

Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education and Teacher Self-Efficacy Scale Towards Inclusive Education: Scale Adaptation Study

Mehmet DEMİRKOL, Dicle University, ORCID ID: 0000-0003-1973-0364

Nesih KUŞÇA, Ministry of National Education, , ORCID ID: 0009-0006-1680-5550

Abstract

This research aims to examine the adaptation process of two measurement tools developed by Kielblock (2018) in Germany and Australia to Turkish in order to determine teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. In this process, two scales, namely the "Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education" and the "Teacher Self-Efficacy Scale Towards Inclusive Education," were studied. In the first stage, after ensuring language equivalence for both scales, expert opinions were consulted. Then, the scales were administered to 326 classroom teachers working in Diyarbakır in the 2021-2022 academic year. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed using the data obtained after the application, and reliability coefficients were calculated. As a result of the adaptation, the items of the scale, which originally consisted of 38 items, were reduced to 33 items. However, the dimensions remained in their original four dimensions (vision, differentiation, support for inclusive education, and general practices). The Cronbach alpha reliability values obtained as a result of reliability coefficient calculations show that all four dimensions are reliable. The self-efficacy scale was adapted with 18 items while maintaining its original unidimensional structure and was found to have a high reliability value. As a result of the adaptation process, it was concluded that these scales are suitable for the Turkish education system and culture, will make a valuable contribution to the literature, and can be used as effective tools in practice.

Keywords: inclusive education, classroom teachers, attitude, self-efficacy



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1865-1883
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1378932

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
20.10.2023

[Accepted](#)
27.12.2023

Suggested Citation

Demirkol, M. & Kuşça, N. (2023). Teacher attitude scale towards inclusive education and teacher self-efficacy scale towards inclusive education: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1865-1883. DOI: 10.17679/inuefd.1378932

This article was produced from the master's thesis accepted by Dicle University, Institute of Educational Sciences on July 24, 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, the traditional understanding of education has been replaced by a modern education approach that focuses on the student. With this new approach that centers on the student, it has become a priority to ensure that students with different characteristics that make up heterogeneous classes have quality and equal educational opportunities (Yılmaz, 2021). This understanding of the contemporary approach dominant in learning environments adopts the principles of inclusivity and includes every individual in the education process, regardless of their characteristics such as religion, language, race, or disability, without marginalizing all differences. Since inclusivity represents an approach that includes individuals rather than excluding them (Göngür & Pehlivan, 2021). The concept of inclusion is compatible with the principle that education is not only a privilege but also a right. Education is considered a fundamental human right for the development of the individual and society. In line with this understanding, the right to education and training was given a legal guarantee in the 1982 Constitution in Türkiye with Article 42. Education is a critical fundamental right, especially for children (Karaman Kepenekçi, 2006). Making education accessible to every individual is one of the most important commitments of the social state principle (Demirtaş, 2019). So much so that today's states act with the aim of ensuring that all individuals have access to quality education and expanding educational opportunities (Mantey, 2014). Inclusive education is one of the practices implemented in our country to serve this purpose. While inclusive education contributes to the access of inclusive students living in our country to quality education, it can be said that it contributes to the social adaptation process of not only the students but also their families. However, it is not possible for inclusive students studying in Turkey to have a successful adaptation process in the classroom and overcome the traumas they experience only by changing educational policies and programs. This process is directly related to the attitude, approach, and competence of teachers who implement policies and programs in the classroom. As a matter of fact, the ability of students to have a successful adaptation process in the classroom is closely related to the approaches, attitudes, and competencies of their teachers (Sağlam & Kanbur, 2017). The success of inclusive education practices also depends on these competencies (Demirkol, 2022). Teachers' attitudes are critical, especially for students of different races, languages, religions, genders, cultures, and disabilities. While a positive attitude allows these students to adapt to the subject and class more easily, a negative attitude can alienate them (Yıldırım, 2017). Therefore, it can be said that the basis of a successful inclusive education program lies in the competence of teachers.

Teachers' approaches, competencies and attitudes in inclusive education have an important role in inclusive education practices as well as in the overall success of the education process. Determining teachers' attitudes and self-efficacy levels in this area provides important information about how effective inclusive education will be. In this context, tools that can measure teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education are needed. However, it is observed that there are a limited number of scales that can be used in this regard in Turkey. Therefore, the main goal of this research is to adapt the measurement tool applied in Germany and Australia into Turkish.

Purpose

The aim of this research is to evaluate the adaptation process into Turkish of the "Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education" and "Teacher Self-Efficacy Scale towards Inclusive Education" developed by Kielblock (2018) in Germany and Australia.

Method

In this research, in which the adaptation study of the Teacher Attitude Scale toward Inclusive Education and the Teacher Self-Efficacy Scale towards Inclusive Education was carried out, the preliminary application of the scale was carried out, and validity and reliability analyses were applied with the data obtained from the main application. In line with these goals, the survey model, one of the quantitative research methods, was used.

Findings

In this research, it was determined that the Teacher Attitude Scale Towards Inclusive Education was examined in four different dimensions: Vision, Differentiation, Support and Practices. There are 11, 8, 7 and 7 items in these dimensions, respectively. Factor loadings vary according to dimensions, ranging between .45 and .77 in the Vision dimension, .36 and .70 in the Differentiation dimension, .48 and .79 in the Support dimension, and .47 and .68 in the Applications dimension. 3 items were removed from the scale during the exploratory factor analysis process, and 2 items were removed from the scale during the confirmatory factor analysis process. The overall reliability value of the scale was determined as .75 with Cronbach-Alpha. Fit values were determined as RMSEA .057, SRMR .007, χ^2/df 2.05, GFI .84, CFI .86, AGFI .82, and NFI .80. There are 18 items in the Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusive Education, and these items are collected under a single dimension. Factor loadings range between .58 and .79. The overall reliability value of the scale is quite high, and the Cronbach-Alpha value was determined as .93. The fit values of the scale were determined as RMSEA .08, SRMR .0052, χ^2/sd 3.30, GFI .87, CFI .90, AGFI .83 and NFI .87.

Conclusion

In this study, the Teacher Attitude and Self-Efficacy Scales towards Inclusive Education developed by Kielblock (2018) were adapted into Turkish. After ensuring language equivalence during the adaptation process, expert opinions were obtained and the applicability of the items in Türkiye was evaluated. In validity and reliability studies, it was determined that the attitude scale was collected in four dimensions, but as a result of the analysis, 5 items were removed from the scale. It was found that the scale had a high reliability coefficient overall. Likewise, it was observed that the self-efficacy scale was collected in a single dimension and had high reliability.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması

Mehmet DEMİRKOL, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1973-0364
Nesih KUŞÇA, Milli Eğitim Bakanlığı, , ORCID ID: 0009-0006-1680-5550

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerini belirlemek amacıyla Kielblock (2018) tarafından Almanya ve Avusturalya'da geliştirilen iki ölçme aracının Türkçeye uyarlama sürecini ele almaktadır. Bu süreçte, "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" ve "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" olmak üzere iki ölçek üzerinde çalışılmıştır. İlk aşamada her iki ölçek için dil eşdeğerliği sağlandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ardından hazırlanan ölçekler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapmakta olan 326 sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler kullanılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış, güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Uyarlama sonucunda, orijinal hali 38 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 33 maddeye indirgenmiştir. Ancak boyutlar orjinlinde olduğu dört boyutta (vizyon, farklılaştırma, kapsayıcı eğitime destek ve genel uygulamalar) kalmıştır. Güvenilirlik katsayıları hesaplamaları sonucunda elde edilen Croanbach alpha güvenilirlik değerleri, dört boyutun da güvenilir olduğunu göstermektedir. Özyeterlik ölçeği ise orijinal tek boyutlu yapısını koruyarak 18 maddeyle uyarlanmış ve yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Uyarlama süreci sonucunda, bu ölçeklerin Türkiye eğitim sistemi ve kültürüne uygun olduğu, alanyazına değerli bir katkı sağlayacağı ve uygulamada etkili araçlar olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, sınıf öğretmeni, tutum, özyeterlik



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 24, Sayı 3, 2023
 ss. 1865-1883
 DOI
 10.17679/inuefd.1378932

Makale Türü
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
 20.10.2023

Kabul Tarihi
 27.12.2023

Önerilen Atıf

Demirkol, M. & Kuşça, N. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği: ölçek uyarlama çalışması *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1865-1883. DOI: 10.17679/inuefd.1378932

Bu makale Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından 24 Temmuz, 2023 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği: Ölçek Uyarlama Çalışması

21. yüzyılda geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Öğrenciyi merkeze alan bu yeni yaklaşım ile heterojen sınıfları oluşturan farklı özelliklere sahip öğrencilerin kaliteli ve eşit eğitim olanaklarına sahip olmasını öncelik haline gelmiştir (Yılmaz, 2021). Öğrenme ortamlarında hâkim olan çağdaş yaklaşımdaki bu anlayış, kapsayıcılığın prensiplerini benimsemekte olup, bireylerin dini, dili, ırkı veya engel durumu gibi özelliklerine bakılmaksızın, tüm farklılıkları ötekileştirmeden her bireyi eğitim sürecine dahil etmektedir. Çünkü kapsayıcılık, bireyleri dışlamak yerine dahil eden bir yaklaşımı temsil eder (Göngür & Pehlivan, 2021). Eğitimde bu yaklaşım, sadece özel gereksinimli öğrencilere değil, tüm çocuklara yöneliktir ve onların eğitim süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik eder (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Bu durum, çocukların kendi akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini desteklerken, ihtiyaç duyduklarında destek hizmetlerinin sağlanmasını da önemser (Winter & O'Raw, 2010). Bu bağlamda hem toplumsal hem de eğitimsel bağlamda, kapsayıcılık eşitlikçilik ve ayrımcılığa karşı olan bir yaklaşımın temsilcisidir (Altunoğlu, 2019). Bu yaklaşım, sadece engellilikle sınırlı olmayıp, tüm dezavantajlı bireylerin dahil edilmesini hedeflemektedir. Eğitimde, "öteki" olarak nitelendirilen dezavantajlı bireylerin tanınması ve anlaşılması, kapsayıcılığın temel amacıdır (Şimşek vd., 2019).

Kapsayıcılık anlayışı, eğitimin sadece bir ayrıcalık değil, aynı zamanda bir hak olduğu ilkesiyle de uyumludur. Eğitim, bireyin ve toplumun gelişimi için temel bir insan hakkı olarak kabul edilir. Bu anlayış doğrultusunda, Türkiye'de 1982 Anayasası'nda eğitim ve öğrenim hakkı, 42. Madde ile yasal bir güvenceye kavuşturulmuştur. Eğitim özellikle çocuklar için kritik bir temel haktır (Karaman Kepenekçi, 2006). Eğitimin her birey için erişilebilir olması, sosyal devlet ilkesinin en önemli taahhütlerinden biridir (Demirtaş, 2019). Öyle ki günümüz devletleri, tüm bireylerin kaliteli eğitime erişimini sağlama ve eğitim olanaklarını genişletme hedefiyle hareket etmektedir (Mantey, 2014). Ancak bu hedeflere ulaşırken, eğitim sistemlerinin teknolojik gelişmeler ve pandemi gibi global olaylar karşısında sürekli güncellenmesi gerekmektedir (Demirkol, 2022). Örneğin Türkiye, son dönemde büyük göç hareketleriyle karşı karşıya kalmıştır, bu da toplumsal yapının dinamiklerini etkiler hale gelmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı (2022) verilerine göre, Türkiye son 11 yılda 3,6 milyon Suriyeli göçmeni ağırlamıştır. Bu göçler farklı kültürlerin Türkiye'de var olan kültür çeşitliliğinin artmasına neden olmuştur. Bu çeşitlilik içerisinde, eğitim toplumsal uyumun sağlanmasında kritik öneme sahiptir (Tanrıku, 2018). Özellikle savaş ve terör nedeniyle göç etmek zorunda kalan çocuklar için eğitim, normalleşme süreci olarak kabul edilir ve kapsayıcı eğitim bu bağlamda önem kazanır (Ünal ve Aladağ, 2020). Çünkü kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere ihtiyaçlarına uygun şartlarda eğitim sunmayı hedefler. Bu yaklaşım, öğrencinin mevcut sisteme uymasından ziyade, sistemin öğrencinin ihtiyaçlarına göre adapte olmasını savunur ve bu da haklar ve sosyal modele dayanır (Stubbs, 2008).

Kapsayıcı eğitim ile ülkemizde yaşayan kapsayıcı öğrencilerin kaliteli eğitime erişimine katkı sağlamakla birlikte sadece öğrencilerin değil ayrıca ailelerin toplumsal adaptasyon sürecine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, Türkiye'de eğitim gören kapsayıcı öğrencilerin sınıflarda başarılı bir uyum süreci geçirebilmeleri ve yaşadıkları travmaları aşabilmeleri sadece eğitim politikalarının ve programlarının değişmesiyle mümkün değil. Bu süreç, politikaları ve programları sınıf içerisinde uygulayan öğretmenlerin tutum, yaklaşım ve yeterliliği ile de doğrudan ilişkilidir. Nitekim öğrencilerin sınıflarda başarılı bir uyum süreci geçirebilmeleri, öğretmenlerinin yaklaşımları, tutumları ve yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Sağlam & Kanbur, 2017). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı da bu yeterliliklere bağlıdır (Demirkol, 2022). Öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencilere yönelik olumlu

tutumlar sergilemeleri, materyal hazırlama, öğrenci davranışlarına müdahale ve aktif öğrenme ortamı tasarlama gibi becerilere sahip olmaları bu başarıda kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini benimsemeleri, sınıflarındaki çeşitliliği anlamaları ve her öğrenciye eğitim olanağı sunabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları gerekmektedir (Kırılmaz, 2019). Hatta öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için öğrenci çeşitliliğine değer vermek, dezavantajlı bireylere olumlu yaklaşmak ve bu öğrencilerin özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir. Bu yeterlilikler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve tutumlarına yön vermektedir (Dedeoğlu & Yılmaz-Atman, 2022). Özellikle farklı ırk, dil, din, cinsiyet, kültür ve engel durumu olan öğrenciler için öğretmenlerin tutumu kritiktir. Olumlu bir tutum, bu öğrencilerin konuya ve sınıfa daha kolay adapte olmalarını sağlarken, olumsuz bir tutum onları uzaklaştırabilmektedir (Yıldırım, 2017). Bu nedenle başarılı bir kapsayıcı eğitim programının temelinde öğretmenlerin yeterliliği yattığı söylenebilir. Öyle ki daha fazla hazırlık ve yeterliliğe sahip öğretmenlerle yürütülen kapsayıcı eğitim programı, dezavantajlı öğrenciler için toplumun eğitim konusundaki farkındalığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Rabi & Zulkefli, 2018). Buna ek olarak Kusuma ve Ramadevi (2013) kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin; sınıfta bütün öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alan, etkileşimi planlama, kontrol etme ve kolaylaştırma becerisine sahip olmayı içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki yaklaşımları, yeterlikleri ve tutumları, eğitim sürecinin genel başarısında olduğu gibi kapsayıcı eğitim uygulamalarında da önemli role sahiptir. Öğretmenlerin bu alandaki tutum ve özyeterlik düzeylerini belirlemek, kapsayıcı eğitimin ne kadar etkili olacağına dair önemli bilgiler sunar. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan tutum ve özyeterliklerini ölçebilecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Türkiye'de bu konuda kullanılabilecek ölçeklerin sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle bu araştırma ile Almanya ve Avusturya'da uygulanan ölçme aracının Türkçeye uyarlanması bu araştırmanın ana hedefidir.

Yöntem

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin uyarlama çalışmasının yapıldığı bu çalışmada ölçeğin ön uygulaması gerçekleştirilmiş ve ana uygulamadan elde edilen verilerle geçerlik güvenirlik analizleri uygulanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu, konuyu ya da nesneyi, geçmişte veya şu anki haliyle ve kendi içindeki koşullarıyla betimlemek için kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu 2021-2022 eğitim öğretim Diyarbakır il merkezine bağlı ilçelerde (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir, Sur) görev yapmakta olan 326 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı belirleme sürecinde tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi, bu tekniğin özelliği her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir örnekleme türü olduğu tanımlanmaktadır (Erkuş, 2021). Katılımcıların kişisel bilgileri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	• Erkek	121	37.1
	• Kadın	205	62.9
Meslekli Deneyim	• 1-5 yıl	56	17.2

	• 6-10 yıl	52	16.0
	• 11-15 yıl	68	20.9
	• 16-20 yıl	86	26.4
	• 21 yıl ve üzeri	64	19.6
Öğrenim Durumu	• Lisans	283	86.8
	• Lisansüstü	43	13.2
Görev Yapılan Bölge	• Kırsal bölge	110	33.7
	• Şehir merkezi	216	66.3
İstihdam durumu	• Kadrolu	286	87.7
	• Sözleşmeli	31	9.5
	• Ücretli	9	2.8
Öğrenim şekli	• Birleştirilmiş sınıf	12	3.7
	• Normal sınıf	314	96.3
Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumunuz	• Eğitim alan	182	55.8
	• Eğitim almayan	36	11.0
	• Hatırlamayan	108	33.1
	Toplam	326	100

Tablo 1 incelendiğinde, toplam 326 öğretmen arasında 121'inin (%37.1) erkek, 205'inin (%62.9) ise kadın olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim açısından, öğretmenlerin %17.2'sinin 1-5 yıl, %16.0'inin 6-10 yıl, %20.9'unun 11-15 yıl, %26.4'ünün 16-20 yıl ve %19.6'sının 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin %86.8'inin lisans, %13.2'sinin lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Görev yapılan bölge açısından, öğretmenlerin %33.7'sinin kırsal bölgelerde, %66.3'ünün şehir merkezinde görev yaptığı saptanmıştır. İstihdam durumlarına göre, öğretmenlerin %87.7'si kadrolu, %9.5'i sözleşmeli ve %2.8'i ücretli olarak çalışmaktadır. Öğrenim şekilleri incelendiğinde, sadece %3.7'sinin birleştirilmiş sınıflarda, %96.3'ünün normal sınıflarda görev yaptığı belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin %55.8'inin bu konuda eğitim aldığı, %11.0'inin eğitim almadığı ve %33.1'inin eğitim alıp almadıklarını hatırlamadığı görülmektedir.

Ölçeklerin Orijinali

Bu araştırma ile uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kielblock (2018) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçek 38 madde ve dört boyuttan (vizyon, farklılaştırma, genel uygulamalar ve destek) oluşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemek için hazırlanan ölçek ise tek boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçekte yedili likert tipinde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçeklerin orijinal halinin geliştirilme sürecinde iki farklı ülkede yer alan öğretmenler Avustralya (n=146) ve Almanya (n=238) olmak üzere iki ülkeden alınmış ve araştırmanın katılımcı gruplarını oluşturmaktadır.

Dil Geçerliliği

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği geliştirme sürecinde Almanca ve İngilizce olmak üzere iki farklı dilde Avustralya ve Almanya da uygulanmıştır. Ölçek uyarlama öncesinde araştırmacılar her iki ölçeği geliştiren araştırmacıdan gereken izinleri almıştır. Ardından bu ölçeklerin uyarlama sürecinde ölçeğin İngilizce olarak düzenlenmiş hali dikkate alınmış ve ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sürecinde dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dil eşdeğerlik çalışması, bir ölçeğin başka bir dile çevrilirken doğruluğunu ve anlam bütünlüğünü kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilir (Kulaksızoğlu, Dilmaç, Ekşi ve Otrar, 2002). Bunun için ölçek geri çeviri tekniği kullanılmıştır. Ölçek geri çeviri tekniği, bir ölçeğin

uzmanlar tarafından hedef dile çevrilip, daha sonra farklı uzmanlarca orijinal diline geri çevrildiği ve iki versiyonun karşılaştırıldığı bir çeviri yöntemidir (Sperber, 2004). İlk olarak ölçekler kapsayıcı eğitime yönelik yayınlar yapmış, İngilizce ve Türkçeye hâkim iki kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçeklerin Türkçeye çevrilmiş hali yabancı dil eğitimi üzerine doktorasını yapmış bir uzman tarafından ölçek tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak ölçeklerin her iki versiyonu karşılaştırılmıştır. Türkçeye çevrilen ölçeklerde 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 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ardından ölçekler ön uygulamaya konulmuştur.

İşlem

Uyarlama sürecinde olan her iki ölçeğin dil eşdeğerlik ve kapsam geçerliği çalışmaları tamamlandıktan sonra elde edilmiş hali 344 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcı olan sınıf öğretmenlerine çalışmanın amacı ve kişisel bilgileri koruma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin nasıl doldurulacağına yönelik bilgiler her iki ölçekler ile birlikte katılımcılara sunulmuştur. İlk olarak veri setinin yapılacak faktör analizlerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sürecinde ilk olarak verilerin dağılım durumlarına, kayıp değer, uç değerlere bakılmıştır. Bu inceleme sonunda kayıp değer ve uç değerler barındıran 18 form değerlendirmeden çıkarılmış ve 326 form üzerinden analizler yapılmıştır. Veri setinin faktör analizlerine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testleri uygulanmıştır. İslamoğlu ve Alnıaçık (2013), KMO değerinin 0,6'dan büyük ve Barlett'in küresellik testinin faktör analizi için anlamlı ($p < 0,05$) olması gerektiğinden bahseder. Bu kriterlere dayanarak, veri seti üzerinde ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yeni oluşturulan veya farklı bir dilden çevrilen ölçeklerde kullanılır. Açıklayıcı faktör analizinin amacı, değişkenlerin altında yatan faktör yapısını ortaya çıkarmak ve bu faktörleri keşfetmektir. Doğrulayıcı faktör analizi ise daha önce kullanılmış olan bir ölçeğin yeni bir araştırmada orijinal faktör yapısına ne derece uyduğunu test eder (Suhr, 2006). Ayrıca analiz sürecinde faktör yüklemeye matrisini daha basit ve anlaşılır bir yapıya kavuşturmak amacıyla varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır (Ayvaz, 1995, s. 51).

Açıklayıcı faktör analizi sırasında, her bir ölçekte bulunacak maddelerin seçiminde, maddelerin öz değerlerinin en az 1 olması, yük değerlerinin en az .30 olması ve iki faktör arasındaki farkın en az .10 olması kriter olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Açıklayıcı faktör analizinde, her 2 ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, iki faktörde yer alan faktörler arasında farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu analiz sürecinde iki faktör arasındaki yük değerinin .10'dan az olması nedeniyle 3 madde (madde 8, madde 17, madde 29) hariç tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analiziyle tespit edilen faktör yapısının verilere ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çünkü Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak önceden tanımlanmış bir yapının ne kadar doğru olduğu değerlendirilebilir (Bayram, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak oluşturulan modelin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum indeksleri incelenmiştir. Bu indeksler arasında RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normal Fit Index) ve Ki-Kare Uyum Testi bulunmaktadır. Schermelleh-Engel & Moosbrugger (2003) tarafından belirlenen değerlere göre, RMSEA'nın iyi uyum değerleri .00 ile .05, kabul edilebilir uyum değerleri .05 ile .10 arasında olmalıdır. SRMR için iyi uyum 0.00 ile .05, kabul edilebilir uyum .05 ile .10

arasında; GFI için iyi uyum .95 ile 1.00, kabul edilebilir uyum .90 ile .95 arasında; AGFI için iyi uyum .90 ile 1.00, kabul edilebilir uyum .85 ile .90 arasında; NFI için iyi uyum 0.95 ile 1.00, kabul edilebilir uyum .90 ile .95 arasında ve CFI için iyi uyum .95 ile 1.00, kabul edilebilir uyum ise .90 ile .95 arasında olmalıdır. Buna rağmen, Gürbüz, (2021) test edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verirken, her uyum indeksinin güçlü ve zayıf yönleri olduğundan tek bir uyum indeksine bakılarak karar verilmemesi gerektiğinden bahseder. Öyle ki, uyum indekslerinden hangilerinin sonucunun standart olarak kabul edileceği konusunda bir görüş birliği yoktur (Munro, 2005). Bu durum, modelin uygunluğunu değerlendirmede birden fazla uyum indeksinin dikkate alınmasının önemini artırmaktadır. Bu durum dikkate alınarak doğrulayıcı faktör analizi sürecinde 2 madde (madde 11, madde 34) kabul edilebilir değerlere sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, kapsayıcı eğitime dair öğretmen tutumları ve özyeterlik ölçeklerinin uyarlama süreçlerine ait Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları ile bu ölçeklerin güvenilirliğine yönelik analiz bulguları yer almaktadır.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her boyut ve ölçeğin geneli için Croanbach Alpa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’de yer almaktadır.

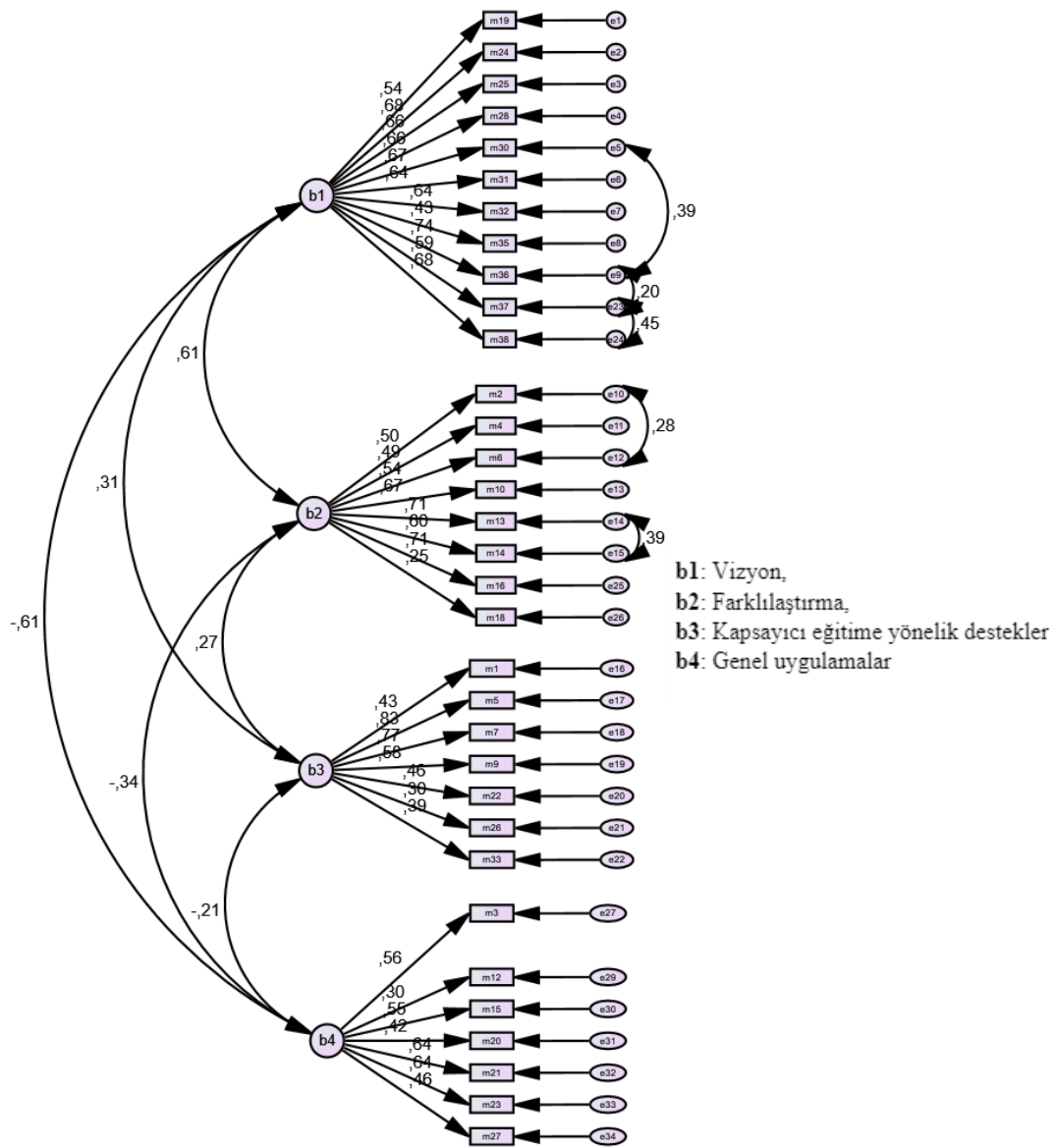
Tablo 2

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

		Faktör Yüğü	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	Madde 3	.66	9.09	.71
	Madde12	.47		

Madde15	.54
Madde20	.47
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 .45 ile .77 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü olarak ortaya çıkan Farklılaştırma Boyutunda 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 .48 ile .79 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin son boyutu Uygulamalar Boyutunda 7 maddenin bulunduğu ve faktör yüklerinin .47 ile .68 arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin .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 Cronbach-Alpha katsayıları boyutlara göre hesaplanmış Ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise .75 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2009) ifadesiyle Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının şu değerler arasında yorumlanabileceğini; $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir, $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçek güvenilirliği düşük olduğu, $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir olduğu, $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu kabul etmektedir. Bu veriler göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının açıklayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğinin oldukça güvenilir seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapısının doğruluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Tutumlar Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

33 maddelik sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için oluşturulan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde; RMSEA'nın .057, SRMR'ın .007, χ^2/sd (CMIN/DF)'nin 2.05, GFI'nin .85, CFI'nin .86, AGFI'nin .82 ve NFI'nin .80 olduğu görülmüştür. Genel olarak, GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) gibi yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan uyum iyiliği indekslerinin .90 ve üzeri değerleri, modelin verilere yeterli ve iyi bir şekilde uyum sağladığını gösterir. Öte yandan, bu indekslerin .80 ile .90 arasında olması, yapının iyi bir uyuma sahip olduğunu yansıtır (Corral & Calvete, 2000). Bu doğrultuda, modelin kabul edilebilir ve istenilen uyum değerlerine sahip olduğunu belirtmektedir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

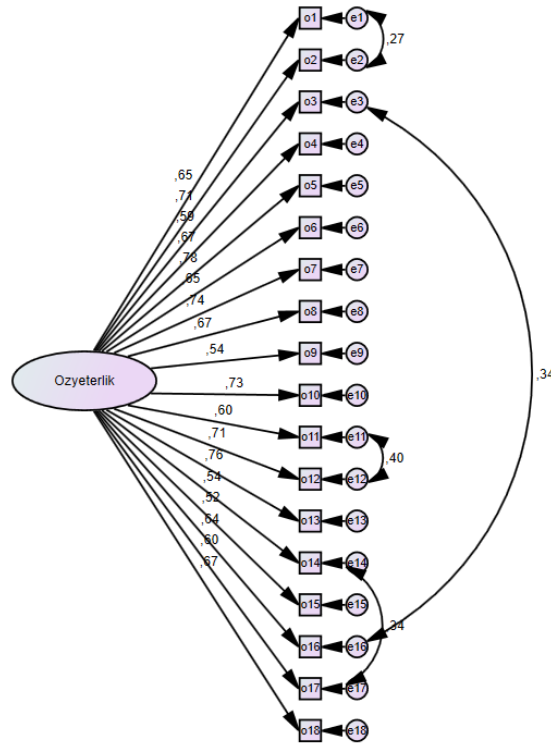
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her boyut ve ölçeğin geneli için Croanbach Alpa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	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 .58 ile .79 arasında olduğu ve tek boyut altında toplandığı 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 güvenilirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise .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 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Özyeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algılarına dair 18 maddelik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre: RMSEA'nın .08, SRMR'ın .0052, χ^2/sd (CMIN/DF)'nin 3.30, GFI'nin .87, CFI'nin .90, AGFI'nin .83 ve NFI'nin .87. Bu bulgular, analiz edilen modelin kabul görebilir ve istenilen uyum seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada Kielblock (2018) tarafından geliştirilen Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde ilk olarak dil eşdeğerlik yapılmıştır. Ardından uzman görüşlerine başvurulmuş her iki ölçekte yer alan maddelerin Türkiye de uygulanabilir olma durumuna bakılmıştır. Son olarak ölçeklerin uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sürecinde kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeğinde maddeler ölçeğin aslında olduğu gibi dört boyut (Vizyon, Farklılaştırma, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Destekler, Genel Uygulamalar) altında toplandığı görülmüştür. Ancak analiz sürecinde 3 madde açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör yükleri arasındaki iç tutarlık nedeniyle, 2 madde ise doğrulayıcı faktör analizi sürecinde kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olmadığından 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 33 maddeden oluşan kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik uyarlama çalışması yapılan ölçeğin her dört boyutu ve ölçeğin genelinin oldukça güvenilir katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile uyarlanan ölçme araçlarından biri de Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliği ölçeğidir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen özyeterlik ölçeğinin tek bir boyut altında toplandığı ve oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Her iki ölçme aracında da katılımcıların yanıtlarını değerlendirmek için belirli standartlar belirlenmiştir. "Tamamen Katılmıyorum" seçeneği, 1 puanlık ağırlıkla ve 1 ile 1.86 arasındaki değer aralığını kapsayacak şekilde ayarlanmıştır. "Çoğunlukla Katılmıyorum" seçeneği için ise 2 puanlık bir

ağırlık belirlenmiş ve bu seçenek 1.87 ile 2.72 arasındaki değerleri içermektedir. "Kısmen Katılmıyorum" seçeneği, 3 puanlık ağırlıkla ve 2.73 ile 3.58 arasındaki değer aralığını kapsar. "Kararsızım" seçeneği 4 puanlık ağırlıkla belirlenmiş olup, bu kategori 3.59 ile 4.44 arasındaki değerleri içermektedir. "Kısmen Katılıyorum" seçeneği, 5 puanlık ağırlıkla ve 4.45 ile 5.30 arasındaki değer aralığını kapsar. "Çoğunlukla Katılıyorum" seçeneği için 6 puanlık bir ağırlık ayarlanmış ve bu seçenek 5.31 ile 6.16 arasındaki değerleri kapsamaktadır. Son olarak, "Tamamen Katılıyorum" seçeneği 7 puanlık ağırlıkla belirlenmiş olup, bu kategori 6.17 ile 7.0 arasındaki değerleri içermektedir. Bu ağırlıklandırma ve sınırlar, değerlendirme sürecinde katılımcıların yanıtlarının standart bir şekilde ölçülmesini sağlamaktadır.

Bu araştırma sürecinde Türkçeye uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, çeşitli araştırma alanlarında değerli birer araç olarak kullanılabilir. Özellikle, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğini değerlendiren çalışmalarda bu ölçekler, öğretmenlerin tutumları ve özyeterlik algılarını ölçerek kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarısını anlamada önemli bir değişken olarak ele alınabilir. Benzer şekilde kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin bu politikalara yönelik tutum ve algılarını değerlendirmek için kullanılabilirler. Kültürel ve bölgesel karşılaştırmalar yapılırken, farklı kültürel veya coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarını karşılaştırmak için de bu ölçeklerin kullanılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (30/12/2022-331) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- 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.
- Ayvaz Y. (1995). *Ana bileşenler analizi ve bir uygulama denemesi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Corral, S. & Calvete, E. (2000). Machiavellianism: dimensionality of the mach IV and its relation to self-monitoring in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 3-13.
- Dedeoğlu, H. & Yılmaz-Atman, B. (2022) Eğitimde Kapsayıcılık. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/809511>
- Erkuş, A. (2021). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022). Göç İstatistikleri, Geçici Koruma.
- Güngör, T. A. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <https://serd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/1416759>
- Gürbüz, S. (2021). AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (2. Baskı ed.). *Seçkin Yayıncılık*.
- İslamoğlu, A. H., & Alnıaçık, Ü. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *İstanbul: Beta Yayınevi*.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı) Ankara: Asil Yayınları
- Karaman-Kepenekci, 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. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- 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
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H., ve Otrar, M. (2003). Uyum ölçeği üniversite formunun dilsel eşdeğerlik ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 49-64.
- Kusuma, A. & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1(3), 24-40. https://www.shanlaxjournals.in/pdf/EDN/V1N3/EDN_V1_N3_003.pdf
- 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.

- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins. pp. 351-376.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- 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. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i11/5354>
- 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>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for crosscultural research. *Gastroenterology*. 126,124-128. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? (pp. 1-17). In Cary: SAS Institute.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan 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. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- 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. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2 (1) , 23-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1121494>
- 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*.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL

mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Nesih KUŞÇA

kuscanesih2156@hotmail.com

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin ifadeler yer almaktadır.							
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
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
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
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 farklılıklar barındırması 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
30.	Kapsayıcılık, tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamada en iyi yoldur.	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 karşılamada destek olacak yeterli kaynak olduğunu hissediyorum.	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

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemeye ilişkin ifadeler yer almaktadır.							
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