

# Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

Buket Erçiçek \*\*, Yurdagül Günel \*\*\*, Ebru Ünay \*\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 24/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 13/03/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1209761

## Öz

*Bu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 45 ilkokul ve beş anaokulunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için bazı analizlere başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 17 maddeden oluşan son ölçek formu ortaya konmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin dört faktörlü (kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciye, öğretim sürecine, mesleki gelişime ve mesleki yeterliğe yönelik tutum) yapıdan oluştuğu ve toplam varyansın %51,87'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach-Alpha güvenirlilik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin güvenirlilik katsayıları 0,40 ile 0,74 arasında değişim göstermektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin analiz sonuçları, ölçeğin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, tutum ölçeği

## Developing Attitude Scale Toward Inclusive Education: Validity and Reliability Study

### Abstract

*In this study, a measurement tool was developed in order to determine the attitudes of preschool and classroom teachers towards inclusive education practices. The participants of*

\* Bu makale 2023 yılında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim, Artvin, Türkiye, [buketercicek@gmail.com](mailto:buketercicek@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-2058-187X](https://orcid.org/0000-0003-2058-187X) 

\*\*\* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Trabzon, Türkiye,

[yurdagulgunal@hotmail.com](mailto:yurdagulgunal@hotmail.com) ORCID: [0000-0002-9385-1167](https://orcid.org/0000-0002-9385-1167) 

\*\*\*\* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye,

[unayebru@gmail.com](mailto:unayebru@gmail.com) ORCID: [0000-0002-6298-9438](https://orcid.org/0000-0002-6298-9438) 

**Kaynak Gösterme:** Erçiçek, B., Günel, Y., & Ünay, E. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350.

*the study consisted of teachers working in 45 primary schools and five kindergartens. Some analyzes were used to ensure the validity and reliability of the Attitudes towards Inclusive Education Scale. In order to determine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. As a result of these analyzes, the final scale form consisting of 17 items was developed. As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale consisted of four factors (attitude towards the disadvantaged student in inclusive education, teaching process, professional development and professional competence) and explained 51.87% of the total variance. The reliability coefficients of the sub-factors vary between 0.40 and 0.74. The results of the analysis of the scale developed by the researcher show that the scale can be used to determine the attitudes of preschool and classroom teachers working in pre-school education institutions towards inclusive education.*

**Keywords:** Attitude scale, classroom teacher, inclusive education, preschool teacher

## Giriş

Salamanca Bildirgesinin yayımlanması ile birlikte yaklaşık 30 yıldır kapsayıcı eğitim dünya çapında bir akım haline gelmiştir. Bu akımda en önemli dönüm noktasına kapsayıcı eğitim kavramına dair bağlayıcılığa sahip ilk yasal belge olan Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme'nin (CRPD) kabulü ile ulaşılmıştır (Amor vd., 2019). Sözleşmenin 24. maddesinde taraf devletlere engelli öğrencilerin engelli olmaları nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamaları ve etkili eğitimlerini kolaylaştırmak için genel eğitim sistemi içinde gerekli desteği almalarının sağlanması zorunlu kılınmıştır (CRPD, 2006). Bu zorunluluk, ülkelerin kapsayıcı eğitimi başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için eğitim politikaları ve yasalar hazırlamalarını gerektirmiştir. Günümüzde bütün öğrencileri kapsayan okullar oluşturma mücadelesinin devam ettiği görülmektedir (Ünay, Melekoğlu & Çakıroğlu, 2021).

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireyler de dahil tüm öğrenciler için yüksek kaliteli eğitime ulaşmak; kapsayıcı, barışçıl ve adil toplumu geliştirmek için ciddi öneme sahiptir (Birleşmiş Milletler [UN], 2016). Kurth ve Gross (2014) kapsayıcı eğitimin bir öğrencinin genel eğitim ortamındaki etkinliklere ve eğitim programlarına katılım gösterebilmesi için ihtiyaç duyacağı destek hizmetlere erişmesi gerektiği anlamına geldiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve daha kapsamlı bir yaklaşıma doğru ilerlemek için bir araç niteliği taşımaktadır.

Kapsayıcı eğitime dayanak oluşturan uluslararası anlaşmalar ve bildirgeler önemli olsa da tüm öğrencilerin fiilen genel eğitim ortamlarına erişeceği anlamına gelmediği gibi, genel eğitimde aldıkları eğitimin de başarılı olacağını garanti etmemektedir (Amor, vd., 2019). Anlaşmalar ve beyanlara ek olarak kapsayıcı eğitimin başarılı olmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerden biri de bireyin eğitim-öğretim ortamına uyum sağlamasını kolaylaştıran öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, bireylerle etkileşim kuran, eğitim-öğretim sürecini hazırlayan ve

uygulayan kişilerdir (Amaç, 2021). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının verimli olabilmesi için öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları büyük bir önem taşımaktadır.

Tutum bir kişi veya olaya karşı bireyin olumlu veya olumsuz bilişsel, duyuşsal, davranışsal tepkileridir (Kartal & Bardakçı, 2019). Öğretmenler öğrenciler tarafından model alındığından eğitim-öğretim ortamındaki davranışları, diğer öğrencilerin tutumlarını da etkilemektedir (Aker, 2014). Tutum çalışmalarının yapılmasının altında yatan en önemli neden tutumların insan davranışlarını yordamasıdır (Ok, 2011). Bireyin konuya veya kişiye yönelik olumlu veya olumsuz tutumu, o konu veya kişiye ilişkin davranışının tahmin edilebilmesini sağlar. Tutumlar, akademik bağlamda olduğu kadar duyuşsal alan eğitiminde de dikkate alınması gereken özelliklerdir. Bu yüzden tutumları ölçmeye yönelik yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, bilişsel boyutta kişisel uzmanlıkları veya kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi düzeylerinden; duyuşsal boyutta kapsayıcı bir öğrenme ortamını sağlayabilecek kaynaklara sahip olduklarını hissedip hissetmediklerinden ve davranışsal boyutta mevcut kaynakları etkin bir şekilde yönetip yönetmediklerinden etkilenebilmektedir (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Forlin vd., 2008; Goodman & Burton, 2010).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu veya olumsuz tutumları sınıf içi öğretim süreçlerini etkilemektedir (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarına yerleştirilmesine yönelik tutumlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, bazı öğretmenler özel gereksinimli çocukları kendilerine destek hizmetler sunulduğunda normal sınıfa yerleştirilmesine istekliken, bazı öğretmenler ise özel gereksinimli çocukların normal sınıfa yerleştirilmesinin sınıfın geri kalanının eğitimine zarar verebileceğine inanmaktadır (Forlin vd., 2008). Hatta bazı öğretmenler özel gereksinimli çocukların ayrı özel eğitim okullarında normal okullarda sağlanan desteklerden daha yüksek kalitede ve düzeyde destek alacaklarını düşünmektedirler (Grieve, 2009).

Kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçmeyle ilgili yapılan uluslararası (Anderson vd., 2007; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer vd., 2011; Wood, 2007) ve ulusal (Sucuoğlu vd., 2013; Şahbaz, Atılgan & Aydemir, 2018; İra & Gör, 2018; Keser, 2019) çalışmalara bakıldığında daha çok anket veya görüşme tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Ewing, Monsen ve Kialblock (2018), 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesinden 2015 yılına kadar olan süreçte öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen 9 ölçme aracını incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda ölçme araçlarından sadece üç tanesinin tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını ölçtüğü görülmüştür. Bu ölçme araçları Duygular, Tutumlar ve Endişeler Kapsayıcı Eğitim Revize Ölçeği (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), Kapsayıcı Eğitime Yönelik Çok Boyutlu Tutumlar Ölçeği (Mahat, 2008) ve Öğretmen Anketi (de Boer vd., 2012)'dir. Ulusal alanyazında

ise Taneri, Özbek, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret (2020) tarafından geliştirilen ‘Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin (KEYÖT)’ geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Ölçek 6’lı Likert tipi olup beş faktörlü yapıdan ve 68 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermekte fakat ölçek formu özel okullarda görev yapan öğretmenlere ve tüm branş öğretmenlerine uygulandığından bu araştırmadan farklılaşmaktadır. Dönmez’in (2022) yüksek lisans kapsamında geliştirdiği kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği ise okul yöneticilerine uygulanmış, ölçek güvenilir ve geçerli bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmış, öğretmenlerin sadece mülteci öğrencilere ilişkin tutumları incelenmiştir (Kazu & Deniz, 2019; Keskin & Okçu, 2021; Köse, Bülbül & Uluman, 2019; Terzi, Göçen & Altun, 2019). Bu bakımdan ölçek (MÖTÖ), kapsayıcı eğitim kapsamında bulunan diğer dezavantajlı öğrencilere yönelik tutumları ölçmemesi açısından sınırlıdır.

Tutumların belirlenmesi, kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini artırmak ve bu konuda öğretmenlere destek sağlamak açısından önemlidir (Ewing, Monsen & Kielblock, 2018). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını anlamak, özel gereksinimli çocuklar ve diğer dezavantajlı çocuklara yönelik tutumları iyileştirmeye yönelik çalışmalar tasarlamak, kapsayıcı davranışları artırmak ve kapsayıcı sınıf içi öğrenme ortamları geliştirmek için önemli bir adımdır (Antonak & Livneh, 2000, Monsen & Frederickson, 2004; MacFarlane & Woolfson, 2013; Monsen vd., 2014). Yapılan çalışmalar sınıf içi öğrenme ortamı ve öğretim yaklaşımının öğretmenlerin benimsedikleri tutumlardan etkilendiği tespit edilmiştir (Grieve, 2009; Ross Hill, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi bu alanda yapılacak düzenlemeler, geliştirilecek müdahaleler ve eğitim içeriklerinin dönüşümü açısından önemlidir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçen sınırlı sayıda tutum ölçeğine rastlanması alanda bir açık yaratmaktadır. Bu açıdan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırma grubuna ait demografik bilgiler ve izlenen süreçler aşağıda belirtilmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu, Trabzon ilinin Ortahisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve anaokullarında görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, 45 ilkököl ve beş anaokulunda yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.  
*Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri*

Değişken	Faktör	n	%
Cinsiyet	Kadın	399	82,6
	Erkek	84	17,4
Değişken	Faktör	n	%
Branş	Okul Öncesi	205	42,4
	Sınıf	278	57,6
Yaş	25 ve altı	60	12,4
	26-35	207	42,8
	36-45	105	21,7
	45+	111	23,1
	Yüksek lisans	39	8
Kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma durumu	Lisans	425	87,9
	Ön lisans	17	3,5
	Aldım	283	58,5
Sınıfında dezavantajlı birey olma durumu	Almadım	200	41,5
	Var	214	44,3
Toplam	Yok	269	55,7
		483	100

Tablo 1'e göre araştırma, 399'u kadın (%82,6), 84'ü erkek (%17,4) toplamda 483 katılımcıyla yürütülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün, madde sayısının beş katı olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Child, 2006; Bryman & Cramer, 2001). Bu yüzden 63 madde sayısı için 483 katılımcının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 205'i okul öncesi (%42,4), 278'i sınıf öğretmeni (%57,6)dir. Araştırmaya katılanların 60'ı (%12,4) 25 yaş ve altı, 207'si (%42,8) 26-35 yaş arası, 105'i (%21,7) 36-45 yaş arası ve 111'i (%23,1) 45 yaş ve üzeridir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelenmiş, 2'sinin doktora (%0,4),

39'unun yüksek lisans (%8), 425'inin lisans (%87,9) ve 17'sinin ön lisans mezunu (%3,5) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 283'ünün kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim aldığını (%58,5), 200'ü ise eğitim almadığını (%41,5) belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 214'ünün (%44,3) sınıfında dezavantajlı birey bulunup, 269'unun (%55,7) sınıfında dezavantajlı birey bulunmamaktadır.

### **Ölçeğin Geliştirilme Süreci ve Verilerin Toplanması**

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek için oluşturulacak ölçek için öncelikle literatür taranmıştır. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinde uyarlanan ve geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Çalışma kapsamında kurum yöneticileri, okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda geliştirilecek olan Likert ölçeği için Anderson'un (1988, s. 427; Akt: Tavşancıl, 2002: 140) sıraladığı basamaklar dikkate alınmıştır. Oluşturulan maddeler tutumun bilişsel, davranışsal ve duyuşsal öğelerine göre yazılmıştır. Olumlu ve olumsuz ifade oranına da dikkat edilerek 120 madde yazılmıştır. Bu maddeler, kapsayıcı eğitim, ölçme ve değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiştir. Akademisyenler oluşturulan maddeleri amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiş, incelemeler sonucunda 57 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra kalan 63 madde pilot uygulama için hazır hale gelmiştir. Ölçek 5'li Likert ölçeği olarak 'Hiç Katılmıyorum=5', 'Katılmıyorum=4', 'Kararsızım=3', 'Katılıyorum=2', 'Tamamen Katılıyorum=1' şeklinde oluşturulmuştur. Pilot ölçek 32 olumlu, 31 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aşamasında katılımcılara araştırma hakkında ön bilgi verilmiştir ve katılımcılardan onam alınmıştır. Bununla birlikte üniversitede yer alan Etik Kurul'dan etik kurul izni alınmıştır (XXX, Akademik Etik Kurul, 04.06.2021/E-81614018-000-540).

### **Verilerin Analizi**

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için bazı analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" ve "Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)" yapılmıştır. AFA için SPSS 23.0 paket program kullanılmıştır. Bu aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için "Kaiser Meyer Olkin Testi (KMO)" ve "Barlett Küresellik Testi"nden yararlanılmıştır.

Alt faktörlerin belirlenmesinde varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan faktörler isimlendirilmiştir. DFA için de Lisrel 8.8 paket programı kullanılmış ve AFA'da ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu uyumu değerlendirmek için Chisquare ( $\chi^2$ ), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of

Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için ise kapsayıcı eğitim uygulamaları ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için ise, tüm ölçeğin ve elde edilen faktörlerin Cronbach-Alpha değerlerine bakılmıştır.

### **Yüzey ve Kapsam Geçerliği**

Yüzey geçerliği, geliştirilen ölçekte bulunan maddelerin araştırma problemlerini hangi ölçüde temsil ettiğiyle ilgili uzman görüşü alınmasını içermektedir. Ölçek maddelerinin amaca hizmet edip etmediğinin uzmanlar tarafından incelenmesi ise ölçeğin kapsam geçerliğini ortaya koymaktadır. Oluşturulan ölçek maddeleri, kapsayıcı eğitim, ölçme ve değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiştir. Akademisyenler maddeleri amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından incelemiştir.

Akademisyenlerin incelemelerinde bir derecelendirme ölçeği kullanmaları istenmiştir. Maddeler; Uygun (1), Düzenlenmeli (2) ve Çıkarılmalı (3) şeklinde derecelendirilmiştir. Maddelerin düzenlenmiş halleri de ölçek üzerinde uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan 57 madde çıkarılmış, 20 madde düzenlenmiştir. Sonuç olarak ölçekte kalan 63 madde, pilot uygulama için hazır hale gelmiştir. Ölçeğin son halinin yüzey ve kapsam geçerliği bakımından uygun olduğuna karar verilmiştir.

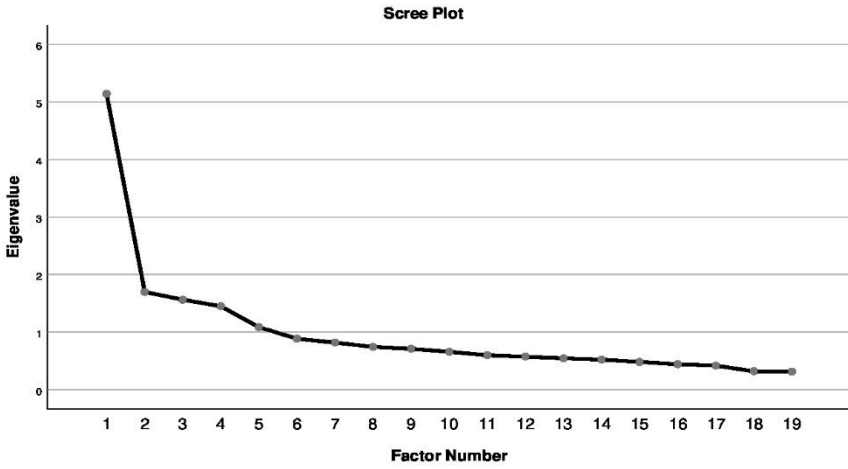
## **Bulgular ve Yorum**

### **Geçerlik**

Öncelikle elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” ve “Bartlett Küresellik” değerleri hesaplanmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapabilmek için “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” değerinin 1’e yakın olması gerekmektedir. Bu çalışmada elde edilen KMO değeri 0,85’tir. Bartlett Küresellik testi ise, verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmeye yaramaktadır. Test sonucunda elde edilen olasılık değeri ,000 bulunduğundan, analiz sonucu anlamlı çıkmıştır.

Faktör analizinde varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda paydaşlık oranı değeri 0,40’ın altında olan maddeler (2, 55, 16, 35, 58, 9, 26, 14, 24, 48, 56, 18, 19, 44, 46, 42, 11, 17) sırayla ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarıldığında analizler tekrar edilmiştir. Maddenin farklı faktörlerde yük değerinin olması durumunda aradaki farkın 0,10 olması gerekir (Büyüköztürk, 2018). Aradaki farkın 0,10’dan az olduğu “binişik” olan adlandırılan maddeler de (28, 6, 47, 61, 59, 21, 3, 38, 25, 52, 54, 57, 63, 23, 39, 43, 36, 1, 12, 29, 30, 31, 37, 53) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapısına uymayan 7 ve 8. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör sayısı belirlenirken korelasyon matrisinin 1'den büyük olduğu özdeğerler kabul edilmiş, 1'den küçük değerler ise analize dahil edilmemiştir (Khalaf, 2007). Analiz sonucunda dört alt faktör elde edilmiştir. Birinci alt faktör olan “*dezavantajlı öğrenciye yönelik tutum*” beş maddeden (13, 15, 51, 60, 62); ikinci alt faktör olan “*öğretim sürecine yönelik tutum*” beş maddeden (5, 32, 34, 41, 50); üçüncü alt faktör olan “*mesleki gelişime yönelik tutum*” dört maddeden (10, 20, 27, 45); dördüncü alt faktör olan “*mesleki yeterliğe yönelik tutum*” üç maddeden (33, 40, 49) oluşmuştur. Şekil 1’de faktörlere ait özdeğer grafiği verilmiştir:



Şekil 1. Ölçeğe ait Özdeğer Grafiği

Birinci alt faktöre ait özdeğer 5,1’dir ve bu faktör tutum değişkenine ait varyansın %27’sini açıklamaktadır. İkinci alt faktöre ait öz değer 1,7’dir ve tutum değişkenine ait varyansın %8,9’unu açıklamaktadır. Üçüncü faktöre ait özdeğer 1,5’tir ve tutum değişkenine ait varyansın %8,2’sini açıklamaktadır. Dördüncü alt faktöre ait özdeğer 1,4’tür ve bu alt faktör tutum değişkenine ait toplam varyansın %7,6’sını açıklamaktadır. Faktör yük değerinin alt sınırı olarak 0,40 baz alınmıştır. Faktör yük değeri 0,40’ın altında olan 4 ve 22. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlere ait faktör yükleri 0,40 ile 0,74 arasında değişim göstermektedir.

Ölçek maddelerine ait faktör yükleri, faktör özdeğerleri ve betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.  
*Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Geçerlik Analizi ve Betimsel İstatistikler*

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Faktör yükü	Faktör özdeğeri
----------	--------------------	----------------	-------------	-----------------



m15	4,02	1,14	,65	
m51	3,90	1,10	,62	
m62	3,36	1,28	,54	5,1: Dezavantajlı Öğrenci (DO)
m13	3,09	1,31	,47	
m60	4,33	,94	,44	%27
<hr/>				
m34	4,26	,86	,71	
m41	4,15	,84	,64	1,7: Öğretim Süreci (OS)
m32	4,13	1,04	,56	
m50	3,91	,97	,45	%8,9
m5	4,48	,68	,40	
<hr/>				
m10	4,15	,96	,74	
m27	3,78	1,11	,68	1,5: Mesleki Gelişim (MG)
m45	4,18	,90	,65	
m20	4,28	,91	,52	% 8,2
<hr/>				
m33	3,26	1,05	,65	
m49	2,64	1,09	,51	1,4: Mesleki Yeterlik (MY)
m40	3,84	,89	,51	
				%7,6

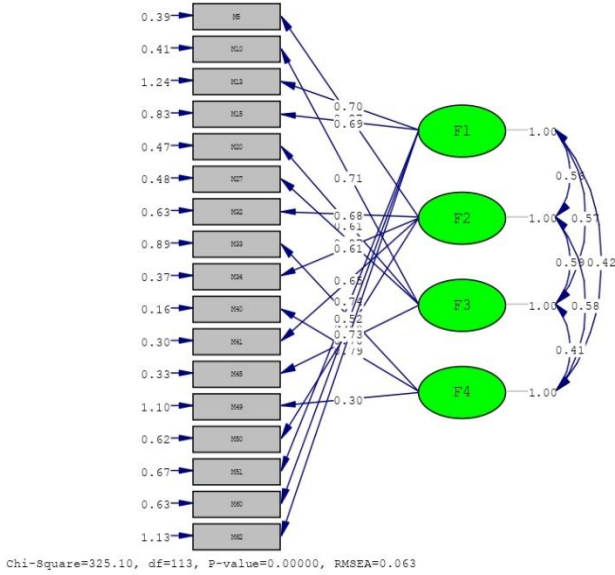
Toplam Varyans Açıklama Oranı: %51,87

Aritmetik Ortalama: 211,24

Standart Sapma: 15,07

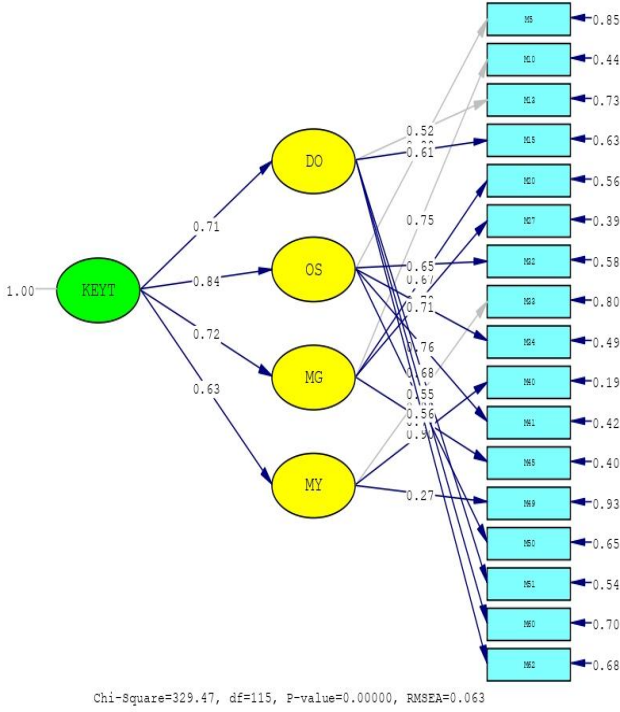
Varyans: 227,24

AFA sonucu elde edilen dört faktörlü modelin yapı geçerliği, DFA yapılarak test edilmiştir. DFA, birinci ve ikinci düzey DFA olmak üzere ikiye ayrılır. Birinci düzey DFA'da, daha önce tanımlanmayan değişken ölçülmektedir. İkinci düzey DFA'da, AFA ve DFA'nın ortaya çıkardığı modele dışsal örtük değişkenler eklenir ve analiz tekrarlanır. Bu çalışmada ikinci düzey DFA LISREL 8.8 programında yapılmıştır. Birinci düzey DFA'ya ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:



**Şekil 2.** Birinci düzey DFA'ya ilişkin faktör yükleri ve dağılımı

DFA sonucunda NFI= 0,93, CFI= 0,96 bulunmuştur. NFI ve CFI uyum indeks değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması modelin kabul edilebilir; 0,95 ve üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğini işaret etmektedir (Seçer, 2013). Elde edilen verilere göre model NFI ve CFI değerleri açısından iyi bir uyum göstermektedir. GFI= 0,92, AGFI=0,90 olduğundan modelin kabul edilebilir bir uyum sergilemektedir. Ayrıca  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh Engel & Moosbrugger, 2003). Birinci düzey DFA'da  $\chi^2(325,10)/sd(113)$  oranının 2,87 bulunması, mükemmel uyumun sağlandığını göstermiştir. İkinci düzey DFA'ya ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:



**Şekil 3.** İkinci düzey DFA'ya ilişkin faktör yükleri ve dağılımı

İkinci düzey DFA sonucunda NFI= 0,93, CFI= 0,96, GFI= 0,92, AGFI=0,90 bulunmuş, değerler 0,90 ve üzerinde olduğundan modelin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh Engel & Moosbrugger, 2003). İkinci düzey DFA'da  $\chi^2(329,47)/sd(115)$  oranının 2,86 olması, mükemmel uyumun sağlandığını göstermiştir.

### Güvenirlilik

Ölçekteki her maddenin, ölçmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği ve katılımcı grubunu ayırt etmede yeterli olup olmadığını belirlemek için madde-toplam test korelasyonlarına bakılmıştır. Ayrıca tüm ölçek için ve her alt faktör için Cronbach-Alfa katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları ve madde-toplam test korelasyonları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3.  
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Madde No	Madde - Toplam Test Korelasyonu				Crα
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	
15	0,43				
51	0,46				
62	0,34				0,70
13	0,34				
60	0,26				
34		0,55			
41		0,56			
32		0,38			0,73
50		0,36			
5		0,22			
10			0,61		
27			0,58		0,81
45			0,56		
20			0,43		
33				0,44	
49				0,28	0,58
40				0,44	

Crα: Cronbach-alpha güvenirlilik katsayısı

Genel Crα: 0,85

Tablo 3 incelendiğinde birinci faktöre ait değerlerin 0,26 ile 0,46 arasında; 2. faktöre ait değerlerin 0,22 ile 0,56 arasında; 3. faktöre ait değerlerin 0,43 ile 0,61 arasında ve 4. faktöre ait değerlerin 0,28 ile 0,44 arasında olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerinin 0,20 ve 0,20'nin üzerinde olması maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için Cronbach-Alpha değerinin minimum 0,70 olması gereklidir (DeVellis, 2003; Tavşancıl, 2014). Birinci alt faktöre ilişkin Crα; 0,70, ikinci alt faktöre ilişkin Crα;0,73, üçüncü alt faktöre ilişkin Crα güvenirliliği; 0,81; dördüncü alt faktöre ilişkin 0,58 ve ölçeğin tümüne ait genel Crα güvenirliliği; 0,85 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilen tutum

ölçekleri, birçok alanda kullanılmaktadır. Geliştirilen ölçeklerle konu veya duruma ilişkin tutum, farklı değişkenler açısından incelenmektedir. Sosyal bilimler alanında da sıklıkla kullanılan tutum ölçeklerinin, büyük oranda bilişsel boyutu ölçtüğü ön plana çıkmaktadır (Çetin & Çetin, 2019). Wilczenski (1995) ve Bailey (2004)'in kapsayıcı eğitime yönelik geliştirdikleri ölçeklerin tutumun sadece bilişsel boyutuna yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında kapsayıcı eğitime yönelik tutumun bilişsel boyutu ile beraber duyuşsal veya davranışsal boyutlarından herhangi birini içeren ölçek çalışmaları da mevcuttur (Antonak & Larrivee 1995; Sharma & Desai 2002; Hastings & Oakford, 2003; Monsen vd., 2015).

Tutumun tüm boyutlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışmaları, alanyazında önem arz etmektedir. Alanyazında kapsayıcı eğitime yönelik tutumun üç boyutunu da içeren üç ölçek çalışmasına ulaşılmıştır (Mahat, 2008; Boer vd., 2012; Forlin vd., 2011). Bu çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla tutumun üç boyutunu da içeren dört faktörlü yapıya sahip ve 17 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Pilot uygulaması 63 maddeyle yapılan ölçeğin analizleri sonucunda extraction değeri 0,40'ın altında olan 18, binişik olan 24, yapıya uymayan iki ve faktör yükü 0,40'ın aşağısında olan iki madde ölçek dışı bırakılmıştır. Geliştirilen nihai ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt faktörden oluştuğu görülmüştür. Alt faktörler sırasıyla kapsayıcı eğitimde “dezavantajlı öğrenciye, öğretim sürecine, mesleki gelişime ve mesleki yeterliğe” yönelik tutum olarak adlandırılmıştır. Elde edilen dört faktörün, tutum değişkenine ait toplam varyansın %51,87'sini açıkladığı ortaya koyulmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri 0,40 ile 0,74 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin, ölçmek istenen özelliği ölçmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında Taneri vd. (2020) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinde” madde faktör yükü 0,32'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış, sonuçta beş faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu beş faktörün kapsayıcı eğitime yönelik tutumların %51,66'sını açıkladığı belirtilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için tüm ölçeğe ve alt faktörlere ait Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Alt faktörlerin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla; 0,70, 0,73, 0,81, 0,58'dir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,85'tir. Elde edilen katsayının 0,70 ve üzerinde olması, geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Salvucci, vd., 1997). Ulusal alanyazında Dönmez (2022) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Yöneticileri Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinin” Cronbach-Alpha değeri 0,85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmayla da karşılaştırıldığında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısının paralellik gösterdiği görülmektedir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını

ölçmek amacıyla 5’li Likert şekilde geliştirilen bu ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir. Son 30 yılda hem politikada hem de uygulamada kapsayıcı eğitime yapılan küresel vurgu ve farklı gereksinimleri olan çocukların sayılarındaki artış göz önüne alındığında hem uluslararası hem de ulusal düzeyde kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçen yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim uygulamaları için geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanan bu ölçeğin, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçek diğer branşlardaki öğretmenlere veya öğretmen adaylarına uygulanacaksa analizlerinin tekrar yapılması ve toplanacak veri sayısının artırılması önerilmektedir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışmaya ilişkin Trabzon Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 04.06.2021/E-81614018-000-540) etik kurul onayı alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* (Tez No. 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28: 131-147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>

- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224. <https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream 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. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards the integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660371>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows. *Journal of Mathematical Psychology*, 46, 116-117. <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3th ed.). Continuum.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157. [tps://doi.org/10.26466/opus.552080](https://doi.org/10.26466/opus.552080)
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Tez No. 732074) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and

- concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2019). *Tutum ölçekleri*. Akademisyen Kitabevi.
- 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. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Keskin, A., & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332. <https://doi.org/10.53506/egitim.892264>
- Köse, N., Bülbül, Ö., & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kurth, J. A., & M. Gross. (2014). *The Inclusion Toolbox: Strategies and Techniques for All Teachers*. Corwin Press.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>



- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- Ross Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- 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. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., Saba, M. (1997). Measurement error studies at the national center for education statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Schermelleh Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 2 (8), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, T., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2). <https://doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Şahbaz, Ü., Atılgan, H., & Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1843-1850. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2202>
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., & Aşiret, S. (2020, Aralık, 23-24). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Sözlü sunum]. 8. *Uluslararası Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye*.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Terzi, R., Göçen, A., & Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494. <https://doi.org/10.19126/suje.526197>
- United Nations [UN]. (2016). *Birleşmiş milletler engelli kişilerin haklarına dair uluslararası sözleşmesi*. Erişim adresi: <https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx>

Ünay, E., Melekoğlu, M. A. & Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Geçiş. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 663-681. doi:10.30900/kafkasegt.955653. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.955653>

Wood, M. J. (2007). *Teacher efficacy, teacher attitudes towards inclusion and teachers' perspectives of training needed for successful inclusion* [Doctoral dissertation, Capella University-Minneapolis].

### Extended Abstract

According to the United Nations, inclusive education is to provide high-quality education for all students, including individuals with special needs; is of critical importance for developing an inclusive, peaceful and just society. For inclusive education to be successful, it must have a legal basis. Treaties such as the Universal Declaration of Human Rights, the Salamanca Declaration and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) support inclusive education. In addition to participation, it plays an ongoing role in the success of inclusive education. One of these factors is teachers.

Positive teacher attitudes can make inclusive education successful. Attitude; It is an individual's positive or negative cognitive, affective and behavioral reactions to a person or event. Attitudes can be measured with scales. Since the scale developed in this study was applied to all branch teachers, it is limited in terms of revealing the attitudes of preschool and classroom teachers towards inclusive education. This research is a scale development study for preschool and classroom teachers. In this direction, an attitude scale consisting of 17 items for inclusive education was developed.

For the attitude scale to be created, first of all, the literature was scanned. The scales used in national and international articles, master's and doctoral theses related to the subject were examined. Within the scope of the study, interviews were conducted with institution administrators, preschool and classroom teachers. Some steps were taken into account in the Likert scale, which will be developed as a result of the research. The created items were written according to the cognitive, behavioral and affective elements of the attitude. 120 items were written by paying attention to positive and negative expression rates. These items were examined by academicians who are experts in the field of inclusive education, measurement and evaluation, and Turkish Language and Literature. The items created by the academicians were examined in terms of clarity and as a result of the examinations, 57 items were removed from the scale. After these items were removed, a pilot study was conducted with the remaining 63 items. The scale was created as a 5-point Likert type scale as 'Strongly Disagree=5', 'Disagree=4', 'Undecided=3', 'Agree=2', 'Strongly Agree=1'. The pilot scale consists of 32 positive and 31 negative items. During the data

collection phase, preliminary information about the research was given to the participants. Ethics committee approval was obtained from the University's Ethics Committee (XXX, Academic Ethics Committee, 04.06.2021/E-81614018-000-540).

The research was conducted with 483 participants. "Exploratory Factor Analysis (EFA)" and "Confirmatory Factor Analysis (CFA)" were performed to test the construct validity of the scale. "Kaiser Meyer Olkin Test" and "Barlett Sphericity Test" were used to determine whether the data were suitable for factor analysis. As a result of the analysis, four sub-factors were obtained. The first sub-factor "attitude towards the disadvantaged student" consists of five items (13, 15, 51, 60, 62); the second sub-factor "attitude towards the teaching process" consists of five items (5, 32, 34, 41, 50); the third sub-factor "attitude towards professional development" consists of four items (10, 20, 27, 45); The fourth sub-factor "attitude towards professional competence" consists of three items (33, 40, 49). The eigenvalue of the first sub-factor is 5.1, and this factor explains 27% of the variance of the attitude variable. The eigenvalue of the second sub-factor is 1.7 and explains 8.9% of the variance of the attitude variable. The eigenvalue of the third factor is 1.5 and explains 8.2% of the variance of the attitude variable. The eigenvalue of the fourth sub-factor is 1.4, and this sub-factor explains 7.6% of the total variance of the attitude variable. The lower limit of the factor load value is 0.40. Items 4 and 22 with a factor loading value below 0.40 were excluded from the scale. Factor loads vary between 0.40 and 0.74.

The construct validity of the four-factor model obtained as a result of EFA was tested by performing CFA. CFA is divided into first and second level. Finding the  $\chi^2(325.10)/sd(113)$  ratio of 2.87 in the first level CFA showed that perfect fit was achieved. The  $\chi^2(329.47)/sd(115)$  ratio, which was 2.86 in the second level CFA, showed that perfect fit was achieved. The total variance explained is %51.87. Cronbach-Alpha values were examined to determine the reliability of the measurement results. Overall  $\alpha$  reliability of the whole scale; 0.85 was found. These values showed that the scale was reliable.

This scale, which was developed to measure the attitudes of preschool and classroom teachers towards inclusive education, consists of 17 items. The scale is 5-point Likert type. It is thought that this scale, which has proven to be valid and reliable for inclusive education practices supported by the projects carried out by the Ministry of National Education in recent years, will contribute to the literature. If the scale is to be applied to teachers or prospective teachers in other branches, it is recommended to re-analyze and increase the number of data to be collected.