çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Farklılaştırma boyutu lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$ =5.36) lisansüstü öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}$ =5.26) yüksek olduğu ama yine de gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür (t=.80; p=.42). Farklılaştırma boyutu öğrenim durumu görüş ortalama düzeylerine baktığımızda lisans mezunu öğretmenlerin görüş ortalama düzeyi çoğunlukla katılıyorum, Lisansüstü mezunu öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kısmen

katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Destek boyutu öğrenim durumu değişkeni karşılaştırması sonucu lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=3.54$) lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.53$) yüksek olduğu ama her iki öğrenim durumundaki öğretmenlerin ortalamalarından herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=.07$; $p=.95$). Farklılaştırma boyutunda her iki gruptaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Uygulama boyutu öğrenim durumu değişkeni karşılaştırması sonucu lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=3.51$) lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.39$) yüksek olduğu ama her iki öğrenim durumundaki öğretmenlerin ortalamalarından herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=1.03$; $p=.30$). Uygulama boyutunda her iki gruptaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri bir önceki boyutta olduğu gibi kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlik öğrenim durumu değişkenin, öğretmenlerin kendilerini kapsayıcı eğitime yönelik yeterli görme durumunun öğrenim durumu değişkeni karşılaştırma sonucuna baktığımızda gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=1.57$; $p=.12$). Özyeterlik öğrenim durumu değişkeni gruplar arasında görüş ortalama seviyelerine bakıldığında; her iki öğrenim durumundaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır.

4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Öğretmenlerin İstihdam Durumuna Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik İstihdam durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin İstihdam Durumuna Göre Elde Edilen Veriler

	Öğretmenlerin İstihdam Durumu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Vizyon	a. Kadrolu b. Sözleşmeli c. Ücretli Toplam	574 59 15 648	327.73 280.44 349.77	2	3.67	.16	
Farklılaştırma	a. Kadrolu b. Sözleşmeli c. Ücretli d. Toplam	574 59 15 648	330.83 266.33 306.83	2	6.40	.04*	a-b*
Destek	a. Kadrolu b. Sözleşmeli c. Ücretli Toplam	574 59 15 648	319.66 348.17 418.40	2	5.09	.08	a-c*
Uygulama	a. Kadrolu b. Sözleşmeli c. Ücretli Toplam	574 59 15 648	321.39 337.34 352.54	2	.73	.69	
Özyeterlik	a. Kadrolu b. Sözleşmeli c. Ücretli Toplam	574 59 15 648	327.03 276.41 413.30	2	7.31	.03*	a-b* b-c*

*p<0,05

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin istihdam durumu değişkeni karşılaştırması sonucunda vizyon boyutundaki öğretmenlerin istihdam durumu arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=3.67$; $p=.16$). Vizyon boyutu kadrolu öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerinin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, sözleşmeli öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, ücretli öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerinin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin istihdam durumu değişkeni karşılaştırması sonucunda farklılaştırma boyutunda kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve oluşan farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür ($t=6.40$; $p=.04$). Farklılaştırma boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kadrolu öğretmenlerin görüş düzeyi kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, sözleşmeli öğretmenlerin görüş düzeyi çoğunlukla katılmıyorum seviyesinde olduğu, ücretli öğretmenlerin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin istihdam durumu değişkeni karşılaştırması sonucu destek boyutunda kadrolu ve ücretli öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve oluşan farklılığın kadrolu öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmüştür ($t=5.09$;

p=.08). Destekleme boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kadrolu öğretmenlerin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, sözleşmeli öğretmenlerin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, ücretli öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kararsızım seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin istihdam durumu değişkeni karşılaştırması uygulama boyutundaki tüm istihdam şeklindeki öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=.73$; $p=.69$). Uygulama boyutundaki öğretmenlerin ortalama görüş düzeylerine baktığımızda; kadrolu öğretmenlerin ortalama görüş düzeyi kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, sözleşmeli öğretmenlerin ortalama görüş düzeyi kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, ücretli öğretmenlerin ortalama görüş düzeyleri kararsızım seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin istihdam durumu değişkenin özyeterlik algısı karşılaştırması sonucunda görüş ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu; kadrolu, sözleşmeli ve ücretli istihdam edilen öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın sözleşmeli istihdam edilen öğretmenler aleyhine olduğu görülmüştür ($t=7.31$; $p=.03$). Öğretmenlerin istihdam durumu değişkenine göre görüş ortalama düzeyleri; kadrolu ve sözleşmeli istihdam edilen öğretmenlerin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, Ücretli istihdam edilen öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kararsızım seviyesinde olduğu saptanmıştır.

4.5 Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliklerinin Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik okulun bulunduğu bölge durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar		Okulun Bulunduğu Bölge	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Kırsal Bölge	409	5.60	0.90	1.08	.28
		Şehir Merkezi	238	5.68	0.96		
	Farklılaştırma	Kırsal Bölge	409	5.30	0.96	1.42	.15

	Şehir Merkezi	238	5.42	1.11		
Destekleme	Kırsal Bölge	409	3.50	1.09	1.16	.24
	Şehir Merkezi	238	3.60	1.13		
Uygulama	Kırsal Bölge	409	3.54	0.98	1.78	.07
	Şehir Merkezi	238	3.40	0.99		
Özyeterlik	Kırsal Bölge	409	5.78	0.82	.83	.40
	Şehir Merkezi	238	5.72	0.91		

*p<0,05

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu ve özyeterliklerine yönelik okulun bulunduğu bölge değişkeni karşılaştırması sonucunda vizyon boyutu tutum ortalamalarına bakıldığında şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$ = 5.68) kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}$ = 5.60) yüksek olduğu fakat her iki grubun görüş ortalamalarından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır(t=1.0; p=.28). Öğretmenlerin kırsal ve şehir merkezinde görev yapma durumuna göre vizyon boyutu ortalama düzeylerine baktığımızda çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farklılaşma boyutuna baktığımızda şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$ = 5.42) kırsalda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarında ($\bar{x}$ = 5.30) yüksek olduğu fakat aralarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür(t=1.40; p=.15). Hem kırsalda hem de merkezde görev yapan öğretmenlerin görüş ortalama düzeyi çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının destek boyutuna baktığımızda şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$ = 3.60) kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}$ = 3.50) yüksek olduğu ama şehir ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (t=1.16; p=.24). Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin destek boyutu ortalama düzeylerinin şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin kararsızlık seviyesinde olduğu, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ortalama seviyelerinin kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin uygulama boyutu görüş ortalamalarına baktığımızda şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$ = 3.40) kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarında ($\bar{x}$ = 3.54) düşük olduğu, buna rağmen herhangi bir anlamlı farklılığın

olmadığı görülmüştür ($t=1.78$; $p=.07$). Hem şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin hem de kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin görev yaptığı bölge değişkeni karşılaştırması sonucu özyeterlik algısı baktığımızda şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 5.72$) kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 5.78$) düşük olduğu görülmüştür. Buna rağmen her iki gruptaki öğretmenlerin görüş ortalamalarından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t=.83$; $p=.40$). Hem şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin hem de kırsal bölge görev yapan öğretmenlerin kendini kapsayıcı eğitimde yeterli hissetme durum düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır.

4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görev yapılan okulun öğrenim şekli durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğrenim şekli	n	$\bar{X}$	ss	t	p	
Tutum	Vizyon	Normal Sınıf	615	5.65	0.92	2.62	.00
		Birleştirilmiş Sınıf	33	5.22	0.75		
	Farklılaştırma	Normal Sınıf	615	5.35	1.03	.95	.34
		Birleştirilmiş Sınıf	33	5.65	0.92		
	Destekleme	Normal Sınıf	615	3.53	0.96	.64	.52
		Birleştirilmiş Sınıf	33	3.66	1.11		
	Uygulama	Normal Sınıf	615	3.47	0.99	1.61	.10
		Birleştirilmiş Sınıf	33	3.76	0.89		
özyeterlik	Normal Sınıf	615	5.76	0.87	.60	.54	
	Birleştirilmiş Sınıf	33	5.67	0.69			

* $p<0,05$

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumu ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğrenim şekli değişkeninin karşılaştırma sonucu vizyon boyutunda normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin

ortalamalarının ($\bar{x} = 5.65$) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 5.22$) yüksek olduğu, normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu ayrıca vizyon boyutu görüş ortalamalarında normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t = 2.80$; $p = .00$). Normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalama düzeyi çoğunlukla katılıyorum, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalama düzeyi kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırma boyutuna baktığımızda normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 5.35$) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 5.65$) düşük olduğu sınıf içi farklılaştırma boyutunda birleştirilmiş sınıfların meyili olduğu fakat görüş ortalamalarında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t = 1.10$; $p = .34$). Her iki öğrenim şeklinde görev yapan öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerinin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi destekleme boyutu okulun öğrenim şeklini karşılaştırdığımızda normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 3.65$) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 3.66$) düşük olduğu buna rağmen her iki öğrenim şeklinde görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarından herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür ($t = .64$; $p = .52$). Her iki öğrenim şeklinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalar boyutu öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğrenim durumunu karşılaştırdığımızda normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 3.47$) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 3.76$) düşük olduğu görülmektedir. Yine de her iki öğrenim şeklinde görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarından herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t = 1.65$; $p = .10$). Her iki gruptaki öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu ve özyeterlik belirlemeye yönelik öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğrenim şekli değişkeni karşılaştırılması sonucunda özyeterlik algısına baktığımızda normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 5.76$) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 5.67$) yüksek olduğu, fakat öğretmenlerin görüş ortalamalarında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir ($t = .60$; $p = .54$). Her

iki öğrenim şeklinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algısı görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır.

4.7 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Hizmet İçi Eğitimi Alma ve Almama Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Hizmet İçi Eğitim Alma ve Almama Durumuna Göre Elde Edilen Veriler

	Boyutlar	Hizmet içi eğitim alma durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Eğitimi Alan	384	5.72	0.93	2.30	.02
		Eğitimi Almayan	196	5.53	0.84		
	Farklılaştırma	Eğitimi Alan	384	5.44	1.06	2.71	.07
		Eğitimi Almayan	196	5.20	0.91		
	Destekleme	Eğitimi Alan	384	3.60	1.17	1.57	.11
		Eğitimi Almayan	196	3.45	0.96		
	Uygulama	Eğitimi Alan	384	3.39	0.99	2.58	.01
		Eğitimi Almayan	196	3.61	0.94		
özyeterlik	Eğitimi Alan	384	5.81	0.90	.88	.37	
	Eğitimi Almayan	196	5.75	0.73			

*p<0,05

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan ve almayanlar değişkeni karşılaştırması sonucu vizyon boyutuna baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$ = 5.72) kapsayıcı eğitime yönelik seminer almayanların ortalamalarından ($\bar{x}$ = 5.53) yüksek olduğu ve görüş ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olduğu ve oluşan farklılık kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür(t=2.30; p=.02). Kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan ve almayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda her iki grubunda çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik seminer alma durumu değişkenin farklılaştırma boyutuna baktığımızda eğitim alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$ = 5.44) seminer almayan öğretmen ortalamalarından ($\bar{x}$ = 5.20) yüksek olduğu ve ayrıca görüş ortalamalarına baktığımızda seminer alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür

($t=2.78$; $p=.00$). Seminer alan ve almayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine bakıldığında seminer alan öğretmen düzeyleri çoğunlukla katılıyorum ve seminer almayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerin ise Kesinlikle katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan ve almayan değişkenin destekleme boyutuna baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 3.60$) kapsayıcı eğitime yönelik seminer almayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 3.45$) yüksek olduğu, buna rağmen görüş ortalamalarında herhangi bir anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=1.57$; $p=.11$) Seminer alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda her iki grubunda çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan ve almayan değişkenin uygulama boyutuna baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 3.39$) kapsayıcı eğitim almayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 3.61$) düşük olduğu ve görüş ortalamalarından anlamlı herhangi bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=2.58$; $p=.10$). Kapsayıcı eğitimi alan öğretmenlerin ortalama görüş düzeyi kesinlikle katılıyorum, kapsayıcı eğitime yönelik seminer almayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan ve almayan değişkenin özyeterlik algısı kısmına baktığımızda kapsayıcı eğitimi alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}= 5.81$) kapsayıcı eğitime yönelik seminer almayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}= 5.75$) yüksek olduğu ama görüş ortalamalarından herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($t=.88$; $p=.37$). Kapsayıcı eğitime yönelik seminer alan ve almayan değişkenin özyeterlik kısmındaki öğretmenlerin ortalama görüş düzeylerine baktığımızda her iki gruptaki öğretmenlerin kendini yeterli hissettikleri ve görüş düzeylerinin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır.

4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Deneyimi Olan Ve Olmayan Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik deneyim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız t testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Kapsayıcı eğitime yönelik deneyim durumu değişkenine göre elde edilen veriler

Boyutlar	Kapsayıcılığa Deneyim	İlişkin	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Deneyimi Olan	355	5.71	.96	2.63	.01*
		Deneyimi Olmayan	293	5.52	.86		
	Farklılaştırma	Deneyimi Olan	355	5.45	1.10	2.94	.03*
		Deneyimi Olmayan	293	5.21	.92		
	Destek	Deneyimi Olan	355	3.66	1.19	3.01	.03*
		Deneyimi Olmayan	293	3.40	.98		
	Uygulama	Deneyimi Olan	355	3.37	1.33	3.46	.00*
		Deneyimi Olmayan	293	3.64	.91		
Özyeterlik		Deneyimi Olan	355	5.86	.90	3.12	.00*
		Deneyimi Olmayan	293	5.65	.81		

*p<0,05

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan karşılaştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyim durumu değişkenin vizyon boyutu görüş ortalamalarına bakıldığında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin deneyimi olan ve olmayanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında deneyimi olan öğretmenlerin görüş ortalamalarının ($\bar{x}=5.71$) kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarında ($\bar{x}=5.52$) yüksek olduğu ve ayrıca deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin görüş ortalamaları arasında kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=2.63$; $p=.01$). Kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan ve deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda her iki grubunda görüş ortalama düzeylerinin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Farklılaştırma boyutu görüş ortalamalarına bakıldığında kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan ve deneyimi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına baktığımızda deneyimi olan öğretmenlerin görüş ortalamalarının ($\bar{x}=5.45$) kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=5.21$) yüksek olduğu ve görüş ortalamalarında deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=2.94$; $p=.03$). Kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda deneyimi olan öğretmenlerin çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerine baktığımızda kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan ve deneyimi olmayan öğretmenlerin destek boyutu görüş ortalamalarına bakıldığında deneyimi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}=3.66$) kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.40$) yüksek olduğu ve ayrıca görüş ortalamaları

arasında deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=3.01$; $p=.03$). Kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimi olan ve deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda deneyimi olan öğretmenlerin görüş ortalama düzeyleri Kararsız grubunda olduğu, kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise görüş ortalama düzeyleri kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin uygulama boyutu görüş ortalamalarına baktığımızda deneyimi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}=3.37$) kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.64$) düşük olduğu ve yine kapsayıcı eğitime yönelik deneyim sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin görüş ortalamaları arasında kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=3.46$; $p=.00$). Kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan ve deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalama düzeylerine baktığımızda; deneyimi olan öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerinin kısmen katılmıyorum düzeyinde olduğu deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalama seviyelerinin kararsızım olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlikleri deneyimli olan öğretmenlerin lehine ($t=3.12$; $p=.00$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.9 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yasal Mevzuat Bilgi Düzeylerine Göre Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yasal mevzuat bilgi düzeylerinden faydalanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yasal Mevzuat Bilgi Düzeyleri

	Boyutlar	Kapsayıcılığa yönelik yasal mevzuat bilgisi	n	$\bar{X}$	ss
Tutum	Vizyon	Hiç bilmeyen	87	5.52	0.92
		Az bilen	123	5.35	0.78
		Kısmen bilen	271	5.72	0.93
		İyi bilen	145	5.70	0.95
		Çok iyi bilen	21	6.08	1.12
		Toplam	647	5.63	0.93
	Farklılaştırma	Hiç bilmeyen	87	5.06	0.94
		Az bilen	123	5.15	0.86
		Kısmen bilen	272	5.41	1.03
		İyi bilen	145	5.48	1.12
		Çok iyi bilen	21	5.87	1.01
		Toplam	648	5.35	1.02
	Destek	Hiç bilmeyen	87	3.48	0.87
		Az bilen	123	3.24	1.00
		Kısmen bilen	272	3.47	1.10
		İyi bilen	145	3.90	1.21
		Çok iyi bilen	21	3.97	1.31
		Toplam	648	3.54	1.11
	Uygulama	Hiç bilmeyen	87	3.67	0.89
		Az bilen	123	3.74	0.87
		Kısmen bilen	271	3.47	0.99
		İyi bilen	144	3.24	1.05
		Çok iyi bilen	21	3.37	1.22
		Toplam	646	3.49	0.99
Özyeterlik		Hiç bilmeyen	87	5.62	0.85
		Az bilen	123	5.57	0.76
		Kısmen bilen	272	5.78	0.84
		İyi bilen	145	5.91	0.89
		Çok iyi bilen	21	6.21	1.33
		Toplam	648	5.76	0.87

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlik algısı belirlemeye yönelik kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni karşılaştırma sonucu vizyon boyutu aritmetik ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik hiç mevzuat bilmeyenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 5.52$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Vizyon boyutu aritmetik ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkenine göre az bilenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 5.35$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, vizyon boyutu aritmetik ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik mevzuatları kısmen bilenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 5.72$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, vizyon boyutu aritmetik ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik mevzuatı iyi bilenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=5.70$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu,

kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni karşılaştırma sonucu vizyon boyutu aritmetik ortalama görüş düzeylerine baktığımızda kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi çok iyi bilenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 6.08$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi farklılaştırma boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi hiç bilmeyenlerin ortalama görüş düzeylerinin ($\bar{x}=5.06$) kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu, Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi farklılaştırma boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi az bilenlerin ortalama görüş düzeylerinin ($\bar{x}=5.15$) kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu, farklılaştırma boyutu yasal mevzuat bilgisi kısmen bilenler grubunda olan öğretmenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x} =5.41$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, farklılaştırma boyutu yasal mevzuat bilgisi iyi bilenler grubunda olan öğretmenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x} =5.48$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu, farklılaştırma boyutu yasal mevzuat bilgisi çok iyi bilenler grubunda olan öğretmenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=5.87$) çoğunlukla katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilme değişkeni destek boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi hiç bilmeyenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=3.48$) kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni destek boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi az bilenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=3.24$) kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni destek boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi kısmen bilenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=3.47$) kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, Kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni destek boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi iyi bilenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=3.90$) kararsızım grubunda olduğu, kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni destek boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi çok iyi bilenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=3.97$) seviyesinde olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni uygulama boyutu ortalama görüş düzeylerine baktığımızda yasal mevzuat bilgisi hiç bilmeyenlerin ortalama görüş düzeyleri ($\bar{x}=3.67$) kararsızım seviyesinde olduğu, Uygulama boyutu ortalama görüş düzeyleri az bilenlerin ($\bar{x}=3.74$) kararsızım seviyesinde olduğu, Uygulama boyutu ortalama görüş düzeyleri kısmen bilenlerin ortalamaları ($\bar{x}=3.47$) kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu, uygulama boyutu ortalama görüş düzeyleri iyi bilenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=3.24$) kısmen katılmıyorum seviyesinde

olduğu, uygulama boyutu ortalama görüş düzeyleri yasal mevzuat bilgisi çok iyi bilenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=3.37$) kısmen katılmıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgi düzeyleri  zyeterlik algısına baktığımızda yasal mevzuat bilgi düzeyi çok iyi bilenlerin ortalama görüş düzeyleri tamamen katılıyorum, diğer grupların kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu g r lmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri belirli değişkenler dikkate alınarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar elde edilme sırasına göre düzenlenmiş ve alanyazın ile tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına bakıldığında öğretmen tutumlarının dört boyutta da katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalarda (Yılmaz, 2021; Ünal, 2019; Şimşek, 2019; Yamaçlı, 2020; Akbulut & Yavuz, 2021; Güler, 2023; Kazu & Deniz, 2019; Bayer, 2018; Kurniawati, Minnaert, Mangunsong & Ahmed, 2012; Subban & Sharma, 2005). Benzer sonuçların yer aldığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Ancak bu durumun her yerde benzer geçerliğe sahip olduğu söylenemez. Örneğin Yada ve Savolainen (2017) Japonya’da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kapsayıcılığa karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğu fakat buna rağmen uygulama konusunda bazı endişelerinin mevcut olduğunu vurgulamaktadırlar. Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen (2012) yaptığı araştırmada ise Finlandalı ve Güney Afrikalı öğretmenler ile yapılan karşılaştırmalı çalışmada her iki ülkedeki öğretmenlerinde engelli öğrencilere karşı olumlu duygulara sahip olmasına rağmen engelli öğrencilerin sınıfa dâhil edilmesine karşı endişe taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda ters görüşe sahip kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutumların varlığını ortaya koyan araştırmalarında varlığı bu durumun daha içselleştirmedigine gerekçe gösterilebilir. Örneğin Anderson (2020) Avustralya da ilkokul müdürleriyle yaptığı çalışmada katılımcıların kapsayıcı eğitime karşı ağırlıklı olarak olumsuz tutuma sahip olduğu ve bu tutumlara gerekçe olarak üzerlerinde kontrolleri olmayan gerekçeleri göstermektedirler. Bir başka sonucu farklı çıkan çalışmada Alzahrani (2021) hem genel hem de özel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tarafsız bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Özellikle günümüzde fiziki sınırların ortadan kalkması ile birlikte insan sirkülasyonunun artmasıyla her ülkenin eğitim sistemlerinde revizyona gittiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktada çağın önemli yaklaşımlarından olan kapsayıcı eğitim, insan çeşitliliğine değer veren anlayışa karşı öğretmen tutumlarının farklı sonuçlar ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir.

Öğretmen tutumlarına ek olarak kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayan diğer anahtar etkenlerden biri hiç kuşkusuz öğretmenlerin özyeterlik algısı olduğu belirtilebilir. Çünkü heterojen sınıflarda ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerle çalışmanın getirdiği bazı sorunları ile baş etme noktasında Kurbanoglu (2004) güçlü bir özyeterlik inancına sahip olmanın önemli olduğu ve özellikle öğretmenlerin başarılı bir performans gösterebilmeleri için çalıştıkları alanın zorluklarını bilmesi ve bu sayede güçlüklerle mücadele etme ve bir çözüm bulana kadar sorunu çözme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Özyeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan nitelikler ve bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapacağına olan yargısıdır (Bandura, 1986). En basit şekliyle Soodak ve Podell (1996) eğitim bağlamında özyeterlik tipik olarak bir öğretmenin bireysel olarak öğrencinin öğrenmesini sağlayabileceğine dair beklentisi olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler ışığında öğretmen özyeterliliği belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin ana unsurlarından biri olan öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde önemli faktörlerinden biri de mesleki yeterlik inançlarıdır. Bundan dolayı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime karşı özyeterlik algısının yüksek olması sınıfında dezavantajlı öğrencilere karşı hem olumlu bir tutuma sahip olmasını hem de kapsayıcı uygulamaların başarılı bir şekilde okul ve sınıf içinde faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Werner, Gumpel, Koller, Wiesenthal ve Weintraub (2021) yaptıkları çalışmada özyeterlik inançları daha yüksek olan öğretmenlerin kapsayıcılık konusunda daha olumlu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlar bildirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Nitekim Özokçu (2018) Türkiye'deki kapsayıcı uygulamalara yönelik öğretmen tutumu ve özyeterliliği arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yeterli gören öğretmenlerin tutumlarının olumlu ve özel gereksinimli öğrencilerle eğitim uygulamaları da olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları yapılan araştırma sonucu genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı destekleyen bir araştırma Kuittinen (2017) Şilili öğretmenlerin tutumları ve özyeterlikleri ile ilgili çalışmada kapsayıcı eğitimi hayata geçirme noktasında öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Şimşek (2019) yaptığı çalışmada genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Smother (2018) çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı bir sınıfta ders vermeye kendilerini yeterli hissettiklerini ve saha deneyiminin önemine vurgu yapmaktadır. Hofman ve Kilimo (2014) öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumları ve özyeterlikleri ile ilgili araştırmasında düşük özyeterliliğe sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamasında daha fazla sorunla karşılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yakın zamanda Bala (2021) yapılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı sınıflarda öğretme özyeterlik algıları ile ilişkisi araştırmasındaki katılımcıların büyük çoğunluğunun kapsayıcı sınıf uygulamaları sınıfta öğretmek için nötr yeterlilik inançlarına sahip olduğu sonucu ile bu çalışmadan farklı bir sonuç bulmuştur.

Yine bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, yaş, öğrenim durumuna, istihdam durumuna, okulun bulunduğu bölge, okulun öğrenim şekline, hizmet içi eğitime alma, kapsayıcı sınıf deneyimine sahip olma durumu ve yasal mevzuat bilgisi değişkenine göre tutumlarının ve özyeterliklerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

5.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkeni karşılaştırması sonucuna bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler arasında herhangi bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda ortaya çıkan boyutlara vizyon ve farklılaştırma boyutunda öğretmenlerin tutumlarının pozitif olduğu (katılıyorum seviyesinde) destekleme ve uygulama boyutlarında hem kadın hem de erkek öğretmenlerin tutumlarının negatif olduğu tespit edilmiştir. Yani genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarından ortaya çıkan boyutlara baktığımızda kadın ve erkek öğretmenlerin tutumları benzerdir. Kielblock (2018) tarafından geliştirilen Herkes İçin Kapsayıcı Eğitim ölçeğinde cinsiyetin tutumlar üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Yine de kadın öğretmenlerin vizyon ve farklılaştırma boyutlarında görüş ortalamaları erkek öğretmenlerden yüksek olduğu, destekleme boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu ve uygulamalar boyutunda görüş ortalamalarının aynı seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Alinyazında yer alan araştırmalarda (Ünal, 2019; Şimşek, 2019; Güler, 2023; Dönmez, 2022; Hofman & Kilimo, 2014). Cinsiyet değişkeninde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Buna rağmen Yılmaz (2021) ve Baka (2023) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre kapsayıcı öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir. Yine anlamlı farklılığın olduğu bir çalışma olan Aksungur (2022) kadın öğretmenlerin tutum ortalamalarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu

görülmektedir. Bu durumun özellikle kadının doğuştan sahip olduğu biyolojik özellikleri ve doğası gereği daha duygusal olması gibi nedenlerle açıklanabilir. Nitekim Yıldırım ve Gül (2021) ifadesiyle tarihsel süreçler değerlendirildiğinde kadınlar genellikle duyguyla özdeşleştirildiği ve kadına şefkat, merhamet gibi özelliklerin atfedildiğinde bahsetmektedirler. Ki bu özellikler duyguların tutumları yönlendirmesindeki rolü göz önüne alındığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre engelli veya dezavantajlı durumundaki öğrencilerin kapsanmasına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu destekleyici niteliktedir.

Araştırmanın diğer önemli faktörü olan özyeterlik algısı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin kabul düzeyleri pozitif olup görüş düzeyleri ‘çoğunlukla katılıyorum’ seviyesindedir. Yine de kadın öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları düzeyleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. Hofman ve Kilimo (2014) Tanzanya’daki okullarda engelli öğrencilerin kapsayıcı eğitime alınmasına yönelik öğretmenlerin tutumu ve özyeterlikleri çalışmasında cinsiyet değişkeninin özyeterlik üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ile bu çalışmayla uyumluluk göstermektedir. Alkaya (2023) sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri incelemesi çalışması ve Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışma ile bu çalışmanın sonuçları uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Yılmaz (2021) yabancı dil öğretmenleriyle yaptığı çalışmada kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında yapılan kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu belirtmektedir. Bu durum özellikle kadın öğretmenlerin ayrıca bir anne olmasının ve engelli olan çocuklara daha kucaklayıcı yaklaşması ve daha özgüvenli olması bir etken olabilir.

5.2 Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yaş (hizmet süresi) değişkeninin sonuçlarına bakıldığında ortaya çıkan tüm boyutlarda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Yani genel anlamda yaşları farklılaşan öğretmenler arasında tutuma yönelik bir farklılık gözlenmemiştir. Vizyon boyutunda ve farklılaştırma boyutunda öğretmenlerin tutumlarının pozitif ‘katılıyorum’ seviyesinde olduğu, destekleme ve uygulama boyutunda öğretmenlerin tutumlarının negatif ve

kararsızım seviyesinde olduğu görülmektedir. Buna benzer olarak Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada mesleki kıdemin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Yılmaz (2021) ve Güler (2023) yaptıkları çalışmalarda kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda mesleki kıdemin anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Vizyon ve farklılaştırma boyutu hizmet süresi değişkenine bakıldığında 31-40 yaş ortalamalarına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Mouchritsa, Romero, Garay ve Kazanopoulos (2022) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada yaş ortalaması yükseldikçe öğretmenlerin daha fazla olumsuz tutuma sahip olduğu tespit edilmekle birlikte çalışmadan farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Kielblock (2018) araştırmasında daha genç öğretmenler herkes için kapsayıcı eğitime yaşı ilerlemiş öğretmenlere nispeten daha olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç özellikle yeni bir yaklaşım olan kapsayıcı eğitimin son zamanlarda üniversitelerde seçmeli ders olarak verilmesi önceki mezunların bu eğitimden yeteri kadar eğitim almaması bir etken olabilir. Destekleme boyutunda 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin tutum ortalamalarının yüksek olduğu, uygulama boyutunda 51 ve üzere yaş grubundaki öğretmenlerin tutum ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri yaş-mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Tüm yaş grubundaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik kabul düzeyleri pozitif olup, kapsayıcılığa yönelik özyeterlik algısı görüş ortalaması yüksek olan grup 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerdir. Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı araştırmada bu çalışmayla benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Emman ve Mohammed (2011) okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının deneyim ve özyeterlik rolü çalışmasında mesleki deneyimin öğretmenlerin özyeterliliği üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucu bu çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Yılmaz (2021) ve Baka (2023) yaptıkları çalışmada mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark oluştuğunu ve çalışmanın aksi yönünde bir sonuç tespit etmektedirler.

5.3 Öğrenim Durumu Değişkenine Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları öğrenim değişkeni karşılaştırma sonuçlarına baktığımızda Lisans ve lisansüstü mezun öğretmenler arasında tüm boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık oluşmamıştır. Alanyazın çalışmalarına bakıldığında (Aksungur, 2022; Kazu & Deniz, 2019) kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelediği

çalışmada benzer sonuçlar elde etmekle çalışmayla uyumluluk göstermektedir. Özellikle Kazu ve Deniz (2019) mülteci öğrencilere yönelik tutumları incelediği çalışmada lisans ve lisan üstü öğretmenlerin tutumlarında bir farklılaşma oluşmadığını ve bu durumu öğretmenlerin lisan ve lisansüstü düzeyde mülteci öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığını gerekçe göstermektedirler. Baka (2023) yaptığı çalışmada Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca Hoskin, Boyle ve Anderson (2015) okul öncesi okullarında yaptıkları araştırmada lisans düzeyinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik lisansüstü öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine de bu çalışma da öğrenim durumu değişkeninde ortaya çıkan sonuçlardan vizyon ve farklılaştırma boyutunda hem lisans öğretmenlerinin hem de lisansüstü öğretmenlerin pozitif yaklaştığı (katılıyorum), destek ve uygulama boyutunda lisans ve lisansüstü öğretmenlerin kabul düzeylerinin negatif olduğu (katılmıyorum) tespit edilmiştir. Destek ve Uygulama boyutundaki sonuç özellikle her iki gruptaki öğretmenlerin gerekli kurumsal desteği alamamaktan yakındığı ve ayrıca sınıf mevcutlarının yüksek olması kapsayıcı uygulamaları yeterince gerçekleştiremediklerinin bir sebebi olabilir. Nitekim Yaman (2010) göre kalabalık sınıflarda okuyan öğrenci ile öğretmen arasında bireysel iletişim imkânı bulunmamakla birlikte başarı ve diğer eğitsel uygulamalar ile ilgili öğretmenden anında geri bildirim alamadıklarını söylemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmemektedir. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle lisans düzeyindeki öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olmasına YÖK (2018) sınıf öğretmenliği lisans programlarında seçmeli ders olarak ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığıyla bir ders lisans müfredatına eklenmesi etki ettiği değerlendirilebilir. Hem lisans düzeyi hem de yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algı kabul düzeyleri pozitif olup her iki grupta ‘Çoğunlukla katılıyorum’ seviyesinde olduğu görülmektedir.

5.4 İstihdam Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının istihdam durumu değişkenine göre ortaya çıkan sonuçlarda aralarında anlamlı farklılık oluşmuştur. Vizyon boyutunda farklı türlerde istihdam edilen öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmamıştır. Farklılaştırma boyutunda istihdam türleri arasında anlamlı bir farklılık

oluştugu ve oluşan bu farklılığın kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında olduğu ve farklılığın kadrolu öğretmenlerin lehine olduğu görölmektedir. Bunun da özellikle kadrolu öğretmenlerin çoğunlukla şehir merkezinde görev yapması ve her türlü materyal ve araç-gereç bakımında zengin olanaklara sahip olması bir etken olduğu söylenebilir. Sözleşmeli öğretmenlerin ilk atama bölgelerinin kırsal olması ve gittikleri yerlerde materyal eksikliği ve ilgili kurumlardan sınıfındaki dezavantajlı öğrencilere yönelik gerekli desteği alamaması bunları etkileyen faktörlerden olduğu söylenebilir. Destekleme boyutunda kadrolu ve ders ücreti karşılığı çalışan öğretmenler arasında oluşmuştur. Oluşan farklılık kadrolu öğretmenlerin aleyhine oluşmuştur. Buna etki eden faktörlerin ücretleri öğretmenlerin okullarda sadece belli bir dönem bulunduğu ve sürekli yer değışikliği sonucu uzun vade de eğitim-öğretim planlaması yapmaması gibi durumlarla destekleme boyutunda diğer öğretmen istihdamlarına göre daha olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algısı istihdam durumu değışkeninde anlamlı bir fark olduğu görölmektedir. Gerçekleşen bu farklılık sözleşmeli öğretmenlerin aleyhine olduğu görölmektedir. Özellikle sözleşmeli öğretmenlerin ilk atama bölgesinin kırsal bölge olması ve gittikleri okulun gerek fiziksel özellikleri gerekse de okulun kendi yerel sorunlarının özyeterlik duygusuna bir etkisi olduğu söylenebilir.

5.5 Okulun Bulunduğu Bölge Değışkeni Sonucu Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının okulun bulunduğu bölge durumu verilerinden elde edilen sonuçlardan hem kırsal bölgeden görev yapan hem de şehir merkezinde görev yapan öğretmenler arasında herhangi bir farklılık oluşmamıştır. Vizyon boyutu ve farklılaştırma boyutlarında hem kırsalda hem de merkezde görev yapan öğretmenlerin kabul düzeylerinin pozitif (olumlu) olduğu, destekleme boyutu ve uygulama boyutunda her iki bölgede görev yapan öğretmenlerin kabul düzeylerinin negatif (olumsuz) olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları okulun bulunduğu bölge durumuna yönelik herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı görölmektedir. Hem kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin hem de şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik özyeterlik kabul ortalamaları pozitif olup görüş düzeyleri ‘Çoğunlukla katılıyorum’ seviyesinde olduğu görölmektedir. Bu çalışmayı destekleyen bir araştırma TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) (2018) yayınladığı raporda Türkiye’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik alan

bilgisi eğitiminin sırasında aldıkları eğitimle öğretmenlik yeterliliklerini kazanmış olduklarını belirtmektedir. Nitekim özyeterlik bireyin kendi kabiliyetine olan güveni ifade ettiği için hem kırsal bölgede hem de şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilere öğretme konusunda mesleki anlamda kendilerine güvendikleri söylenebilir.

5.6 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerinin görev yaptığı okulun öğrenim şekline göre ortaya çıkan sonuçlarda normal sınıflarda ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında vizyon boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin aynı sınıfta birçok kademedeki öğrenciyi sınıfında barındırması her öğrenciye bireysel öğretim yapma olanağının olmaması bir etken olduğu söylenebilir. Sağ, Savaş ve Sezer (2009) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sorunları ile ilgili yaptıkları araştırmada öğretmenlerin farklı sınıfların bir arada olmasını sorun olarak algıladıkları, öğrencilerine daha fazla zaman ayıramadıkları ve sınıf yönetimini sağlayamadıklarını dile getirmektedirler. Farklılaştırma boyutunda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının normal sınıflarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna etki eden faktörlerden özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin zaten sınıflarında birden çok kademedeki (1.sınıf, 2. Sınıf, 3.sınıf) öğrenciye aynı sınıfta ders işlemesi sınıf içinde farklı öğretim yöntem tekniği kullanmasını gerekli kıldığı söylenebilir. Destekleme ve uygulama boyutunda hem normal sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kabul düzeyleri negatif ve kararsızım grubunda olduğu tespit edilmiştir. Zaten birleştirilmiş sınıfların var olan yapısal sorunlarından okulu bakımı, temizliği, kış aylarında soba yakma sorunları öncelikli konulardan olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları okulun öğrenim şekline göre hem normal sınıflarda görev yapan hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir. Her iki okulda da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları kabul ortalamaları pozitif olup düzeyleri ‘çoğunlukla katılıyorum’ seviyesinde olduğu görülmektedir. Yine bu araştırmada farklı sonuçların elde edildiği çalışmaların varlığı söz konusu olabilir. Örneğin Karakuş (2016) öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni

olma yönelik yeterlik algıları çalışmasında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve eğitimin planlaması ve grupların özelliklerine göre uygulanması, zaman yönetimi konusunda öğretmene daha fazla sorumluluk yüklemesi gibi nedenler sayılabilir.

5.7 Hizmet içi Eğitimi Alan ve Almayan Değişkenine Göre Elde Edilen sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının seminer alma ve almama durumuna göre karşılaştırma yaptığımızda aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Vizyon boyutundan görülen farklılık seminer alan öğretmenlerin lehine farklılığın olduğu görülmüştür. Fırat (2021) Sosyal Bilgiler Dersinde Kapsayıcı Eğitim; Fenomenolojik çalışmasında hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ve bu çalışmayla uyumluluk göstermektedir. Özellikle ülkemizde 2018'den sonra öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim hizmet içi faaliyetleri MEB tarafında yoğunlaştığı ve bu eğitimlerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir görüş oluşmasına katkı sunduğu varsayılabilir. MEB 'Kapsayıcı eğitim projesi' üç faz halinde uygulanan projelerin devamı niteliğindedir. İlk etap Suriyeli öğretmenlerin eğitiminin desteklenmesi, ikinci etap sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim başlığı altında 1185 rehber öğretmen eğitici olarak yetiştirildi ve bunların verdiği eğitim 105.512 öğretmen hizmet içi eğitim ile desteklendi, 3.aşamada 2018 yılında UNICEF ile Erciyes Üniversitesi işbirliği ile proje 10 modül halinde 'Kapsayıcı Eğitim' başlığı altında revize edilerek 1672 öğretmen eğitim alıp 81 ilde mahalli eğitimler vermeye başladı (Çorlu-MEM,2018). Yamaçlı (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin onların hem sınıf içi hem de özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Nitekim Bayram (2019) yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimi katılmamasını gerekçe göstermektedir. (Yılmaz, 2021; Baka, 2023; Erçiçek, 2023; Kielblock, 2018). Yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin daha önce kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık oluştuğunu ve bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat Şimşek (2019), sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmektedir. Yine bu çalışmayla uyuşmayan bir sonuç

Frumos (2018) daha fazla özel eğitim kurslarına katılan ilkokul öğretmenlerin daha az olumlu tutumlara sahip olduğu ve engelli öğrencileri normal sınıflara kabul etmeye daha az istekli olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarının hizmet içi eğitim alan veya almayan durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Hem hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin hem de almayan öğretmenlerin özyeterlik kabul ortalamaları pozitif olup görüş düzeyleri ‘çoğunlukla katılıyorum’ seviyesinde olduğu görülmektedir. Alkaya (2023) ve Şimşek (2019) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

5.8 Deneyim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik deneyim durumu değişkenine göre elde edilen sonuçlarda tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Vizyon boyutunda oluşan farklılık; deneyimi olan öğretmenlerin lehine olduğu, diğer boyutlarda da kapsayıcı eğitime yönelik deneyimi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yılmaz (2021) yabancı dil öğretmenleriyle yaptığı çalışmada daha önce dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çalışmayan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek olması çalışmamızla tutarlılık göstermektedir. Kielblock (2018) herkes için kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde kapsayıcı sınıf ortamlarıyla ilgili olumlu deneyim yaşayan öğretmenler daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduğu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Kazu ve Deniz (2019) göre özellikle eğitimde dezavantajlı öğrencilerin yoğunluğun olduğu yerlerde deneyimli öğretmenlerin görev yapmasının büyük avantaj sağladığını belirtmektedirler. Mouchritsa, Romero, Garay ve Kazanopoulos (2022) çalışmasında önceden özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler daha yüksek olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Önceki çalışmaların aksine Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada önceden dezavantajlı öğrencilerle çalışma durumu kapsayıcı eğitime yönelik tutumda herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarının önceden sınıfında dezavantajlı öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sınıfında önceden dezavantajlı öğrenci bulunduran öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim bu çalışmayı destekleyecek bir araştırma Hoskin, Boyle ve Anderson (2015) tarafından okul öncesinde kapsayıcı eğitim araştırmasında sınıf deneyiminin

öğretmen özyeterliliğini artırdığı görülmektedir. Nitekim bu çalışmayı destekleyecek Braksiek (2022) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın sonucunda engelli bireylerle temas veya deneyim durumu öğretmenlerin özyeterlikleri ve tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada kapsayıcı sınıf uygulamalarda önceden deneyiminin var olması kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyeceği araştırma öncesinde beklenen bir sonuçtu.

5.9 Yasal Mevzuat Bilgisi Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat bilgisi değişkeni sonuçlarına bakıldığında, yasal mevzuat bilgisi çok iyi bilenler seviyesinde olanların kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Vizyon ve farklılaştırma boyutlarında tutum ortalamalarının pozitif olduğu, destekleme ve uygulama boyutlarında tutum ortalamalarının negatif olduğu görülmektedir. Kielblock (2018) tarafından herkes için kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde ilgili tüm mevzuat veya politikalar konusunda daha yüksek bilgiye sahip öğretmenler daha az bilgiye sahip öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirtilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları yasal mevzuat bilgisi ortalamalarına bakıldığında kapsayıcı eğitim bilgisi çok iyi bilenler grubunda olan öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı destekleyen bir çalışma Sharma, Shaukat ve Furlonger (2015) okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumları ve özyeterlikleri ilgili çalışmasında kapsayıcılığa yönelik mevzuat bilgisi olan öğretmenlerin özyeterliklerin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir başka araştırma Wray, Sharma, Subban (2022) yaptıkları analizde kapsayıcı eğitim politikalar bilgisi öğretmenlerin özyeterlik inançlarını artırdığını ortaya koymuştur. Çünkü yasal bilgi ve politikalar düzeyinin yüksek olması uygulayıcının duruma hâkimiyetini artırır, yeterlilik algısına pozitif etki ettiği söylenebilir. Nitekim Korkut (2009) ifadesiyle öğretmenin özyeterlik duygusunu olumlu yönde etkileyen önemli faktörlerden biri bir konuda bilgi sahibi olmasıdır.

5.10 Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlara bakılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 1- Araştırma sonucundaki verilerden öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yönelik yasal mevzuat ve politika bilgi düzeylerinin yüksek olması hem kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olmasına etki ettiğini hem de özyeterlikler duygusunun yüksek çıkmasını artırdığı görölmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Millî Eğitim Bakanlığının kapsayıcı eğitime yönelik mahalli ve merkezi kursları yaygınlaştırıp öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin artırmasına yönelik çalışmalar yapması önerilmektedir.
- 2- Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilgili kurum ve kuruluşlardan yeterince destek almadığı görölmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve idarecilerin tüm öğrenci kapsanması noktasında ilgili kurumlarla (Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezleri, Rehberlik Araştırma Merkezleri, Sosyal Hizmetler vb.) işbirliği yapabilmesi için merkezi ve yerel idarecilerin her türlü desteğı sağlamaları önerilmektedir.
- 3- Araştırma sonuçlarında kapsayıcı eğitime yönelik sınıf deneyimi olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara ve yüksek özyeterlik duygusuna sahip olduğu görölmektedir. Bu sebeple dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde kapsayıcı eğitime yönelik deneyimli öğretmenlerin görev alması için teşvik edici düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin bu bölgelerde görev yapması sağlanabilir.
- 4- Araştırma sonucunda hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlerin hem tutumlarını hem de özyeterliklerini olumlu yönde etki ettiğı görölmektedir. Dolayısıyla MEB tarafından hizmet içi eğitimlerin niteliğı artırılarak bu seminerlere katılımın cazip hale getirilmesi sağlanarak öğretmenlerin bu eğitimlere katılımı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abosi, O. & Koay, T. L. (2008). Attaining development goals of children with disabilities: implications for inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-10.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167-170.
- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ. M. & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53.
- Aksungur, S. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Alkaya, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Altındağ Kumaş, Ö. & Süer, S. (Ed.), (2022). Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya). Ankara: Pegem A.
- Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (Ed.), Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya) içinde (s.1-21). Ankara: Pegem A.
- Altun, T. & Filiz, T. (2020). Investigation of classroom teachers' views on education of children with special needs. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde (ss.25-43). Ankara: Pegem A.
- Alzahrani, S. (2021). Saudi Arabian kindergarten teachers' self-efficacy, attitudes, and perceptions of barriers towards inclusive education. Unpublished doctoral dissertations, Western Sydney University, Australia.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematik bir inceleme

- Anderson, J. (2020). Leadership for inclusive education: The knowledges, attitudes and practices of primary school principals. Unpublished doctoral dissertations, University Of New England, Australia.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 160.
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P. O. Taneri (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde (ss. 162-196). Ankara: Pegem A.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into main stream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Baka, B. (2023). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bala, I. (2021). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their perceived self-efficacy to teach in inclusive classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bayer, K. (2018). The impact of life skills students on general education elementary teachers' attitudes toward inclusive education. Unpublished doctoral dissertations, Concordia University, Portland.
- Bayram, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Engelli Çocukların Eğitim Hakkı: İçermeci Eğitime Hak Temelli Yaklaşım (Cenevre, 2012).
- BM. Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi (2006). Erişim, <https://124.im/B13C> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.

- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education–teachers’ experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93-117.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers’ attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement in variance and influence factors. *Teaching and teacher education*, 109, 103547.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2011). Sosyal Bilimler için İstatistik. (11.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi (1924). Erişim, <http://hukukbook.com/cocuk-haklari-beyannamesi/> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Cenevre Sözleşmesi, (1951). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM.
- Czyż, A. (2018). An analysis of polish teachers attitudes towards inclusive education. *Future Human Image*, (10), 4-19.
- Çağlar, S. (2012) Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75–90.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). Erişim, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/content/124-cocuk-haklarna-dair-sozlesme/> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Çorlu-MEM, (2018) Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi ‘Okul Yöneticilerin Eğitimi’ modülü. 12 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.

- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186).72-84.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dedeoğlu, H. & Yılmaz-Atman, B. (2022) Eğitimde Kapsayıcılık. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara
- Demir Atalay, T. & Atalay, Ö. (2017). Edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(3), 20-29.
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (Ed.), Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya) içinde (s.51-85). Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59
- Doğan, A. & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015
- Dönmez, A. (2022). Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri Üniversitesi.
- Durmuş, A. B. (2022). Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dünya Eğitim Formu Dakar (2000). Erişim, https://www.unesco.org.tr/Content_Files/Content/Sektor/Egitim/EFA%202002.pdf adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi.<http://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumuveoneriler/> sayfasından 5 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.

- Eğitim Reformu Girişimi (2020). Öğrenciler ve eğitime erişim: 2020 eğitim izleme raporu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR20_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf adresinde 5 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (1966). <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Emam, M. M. & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Engelli Bireyler İçin Fırsat Eşitliğine İlişkin Standart Kurallar (1993). Erişim, <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar/> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Engelli Kişilere İlişkin Dünya Eylem Programı (1982). Erişim, <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar/> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005). <https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuatmetin/1.5.5378.Pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Erçiçek, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi.
- Eren, C. K. (2021) Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrim içi programların etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkuş, A. (Ed.). (2021). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Ankara: Seçkin.
- Fırat, E. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Field, A. (2009). Logistic regression. *Discovering statistics using SPSS*, 264, 315.

- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022). Göç istatistikleri, geçici koruma.
- Göksu, İ. & Çevik, T. (2004). Özel Eğitime Giriş. Adana.
- Güler, E. (2023). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ve tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Günay, Ü. (2022). Din Sosyolojisi, İstanbul: İnsan yayınları.
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2) , 30-43.
- Güngör, A. T. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Güngör, T. A. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Gürgür, H. & S. Rakap (Ed.), (2019). Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (s.57-76). Ankara: Pegem A.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hashmi, S., Khan, I. K. & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1).32-47.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates*.

- Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1990). Erişim, [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA)) adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Hocaoğlu, E. E. S. (2021) Lise öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutumları, algıları ve yeterliliği: Sistematik literatür taraması. Yayınlanmamış doktora tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Hocaoğlu, N. & Aysal, E.A. (2019). Nicel araştırma modelleri-Desenleri. G. Ocak (Ed.), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s.66-119). Ankara: Pegem A.
- Hofman, R. H. & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in tanzanian schools. *Journal of Educationand Training*, 1(2), 177-198.
- Hoskin, J., Boyle, C. & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: Predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974-989.
- Hurairah, H. (2009). Inclusive education and educational diversity: a study of Brunei Government schools, Unpublished doctoral dissertation, Oxford University, UK.
- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 313-338
- İlçin, M. (2022). Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- İlter, A. T. (2015). Erişilebilirlik konusunda bir değerlendirme ve yükseköğrenim kurumlarında bir örneklem denemesi. İstanbul Teknik Üniversitesi/ İstanbul
- İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2) , 337-359.
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum, Algı, İletişim. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). Erişim, https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/01/EvrenselBeyanname_ENG.pdf adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde erişilmiştir.

- İra, N. & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 7(2), 29–38.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı) Ankara: Asil Yayınları
- Karacaoğlu, D.Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-79
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 11(19) 491-510.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-318.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaya, E. D. (2019). Milli Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Keleş, H. (2019). Kapsayıcı eğitim sistemi ile köprüler kurmak: Hatay’da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Kırılmaz, M. C. (2019). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A. & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı Pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22 (2) , 517-542.
- Kielblock, S. (2018). Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes. Unpublished doctoral dissertations, Justus Liebig University Giessen, Germany, Macquarie University Sydney, Australia
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kozikoğlu, İ. & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244
- Kuittinen, E. (2017). Inclusive education from teachers' perspective: exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy. Unpublished master's thesis, University of Jyväskylä, Şili.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F. & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.
- Kusuma, A. & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1(3), 24-40.
- Küçüksüleymanoğlu, R. & Kurt, A. (2020). Suriyeli öğrenciler için görevlendirilen PICTES öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri: Bursa örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 24-45
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from. *International journal of whole schooling*, 3(2), 22-38.
- Mantey, E. E. (2014). Accessibility to inclusive education for children with disabilities: a case of two selected areas in Ghana. Unpublished doctoral dissertations, Siegen, Germany.

- Maryanti, R., Hufad, A., Sunardi, S. & Nandiyanto, A. B. D. (2021). Analysis of curriculum for science education for students with special needs in vocational high schools. *Journal of Technical Education and Training*, 13(3), 54-66.
- McCarthy, M. (2019). Factors Predicting Teacher Attitudes toward Inclusive Education. Unpublished doctoral dissertation, Indiana State University.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018) TALİS öğretmen ve okul yöneticileri yanıtlar analizi. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf adresinde 12 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Uluslararası kapsayıcı erken çocukluk eğitim konferansı. http://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/cmsfiles/uploads/uluslararası%C4%B1_konferans_bildiri_metni.pdf 8 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Mitiku, W., Alemu, Y. & Mengistu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 1(2), 118-135.
- Moses, J. O. & Villodas, M. T. (2017). The potential protective role of peer relationships on school engagement in at-risk adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46, 2255-2272.

- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404.
- Öner, G. (2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Özcan, A. S. (2018) Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi. Nitelikleri ve gücü bir reform önerisi*. Ankara. Türk Eğitim Derneği.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Özkan , Ş., Kırkgöz, S. & Beşdere, B. (2019). Normalleştirilmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme kitabı içinde* (s.19-48). Ankara: Pegem A.
- Özokcu, O. (2018). The relation ship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Pallant, J. & Manual, S. S. (2011). *A step by step guide to data analysis using SPSS 4th edition*. Australia: Allen & Unwin.
- Pesen, A. & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 141-158
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Priyadarshini, S. S. & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.

- Rabi, N. M. & Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business And Social Sciences*, 8(11), 1779-1791.
- Rakap, S. & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür, & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde* (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, (10), 181-191.
- Sağ, R., Savas, B. & Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37-56
- Sağlam, H. İ. & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1) ,1-26
- Sarı, M. & Türkkan, B. T. (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşımları ve uygulamaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde* (ss.125-157). Ankara: Pegem A.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.
- Schuelka, M.J. (2018). Implementing inclusive education. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: *Institute of Development Studie*.
- Serttaş, B. (2020). İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dair görüşleri. Tezsiz yüksek lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli

- Sharma, U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97-105.
- Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India—concept, need and challenges. 97.
- Smothers, M. (2018). Preservice teachers' sense of self-efficacy toward teaching in an inclusive classroom. Unpublished doctoral dissertations, Ball State University.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
- Subban, P. & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability studies quarterly*, 25(2).
- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic journal for inclusive education*, 3(4), 8.
- Süer, S. (2022). Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler. Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (Ed.), Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya) içinde (s.123-151). Ankara: Pegem A.
- Şengöz, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karatay Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197
- Şimşek, Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29 (61): 261: 37-41

- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E. & Aşiret, S. (2020, 23-24 Aralık). *Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. 8. Uluslararası Sosyal Beşeri Ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- TDK. (2023) Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/> adresinde 15 Haziran tarihinden erişilmiştir.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994); <http://www.unesco.org/education/pdf> adresinde 10 Haziran 2023 edinilmiştir.
- Tıraşçı, Y. & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Üniversitesi, Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Tyagi, G. (2016). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Education and applied research*, 6(1), 115-116.
- Uluslararası Çalışma Ofisi ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, Çocuk İşçiliği, 2020 Küresel Tahminler, Eğilimler ve Önümüzdeki Yol, ILO ve UNICEF, New York, 2021. Lisans: CC BY 4.0 https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_836901.pdf adresinde 25 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO (2005). Guidelines For Inclusion: *Ensuring Access To Education For All*, Paris.
- UNESCO (2009). Policy Guidelines On Inclusion In Education, Fransa.

- UNESCO (2018). Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. Paris.
- UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all. Paris.
- UNICEF (2022). Çocuk İşçiliği. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-i%C5%9F%C3%A7ili%C4%9Fi-0> adresinde 13 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 33, 900-904.
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities General Comment No. 4 (<http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>) adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators. UNESCO Publishing.
- Ural, A. & Kılıç, Ğ. (2006). Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysal, Ç., Koç, H., Yılmaz, Y. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (s.111-127). Ankara: Pegem A.
- Ünal, A. & Sarpkaya, R. (Ed.), (2021). Eğitim Hakkı kitabı. Ankara: Anı yayıncılık
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Inter disciplinary Education: Theory and Practice*, 2 (1) , 23-42.
- Ünal, R. (2021) 4.Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Ünay, E. & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür. & S. Rakap (Ed.), Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde Bütünleştirme içinde (ss. 57-82). Ankara: Pegem Akademi.

- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf> adresinde 10 Haziran 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Yada, A. & Alnahdi, G. H. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices. *Educational Studies*, 1-19.
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yamaçlı, S. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2) , 431-455.
- Yıldırım, E. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, F. & Gül, H. (2021). Toplumsal cinsiyete duygusal bakış. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 23(41), 578-590.
- Yılmaz, E. (2021). Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- YÖK. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-

- Zhalelkanova, A. (2019). Hizmet öncesi yabancı dil olarak İngilizce öğretmenin ELT' de kapsayıcı eğitim üzerine bakışı: Kazak ve Türk bağlantıları karşılaştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V. & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PloS one*, 16(9),
- Winter, E. & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, NorthernIreland*.
- Wood, J. (2017). Secondary special educators' attitudes and sense of self-efficacy toward inclusive education. Unpublished doctoral dissertations, University of California, San Diego.
- Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.

EKLER

Ek1. Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/01/2023-423480

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/01/2023-421120

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmakta olan Mehmet DEMİRKOL'un Danışmanı olduğum yüksek lisans öğrencisi Öğretmen Nesih KUŞÇA ile birlikte "Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Öz-yeterlik Düzeyleri" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	06.12.2022/405167
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	30.12.2022—331
☒ XProje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. Açıklama:	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Doç. Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

ASLI GİBİDİR

HKM-FRM-499/00

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Veri Toplama Aracı

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri

Değerli Öğretmenler;

Bu anket formu ile sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Yüksek lisans tez çalışmam ile ilgili olan bu anketin sorularını cevaplamak çok kıymetli olduğunu bildiğimiz 5-10 dakikanızı alacaktır. Bu ölçme aracında yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar ile yaptığım araştırmaya yön vereceğinizden, tüm soruları boş bırakmadan içtenlikle cevaplamanızı rica ederim. Ankette elde edilen cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğretmen Nesih KUŞÇA

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

A. Aşağıda, demografik niteliklere ilişkin bilgilerinizi doldurunuz ve durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (x) koyarak işaretleyiniz lütfen.

1. **Cinsiyetiniz** : () Erkek () Kadın
2. **Yaşınız** :(Lütfen yazınız)
3. **Öğretmenlik deneyiminiz(Kaç yıl?)** :(Lütfen yazınız)
4. **Öğrenim durumunuz:** () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. **İstihdam Durumunuz :** () Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli
6. **Okulunuzun bulunduğu bölge:** () Kırsal Bölge () Şehir Merkezi
7. **Okulunuzun öğrenim şekli:** () Birleştirilmiş Sınıf () Normal Sınıf
8. **Kapsayıcı Eğitime yönelik hizmet için eğitim-seminer-kurs alma durumunuz :**
() Evet, aldım () Hayır, almadım () Hatırlamıyorum
9. **Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf deneyimleriniz var mı?** () Var () yok
a. **Kapsayıcı eğitime yönelik deneyimleriniz var ise bu eğitime yönelik tutumlarınız ne yöndedir?**
() Olumlu () Olumsuz () Görüşüm yok
10. **Kapsayıcı eğitime yönelik yasal mevzuat ve yönetmelikler ile ilgili bilgi düzeyiniz?**
() Hiç () Az () Orta () İyi () Çok İyi

	Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin ifadeler yer almaktadır.	Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Eğitim kurumlarımız, kapsayıcı eğitim için uygundur	1	2	3	4	5	6	7
2.	Nitelikli öğretmenler, ders verdikleri sınıflardaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir	1	2	3	4	5	6	7
3.	Sınıftaki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için farklı uygulamalar yapmak zorunda kaldığımda bunalmış hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
4.	Eğitim bütün çocuklara tanınması gereken bir haktır	1	2	3	4	5	6	7
5.	Tüm öğrencilerin farklılaştırılmış ihtiyaçlarını karşılama sürecinde okul dışından (Rehberlik Araştırma Merkezi, Sosyal Hizmetler vb.) yeterli desteği aldığımı hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tüm öğrenciler kapsayıcı eğitimde uygun eğitim ve ilgili hizmetleri alacaktır	1	2	3	4	5	6	7
7.	Deneyimlerime dayanarak, rehberlik ve araştırma merkezinin kapsayıcılık için gerekli desteği sağladığına inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
8.	Sınıfları tüm çocuklar için uygun olacak şekilde düzenlemek mümkündür	1	2	3	4	5	6	7
9.	Okulda, tüm öğrencilerin kendilerine özgü eğitim ihtiyaçlarını karşılamada bana destek olacak yeterli personel olduğunu hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
10.	Kapsayıcılık, öğrenciler arasında farklılıkların kabulünü teşvik edecektir	1	2	3	4	5	6	7
11.	Öğrencileri cinsiyet, ırk, etnik köken, engellilik, dil, sosyo-ekonomik durumlarına göre etiketlemek, eşitlikçi bir eğitim sağlamak için gereklidir.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hizmet edecek farklılaştırılmış uygulamalara erişimi bulunmamaktadır.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Tüm çocuklar kapsayıcı sınıflarda eğitim görmelidir	1	2	3	4	5	6	7
14.	Tüm çocuklar, kapsayıcı ortamlarda öğrenme yeteneğine sahiptir	1	2	3	4	5	6	7
15.	Kapsayıcılık uygulamaları, eğitim sistemimizde olumsuz bir değişimi temsil etmektedir.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Doğru destekler sağlandığında kapsayıcılığın işe yarayabileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Kapsayıcı eğitimin ülkemde uygulanabilir bir fikir olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında, öğrencileri farklılıklarına göre sınıflandırmak doğru değildir.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Öğretim programı bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanırsa her öğrencinin öğrenebileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

20.	Dış paydaşlar tarafından sağlanan destek hizmetlerinin zaman kaybı olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Kapsayıcılık felsefesi 'gerçek hayat' ta uygulanamaz.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Deneyimlerime dayanarak, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin tüm öğrencileri sınıfa dahil etme çabalarını desteklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Öğretim programlarını uygulama sürecinde her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kaldığımda hayal kırıklığı yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Öğretim programını tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamaya istekliyim.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Kapsayıcı bir eğitimde farklılaştırılmış düzenlemelerin yapılabileceğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Kapsayıcı eğitimi uygulamaya koymak için herhangi bir desteğe ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Kapsayıcı bir sınıfta tüm öğrencilerin farklılıklarbarındırması çok zor bir durumdur.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi için bireyselleştirilmiş öğrenci değerlendirmesini uyarlamaya istekliyim.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Deneyimlerime dayanarak, toplumun kapsayıcılığın uygulanmasını desteklediğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Kapsayıcılık, tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamanın en iyi yoludur.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Nitelikli öğretmenler, sınıflarındaki tüm öğrencilere eğitim verebilmek için uygulamalarını farklılaştırabilir.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Sınıf içindeki çeşitlilik öğrenme ortamını zenginleştirir.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Tüm öğrencilerin kendine özgü eğitim ihtiyaçlarını karşılamama destek olacak yeterli kaynak olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Ailelerin tutumları kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasını engellemektedir.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Kapsayıcılık, öğrenciler arasındaki farklılıkların anlaşılmasını teşvik edecektir.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Kapsayıcılık, tüm çocukların kapsayıcı sınıflarda eğitim görmesi için değerli bir deneyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Ailelerle işbirliği içinde çalışmak, kapsayıcılığın başarısında önemli bir rol oynar.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Kapsayıcı eğitim nihai olarak toplumun kapsayıcılığa karşı olumlu bir tutum sergilemesini teşvik edecektir	1	2	3	4	5	6	7

	Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır.	Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğrenci davranışlarına ilişkin beklentilerimi açıkça ifade edebilirim	1	2	3	4	5	6	7
2.	Öğrencilerin öğrettiklerimi ne kadar anladığını doğru bir şekilde ölçebilirim	1	2	3	4	5	6	7
3.	Sınıf içinde agresifleşen ve saldırganlaşan bir öğrenciyi sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Ailelerin okula gelirken kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilirim	1	2	3	4	5	6	7
5.	Sınıf içi olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engelleyici önlemler alabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim sürecini tasarlama konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Öğrencilerin öğrenme konusunda sorun yaşadığında alternatif bir açıklama veya örnek sunabilirim	1	2	3	4	5	6	7
8.	Öğrencilerin okul başarısı için ailelere gereken desteği sunabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Tüm öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesine (Kapsayıcı Eğitim) ilişkin yasalar ve politikalar hakkında çok az şey bilen diğer kişileri bilgilendirme konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim	1	2	3	4	5	6	7
11.	Öğrenciler için farklı değerlendirme stratejileri kullanabilirim (Portfolyo, Performansa dayalı)	1	2	3	4	5	6	7
12.	Öğrencilerin ikili ve küçük gruplar halinde birlikte çalışmalarını sağlama becerime güvenirim	1	2	3	4	5	6	7
13.	Sınıf içi rahatsız edici davranışları kontrol altına alabilirim	1	2	3	4	5	6	7
14.	Tüm velileri, çocukların okul faaliyetlerine dahil etme becerime güveniyorum	1	2	3	4	5	6	7
15.	Kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme tasarım sürecinde alan uzmanlarıyla işbirliği içinde çalışırım	1	2	3	4	5	6	7
16.	Agresif davranan öğrencilerle başa çıkabilirim	1	2	3	4	5	6	7
17.	Üstün yetenekli öğrencilerin zorluklarla başa çıkmasına destek olabilirim	1	2	3	4	5	6	7
18.	Sınıf içerisindeki her öğrencinin öğrenebilmesi için okul paydaşlarıyla birlikte çalışabilirim	1	2	3	4	5	6	7

Ek 3. Veri Toplama Aracı Kullanma İzni

On the issue of scale use permit



Dr. Stephan Kielblock
4.11.2022 (Cum), 06:44

📧 Tümünü yanıtla | ▼

Gelen Kutusu

Dear Dr. Demirkol,

thank you for getting into contact with me. Our institution (DIPF) has been cyber-attacked a couple of weeks ago. Most of our systems are still offline. Hence, I am writing you from an alternative e-mail address.

It is great to see that my PhD thesis is still being read by researchers across the globe! You and your student can surely use the instrument. If you like, inform me about the outcomes of her/his study. It is always interesting for me to see how the instrument works in different contexts.

All the best and kind regards

Stephan **Kielblock**

ÖZGEÇMİŞ

Nesih KUŞÇA, 2013 yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde mezun oldum. 2013-2019 yılları arasında Kars/ Sarıkamış ilçesi Balıklı köyünde sınıf öğretmeni olarak görev yaptım. 2019 yılında Diyarbakır/Çınar ilçesi Yuvacık köyünde halen müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda 2021-2022 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim dalında Yüksek Lisans eğitimine başladım.

