

Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin Aday Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerine Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ferat YILMAZ¹, Meral ÖNER SUNKUR², Rahman DERYA³

1 Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ferat.yilmaz@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4947-5416.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, onermeral@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-2947-0981.

3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Polis Kemal Adir İlkokulu, rahmanderya61@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4227-3512.

Gönderilme Tarihi: 17.02.2023 Kabul Tarihi: 20.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1252466

Atf: “Yılmaz, F., Öner Sunkur, M., ve Derya, R. (2024). Kapsayıcı eğitim modülü eğitimi seminerinin aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim*, 53(243), 1231-1254. DOI: 10.37669/milliegitim.1252466”

Öz

Kapsayıcı eğitimin kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma olmak üzere beş temel ilkesi bulunmaktadır. Bu çalışmada, Aday Öğretmenlik Programı Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin (AÖPKEMES) aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, deneysel modellerden biri olan tek grup ön test-son test modelinden faydalanılmıştır. Çalışmaya 2021 yılında Iğdır iline atanan 27 aday öğretmenden oluşan bir deney grubu katılmıştır. Bu gruba araştırmacılardan biri tarafından AÖPKEMES verilmiştir. Bu seminer, 10 saatlik kapsayıcı kültür, 10 saatlik kapsayıcı yapı ve 5 saatlik kapsayıcı uygulamalar derslerini içermektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler Bağımlı Gruplar için t Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineri, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma ilkelerini benimseme düzeylerini anlamlı bir biçimde ve olumlu yönde değiştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitim semineri, aday öğretmenler

The Effect of Inclusive Education Module Training Seminar on Novice Teachers' Adoption Levels of Inclusive Education Principles

Abstract

Inclusive education has five basic principles: inclusive school climate, clear expectations, inclusive course content, accessibility and reflection. In this study, it was aimed to examine the effect of Novice Teacher Program Inclusive Education Module Training Seminar (NTPIEMTS) on the level of adopting inclusive education principles of novice teachers. In this study, in which the quantitative research method was used, one group pre-test-post-test model, which is one of the experimental models, was used. An experimental group consisting of 27 novice teachers assigned to the province of Iğdir in 2021 participated in the study. NTPIEMTS was given to this group by one of the researchers. This seminar includes 10 hours of inclusive culture, 10 hours of inclusive structure and 5 hours of inclusive practices. In this study, the "Inclusive Educational Principles Adoption Scale" developed by the researchers was used as a data collection tool. Obtained data were analyzed with Paired Samples t-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test. According to the findings obtained from the research, the Inclusive Education Module Training Seminar significantly and positively changed novice teachers' levels of adoption of inclusive school climate, clear expectations, inclusive course content, accessibility and reflection principles related to inclusive education.

Keywords: *inclusive education, inclusive education seminar, novice teachers*

Giriş

Her bireyin yaşadığı dünyada, vatandaşı olduğu ülkede, bir parçası olduğu ailede ve eğitim gördüğü okulda fiziksel, psikolojik, biyolojik, kültürel, ekonomik ve akademik olarak var olma, kendini ait ve iyi hissetme, kendini anlatma ve potansiyelini iyileştirip ortaya koyma hakkı olmalıdır. Bu hakkı en iyi ifade eden kavramlardan biri "kapsayıcılıktır." Alan yazındaki kapsayıcılıkla ilgili tanımların dört temada birleştiği söylenebilir. Yerleştirme teması açısından kapsayıcılık, engelli ya da özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Özel bireyselleştirilmiş tanıma göre kapsayıcılık, engelli ya da özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmektedir. Genel bireyselleştirilmiş tanım, kapsayıcılığı, tüm öğrencilerin sosyal/akademik ihtiyaçlarını karşılama olarak ele almaktadır. Topluluk tanımları açısından ise kapsayıcılık, eğitim ortamlarını oluşturan okul ve sınıf gibi topluluklar içerisinde, tüm öğrencilerin kendilerini ait ve kabul edilmiş hissederek yansıtabilecekleri değerlerle donatılması şeklinde ifade edilmektedir (Göransson ve Nilholm, 2014).

Son dönemlerde yapılan kapsayıcılık tanımlarının özellikle genel bireyselleştirilmiş tanım ile topluluk tanımları çerçevesinde yapıldığı ve herkesi kapsamaya yönelik olduğu görülmektedir. Boroson (2017) bu durumu, “Her sınıftaki her çocuk, kapsanması gereken çocuktur. Her sınıftaki her öğretmen, kapsamaması gereken öğretmendir.” şeklinde özetlemektedir. Bu çerçevede Butakor, Ampadu ve Suleiman (2020) kapsayıcı eğitim kavramını kullanarak aslında özel ihtiyaçları, özel öğrenme ihtiyaçları ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerle engelli öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin eğitime erişim ve katılımını kolaylaştıran bir süreci kastetmektedir. Sakız (2022) kapsayıcılığı, kültürel, fiziksel ve akademik özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin üst düzey gelişimlerini sağlamak için atılan adımlar olarak incelemektedir. Taneri, Özbek, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret’e (2020) göre kapsayıcılık; öğrencilerin kültürel, fiziksel ve akademik özellikleriyle beraber ekonomik ve psikolojik özelliklerinden de dolayı karşılaşılabilecekleri bilinçli ve planlı dışlama uygulamalarından korunması anlamına gelmektedir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Komitesi (UN CRPD-United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities) (2016) ise kapsayıcılığı bir programın içerik ve eğitim durumlarının, tüm öğrencilere adil ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sağlamak üzere değiştirilmesi ve geliştirilmesi için sürdürülen bir reform süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim reformu açısından en önemli kurumlardan biri okullardır. Okullarda kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından beş temel ilke çerçevesinde çeşitli adımlar atılabilir. Appert vd.,’ye göre (2018) bu ilkeler, kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma’dır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından dikkate alınması gereken temel ilkelerden biri olan kapsayıcı okul iklimi, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri ile öğrenme ve motivasyonlarını etkileyebileceğinden önemlidir (Sarıcı Bulut vd., 2018). Bu yüzden kapsayıcı eğitim çerçevesinde yerine getirilmesi gereken temel görevlerden biri, okullarda kapsayıcı bir mikro iklim oluşturmaktır (Kryshtanovych, Kryshtanovych, Stechkevych, Ivanyska ve Huzii, 2020). Kapsayıcı bir mikro iklim çerçevesinde rekabetçi okullaşma anlayışından vazgeçilmeli, okul üyeleri arasında işbirliğinin ve insan merkezli özelliklerin önemsendiği bir iklime geçiş yapılmalıdır (Kim, 2014). Böyle bir iklim, yüksek saygı, olumlu öğretmen tutumu ile güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamını gerektirir (Peters, 2003). Kapsayıcı okul iklimleri, aynı zamanda ortak değerler ve ortak bir dil üzerine kurgulanır (Zoller, Ramanathan ve Yu, 1999). Böyle bir iklim oluşturulmadığı sürece başta dezavantajlı gruplar olmak üzere hiçbir öğrenci için tam katılım ve adil bir eğitimden söz etmek mümkün olmayabilir (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında dikkate alınması gereken ikinci ilke, açık beklentilerdir. Salamanca Bildirgesinde de ifade edildiği gibi kapsayıcı eğitiminin doğasının

temel ilkelere birisi, yüksek beklentilerdir (Peters, 2007). Bu eğitim yaklaşımı ile öğrencilerin bir bütün olarak (Eşici ve Doğan, 2020); bilişsel, duyuşsal, psikomotor ya da sosyal, kültürel, psikolojik, ekonomik, ahlaki vb. tüm açılardan en üst düzeyde gelişmeleri beklenmektedir. Ancak öğrencilerin bu beklentileri karşılayabilmeleri için onların öğrenmesini ve refahını teşvik eden öğretim düzenlemeleri geliştirilmelidir (Halinen ve Järvinen, 2008). Bu açıdan yapılacak temel düzenlemeler, hedeflerin daha açık bir şekilde belirtilmesinin yanı sıra bunlara nasıl ulaşılabileceğine ilişkin stratejilerin tanımlanmasını içermektedir (Donohue ve Bornman, 2014). Çünkü kapsayıcı bir okul, fırsat eşitliğini sağlama açısından anlamlı bir şekilde açıklanmış, herkes için geçerli ve anlaşılır olan hedef ve beklentileri gerektirmektedir (Armstrong, 2008).

Kapsayıcı eğitimin ilkeleri çerçevesinde dikkate alınması gereken üçüncü ilke, öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan kapsayıcı ders içeriklerinin oluşturulması ile ilgilidir. Burada, ders içeriklerinin “ortalama” öğrenci ihtiyaçlarına odaklanması değil, tüm öğrencilere ait ihtiyaçların çeşitliliğini kapsamaya çalışılması kast edilmektedir (Knight ve Crick, 2022). Bunun gerçekleştirilmesi içinse öğrenci farklılıklarından beslenen, onlarla şekillenen ve onlara yanıt veren (Ainscow, 2005) daha esnek ve daha duyarlı ders içerikleri önerilmektedir. Bu şekilde oluşturulan ders içerikleri, öğrencilerin bağlamları ve yaşamları ile daha ilgili görünmektedir (Shaeffer, 2019). Öğrencilere, özellikle, ders içeriklerinde yer verme gibi yollarla, kimliklerinin tanındığına dair mesajlar verilmesi; okul ile ev arasındaki mesafeyi kısaltmaktadır (Çelik, 2022). Bir kapsayıcı eğitim uygulaması olarak farklı kültürel, dilsel ve dinsel kökenden gelip kendilerini, kültürlerini ya da ortak bir kültür paylaştığı diğer bireyleri ders içeriklerinde görebilen öğrenciler, eğitim ortamlarında kendilerini daha güvende, daha ait ve daha eşit hissedebilmektedir (Çayır, 2022). Bu öğrenciler, okul dışındaki bilgi ve deneyimlerini kullanma şansı yakalayarak eğitimin tüm boyutlarında daha aktif bir katılım sergileyebilmektedir (Booth, Ainscow ve Kingston, 2002). Çünkü bu yolla, öğrenci farklılıklarının bir problem değil; aksine öğretimi zenginleştirmek için elde edilmiş bir fırsat olduğu (Ünal ve Aladağ, 2020) algısı yaratılabilmektedir. Aynı zamanda ders içerikleri yoluyla kendilerine ve diğer arkadaşlarına kültürleri tanıtılan öğrencilere “kendileri olma” hakkı tanınmaktadır (Armstrong, 2008). Sonuç olarak öğrenciler, kapsayıcı ders içerikleri ile homojen bir normallığe zorlanmamakta; aksine çeşitlilik yoluyla bir dönüşüme sevk edilmektedir (Ainscow ve César, 2006).

Kapsayıcı eğitimin dördüncü ilkesi erişilebilirliktir. Erişilebilirlik, sadece okulda bulunmak ya da müfredata erişmek anlamına gelmemektedir. Bir okulun daha kapsayıcı olması için epistemolojik ya da anlamlı erişimi sağlayabilmesi (Dreyer, 2017) ve bu çerçevede pedagojik, fiziksel ve kültürel açılardan erişilebilir olması gerekmektedir (Armstrong, 2008). Pedagojik erişilebilirlik, bireylerin kendilerine özgü öğrenme

yolları ile hedeflere ulaşabilmesini ifade ederken; fiziksel erişilebilirlik, bir eğitim ortamına rahatlıkla ulaşabilmeyi, orada konforlu bir şekilde bulunabilmeyi (Moriña, 2017) ve ortamdaki materyalleri kullanıp bunlardan faydalanabilmeyi ifade etmektedir. Kültürel erişilebilirlik ise, bireyin içinde bulunduğu eğitim ortamlarının, onun kültürel geçmişi ile uyumlu olması ve bireyin kültürel geçmişinin eğitim programlarının hedefleri önünde bir engel oluşturmaması ya da Ainscow ve César'ın (2006) belirttiği gibi okulların bazı kültürel gruplara kapalı olmaması anlamına gelmektedir. Okullar hem fiziksel, hem pedagojik hem de kültürel anlamda erişilebilir oldukça, erişilebilirliğin birinci aşaması olan eğitime erişim, ikinci aşaması olan kaliteli eğitime erişim ve üçüncü aşaması olan öğrenmede başarıya erişim (Halinen ve Järvinen, 2008) konularında etkili olabileceklerdir. Pivik vd.'nin (2002) engellilere odaklanarak yaptıkları çalışmaya göre erişilebilirliği kolaylaştırmak için çevresel, sosyal/politik ve kurumsal kaynaklar konusunda bazı değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Çevresel değişiklikler, okullarda rampa, asansör, hareket sensörleri, ses tanıma teknolojileri, geniş koridorlar, alçak lavabolar erişilebilir mimari vb. içermektedir. Sosyal/politik değişiklikler, paydaşların eğitimini, beden eğitimi derslerinin engellilere özgü hale getirilmesini ve okul kurallarının bu bireyler gözetilerek yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Kurumsal kaynaklar konusunda yapılacak değişiklikler ise daha fazla yardımcı öğretmen ve eğitim materyallerinin ev ve okul arasında taşınmaması için çoğaltılması gibi önlemlerle ilgilidir.

Kapsayıcı eğitimin son ilkesi yansıtmadır. Yansıtmanın özenli düşünme, kişisel varsayım, değer ve inançları sorgulama, inisiyatif alma ve sezgilerden faydalanma, değişim ve gelişimin bir parçası olma ve değişimi ve gelişimi takip etmek için günlükler tutma gibi özellikleri, sınıfları daha kapsayıcı bir hale getirebilmektedir (Minott, 2019). Öğretmenler yansıtıcı düşünmenin bu özelliklerini kullanarak yöntem, teknik ve stratejilerini, öğrencilere verdikleri tepkilerini, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum ve engellilik dâhil olmak üzere farklılıklara karşı sahip oldukları önyargı ve tutumlarını (Dreyer, 2017) gözden geçirebilirse eleştirel düşünmeyi devreye sokabilmektedir (Armstrong, 2008). Dolayısıyla yansıtıcı düşünmenin, kapsayıcılığın diğer ilkeleri ile birleşince, okulları tüm öğrenciler açısından kendilerini ait ve değerli hissettikleri ve başarı potansiyellerini ortaya koyabildikleri bir ortama dönüştürebileceği söylenebilmektedir. Böyle okulların oluşturulmasında, öğretmenlerin bu ilkeleri hayat geçirme konusunda yeterli ve istekli olmaları, başka bir ifade ile bu ilkeleri benimsemeleri gerekmektedir.

Yukarıda bahsi geçen kapsayıcı eğitim ilkelerini uygulama sorumluluğunu taşıyan eğitim paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Çünkü kapsayıcılık büyük ölçüde öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarına ve yüksek mesleki becerilerine dayanmaktadır

(Halinen ve Järvinen, 2008). Öğretmenlere bu olumlu yaklaşımlarla mesleki becerileri kazandırmak için düzenlenecek öğretmen eğitimleri önemlidir (Peters, 2003). Bu konudaki yetersiz eğitimler, kapsayıcılığın önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Schuelka, 2018). Bu yüzden öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili ilkeleri benimseyebilmeleri için verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterliğini incelemek gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet öncesi eğitim, 2018-2019 eğitim öğretim yılından beridir eğitim fakültelerinin lisans programlarına seçmeli bir ders olarak eklenmiştir. Ancak eğitim fakültelerine bu tarihten önce başlayan veya bu tarihte başlayıp seçmeli kapsayıcı eğitim dersini almayan birçok öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimlerden biri, Aday Öğretmenlik Programı Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineridir (AÖPKEMES).

AÖPKEMES, 2019 ve 2022 yılları arasında yürütülen “Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Aday Öğretmenlik Programlarının Güçlendirilmesi ve Kapsayıcılık Açısından Yeniden Yapılandırılması” projesi kapsamında Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (The United Nations Children’s Fund [UNICEF]) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) işbirliği ile düzenlenmiştir. İlgili seminer, bu konuda eğitici eğitimi almış öğretmenler tarafından mesleğe yeni başlamış aday öğretmenlere, kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla verilmektedir. Bu seminer kapsayıcı yapı, kapsayıcı kültür ve kapsayıcı uygulamalar olmak üzere üç temel başlık altındaki konu ve meseleleri ele almaktadır. Ankara, İstanbul, Kahramanmaraş, Bursa, Samsun ve Erzurum’da pilot olarak uygulanmış eğitimler ardından Iğdır gibi diğer şehirlerde de uygulanmıştır. Bu seminerlerin temel amacı, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmak olsa da onların kapsayıcı eğitime ilişkin temel ilkeleri benimsemeleri üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu yüzden mevcut araştırmada, AÖPKEMES’in aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, deneysel modellerden biri olan tek grup ön test-son test modelinden (Karasar, 2012) faydalanılmıştır. Bu kapsamda aday öğretmenlere AÖPKEMES’e katılmadan önce Kapsayıcı Eğitim İlkelelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ) ön test olarak uygulanmıştır. 25 saat süren seminerden sonra ise aynı ölçek son test olarak işe koşulmuştur.

Denel İşlem Süreci

Çalışmada tek bir deney grubu kullanılmıştır. Bu gruba araştırmacılardan biri tarafından AÖPKEMES verilmiştir. Bu seminer, 10 saatlik kapsayıcı kültür, 10 saatlik kapsayıcı yapı ve 5 saatlik kapsayıcı uygulamalar derslerini içermektedir. “Kapsayıcı Kültür” bölümünde aday öğretmenlere kapsayıcılıkla ilgili temel kavramlar, ayrımcılık ve öğrenen çeşitliliği anlatılmıştır. “Kapsayıcı Yapı” içerisinde aday öğretmenlere, sınıf yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim içeriği sunulmuştur. Son olarak Kapsayıcı Uygulamalarda diyaloga dayalı çocuk kitapları okunmuş, çocuk haklarına değinilmiş ve öz-değerlendirme yapılmıştır. Süreç boyunca eğitimci sunumları, grup sunumları, tartışma, örnek olay, rol oynama, film izleme, film tartışması, öğrenme ortamı tasarımı, ders planı hazırlama, inceleme ve değerlendirme etkinliklerine başvurulmuştur.

Katılımcılar

Çalışmaya 2021 yılında İğdır iline atanan 27 aday öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 13’ünün branşı okul öncesi öğretmenliği iken, 14’ünün sınıf öğretmenliğidir. Araştırmaya 9 erkek, 18 kadın öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu, AÖPKEMES’in İğdır’da verildiği ikinci gruptur. Bu grup bilinçli olarak tercih edilse de araştırmacılar tarafından değil, İğdır İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulmuştur. Bu grupla çalışılmasının nedeni, AÖPKEMES’i veren araştırmacının birinci grupla eğitim yaptıktan sonra eğitim konusunda daha deneyimli olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek, araştırmanın giriş kısmında ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmış olan kapsayıcı eğitimin beş ilkesi çerçevesinde yapılandırılmış Kapsayıcı Okul İklimi İlkesini Benimseme (KOİİB), Açık Beklentiler İlkesini Benimseme (ABİB), Kapsayıcı Ders İçerikleri İlkesini Benimseme (KDİİB), Erişilebilirlik İlkesini Benimseme (EİB) ve Yansıtma İlkesini Benimseme (YİB) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 7’li likert tipinde hazırlanmıştır. Bunun nedeni, 7’li likert tipi ölçeklerin geçerlik, güvenilirlik ve varyans açısından daha az sayıda kategori içeren ölçeklere göre daha iyi sonuçlar vermesi ve bu açılardan daha fazla kategoriye sahip ölçeklerden de anlamlı bir farklılık göstermemesidir (Eutsler ve Lang, 2015; Preston ve Colman, 2000), EK 1’de yer verilen ölçekteki 1-16. maddeler KOİİB’ye, 17-27. maddeler ABİB’ye, 28-35. maddeler KDİİB’ye, 36-42. maddeler EİB’ye ve 43-52. maddeler YİB’ye aittir. Ölçekte bu ilkeleri benimseme açısından olumsuz ve ters puanlanması gereken bir madde bulunmamaktadır. Ölçek, öğretmenlerin pratik, erişilebilir ve kullanılabilir stratejilerle daha kapsayıcı sınıflar ve okullar oluşturmak adına uymaları gereken ilkelere uyup uymadıklarını ölçmektedir.

KEİBÖ, Columbia Üniversitesinin Kapsayıcı Eğitim Kılavuzu (<https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/>) temel alınarak hazırlanmıştır. Bu kılavuzdaki beş temel ilke, ölçeğin beş boyutu olarak ele alınmış ve bu ilkeler çerçevesinde eğitimcilere uygulamaları için önerilen stratejiler, ölçek maddeleri şeklinde yazılmıştır. İlk aşamada 55 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. Taslaktaki maddeler, kapsam geçerliğini sağlamak üzere ikisi sınıf eğitimi, ikisi öğretim programları ve biri eğitim yönetimi alanında doktoralı beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara, inceleme öncesi Columbia Üniversitesinin Kapsayıcı Eğitim Kılavuzunu incelemeleri için gerekli dokümanlar sunulmuştur. Uzmanlar her maddeyi, kapsayıcı eğitim ilkeleri ile “tamamen ilgili, oldukça ilgili (minör revizyon gerekli), az ilgili (majör revizyon gerekli) ve ilgili değil” şeklinde değerlendirmiştir. Davis (1992), bu değerlendirme biçiminde, uzmanların %80’inin “tamamen ilgili” veya “ oldukça ilgili” şeklinde değerlendirdikleri maddelerin taslakta kalabileceğini belirtmektedir. KEİBÖ taslağında yer alan tüm maddeler, bu ölçütü karşıladığından herhangi bir madde, taslak dışı bırakılmamıştır. Ancak bazı maddelerde, minör revizyonlar çerçevesinde, değişikliklere gidilmiştir. Örneğin, uzmanlardan, farklı maddelerde yer alan “basmakalıp fikirler” ve “önyargı” ifadelerinin birbiriyle karıştırılabileceği ve bu karışıklığın giderilmesi gerektiği yönünde bir revizyon talebi gelmiştir. Bu çerçevede “Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, kalıp yargıları sürdürmem.” maddesi “Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, kalıp yargıları (düşünceleri) sürdürmem.” şeklinde değiştirilmiştir. “Öğrencilere ilişkin önyargılarım üzerine düşünürüm.” maddesi ise “Öğrencilere ilişkin önyargılarım (tutumlarım) üzerine düşünürüm.” biçiminde daha açıklayıcı bir hale getirilmiştir.

Uzman görüşü ile ilgili işlemler tamamlandıktan sonra yapı geçerliği ile ilgili süreçler yürütülmüştür. Ölçek, Columbia Üniversitesi Öğretim ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning) tarafından kuramsal alt yapısı oluşturularak belirlenmiş temel ilkeler çerçevesinde boyutlandırıldığından dolayı önceden belirlenmiş bu yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir (Harrington, 2009; Suhr, 2006). DFA’nın uç değerlerden arınıklık, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve örneklem büyüklüğü varsayımları incelenmiştir. DFA için okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve farklı kademelerdeki branş öğretmenlerinin katılımıyla 306 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. İlk aşamada kutu grafikleri ile uç değerler gözlenmiştir. Her bir değişken için ayrı ayrı tespit edilen uç değerler elendikten sonra 248 katılımcıya ait veri kalmıştır. Böylece her bir değişken için uç değerlerden arınık olma varsayımı karşılanmış ve tek değişkenli normal dağılım incelenmiştir. Tüm değişkenler için çarpıklık değerleri -1,63 ile -0,92 arasında ve basıklık değerleri ise -0,15 ile +1,98 arasında bulunmuştur. Tüm bu değerler -2 ile +2 arasında olduğundan (George ve Mallery, 2010) dolayı, çalışmada tek değişkenli normal dağılım varsayımının karşılandığına karar verilmiştir. İlerleyen süreçte çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. 55 değişken için olması gereken en yüksek uzaklık

değeri olan 93.17'den daha büyük olan değerlere sahip veriler silinmiştir. Böylece en yüksek Mahalanobis uzaklık değeri 91,99 olarak bulunmuştur. Böylece veri seti, hem çoklu uç değerlerden arınlık hem de çoklu normallik varsayımını karşılamıştır (Pallant, 2007; Seçer, 2005). DFA için gerekli varsayımların ihlal edilmesine neden olan veriler atıldıktan sonra kalan 222 kişiye ait veri ile DFA gerçekleştirilmiştir. Bu sayı 200'den büyük olup taslak ölçekteki madde sayısının (55) da 3 katını aştığından dolayı (Cattell, 1978) DFA için örneklem büyüklüğü varsayımı da karşılanmıştır. Lisrel 8.54 ile gerçekleştirilen birinci düzey DFA sonucu 4. maddenin t değeri 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 1,96'dan küçük olduğu için (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012) kapsam dışı bırakılmıştır. Birinci düzey DFA sonucu 23. maddenin faktör yükü 0,29 olarak gözlenmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda ise 29. maddenin faktör yükünün 0,27 olduğu fark edilmiştir. Bu değerler, 0,30'un altında olduğundan dolayı (Büyükoztürk, 2012) ölçekten çıkarılmıştır. Son hali ile ölçekte kalan 52 madde ile yeniden birinci ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci düzey DFA'dan elde edilen t değerleri ile faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1*DFA t Değerleri ve Faktör Yükleri*

M	1.Düzye		2. Düzey		M	1.Düzye		2. Düzey		M	1.Düzye		2. Düzey	
	t	FY	t	FY		t	FY	t	FY		t	FY	t	FY
1	7,61	0,51		0,50	19	8,96	0,58	6,89	0,58	37	5,90	0,40	5,50	0,40
2	4,41	0,31	3,85	0,30	20	10,82	0,67	7,59	0,67	38	12,11	0,73	9,73	0,73
3	8,79	0,57	6,24	0,58	21	8,23	0,54	6,51	0,54	39	10,10	0,63	8,58	0,63
4	6,43	0,44	5,28	0,45	22	11,84	0,72	7,92	0,72	40	10,61	0,66	8,96	0,66
5	8,55	0,56	6,13	0,56	23	4,78	0,33	4,40	0,33	41	10,43	0,65	8,85	0,66
6	9,52	0,61	6,48	0,62	24	8,79	0,57	6,83	0,57	42	9,06	0,58	7,94	0,58
7	7,38	0,49	5,66	0,50	25	11,11	0,69	7,73	0,69	43	10,68	0,66		0,66
8	7,37	0,49	5,70	0,50	26	7,90	0,52	6,34	0,52	44	11,58	0,70	9,22	0,70
9	6,43	0,44	5,13	0,43	27	10,04	0,63	7,31	0,63	45	13,79	0,79	10,25	0,79
10	9,25	0,60	6,35	0,60	28	11,18	0,69		0,69	46	11,16	0,68	9,00	0,68
11	6,70	0,45	5,26	0,45	29	8,03	0,53	7,29	0,53	47	11,23	0,68	9,04	0,68
12	12,34	0,74	7,10	0,74	30	9,85	0,62	8,53	0,62	48	12,82	0,75	9,81	0,75
13	9,45	0,61	6,37	0,60	31	9,08	0,58	8,04	0,59	49	12,50	0,74	9,68	0,74
14	7,02	0,47	5,45	0,47	32	6,61	0,44	6,14	0,44	50	13,67	0,79	10,19	0,79
15	5,50	0,38	4,58	0,37	33	10,81	0,67	9,09	0,67	51	10,51	0,65	8,65	0,65
16	6,86	0,46	5,31	0,45	34	11,84	0,72	9,68	0,71	52	11,94	0,71	9,37	0,71
17	8,69	0,56		0,57	35	10,37	0,65	8,85	0,65					
18	7,14	0,48	5,93	0,48	36	11,25	0,69		0,68					

Tablo 1'deki bulgulara göre hem birinci hem de ikinci düzey DFA sonucu elde edilen t değerlerinin tamamı 2,56'nın üzerinde olup 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Faktör yükleri ise 0,30'un üzerindedir. Bu değerler, hem birinci hem de ikinci düzey DFA bulgularının t değerleri ve faktör yükleri açısından uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk vd., 2012). Ancak DFA ile test edilen bir modelin yapı geçerliğine sahip olup olmadığını anlamak için bazı uyum iyiliği indekslerinin de incelenmesi gerekmektedir. Tablo 2'de, bu anlamda yorumlanabilecek uyum iyiliği indekslerine yer verilmiştir:

Tablo 2

DFA Uyum iyiliği indeksleri

	1. Düzey	2. Düzey
p	0,000	0,000
χ^2/sd	2220,22/1264=1,76	2242,22/1269=1,77
RMSEA	0,059	0,059
SRMR	0,063	0,065
CFI	0,96	0,96
NNFI	0,96	0,96
PNFI	0,87	0,88

Tablo 2'de hem birinci hem de ikinci düzey DFA için p değeri anlamlıdır ($p < .001$). Bu bulgu, iki durumda da beklenen model ile gözlenen model arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu yüzden diğer uyum iyiliği indekslerinin incelenmesi gerekmektedir. χ^2/sd değeri birinci düzey DFA için 1,76; ikinci düzey DFA için 1,77'dir. Bu değerler 2'den küçük olduğu için mükemmel uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri, her iki durumda da 0,059'dur. İlgili değer, 0,05 ile 0,08 arasında olduğundan dolayı iyi uyum anlamına gelmektedir. Bunun dışında hem birinci hem de ikinci düzey DFA'da PNFI değeri 0,50 ile 0,95 arasında olduğundan ve SRMR değeri 0,05 ile 0,10 arasında olduğundan dolayı modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Son olarak, CFI ve NNFI değerleri 0,95 ile 1,00 arasında değer aldığından ötürü modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk vd., 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). Birinci düzey DFA sonuçları, ölçeğin planlandığı gibi beş alt boyutta ölçüm yapabildiği anlamına gelmektedir. İkinci düzey DFA sonuçları ise ölçekten aynı zamanda toplam puan alınabileceğine dayanak oluşturmaktadır. DFA bulguları, genel olarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin hangi testlerle analiz edileceğine karar vermek için KEİBÖ'den elde edilen verilerin çarpıklık, basıklık katsayıları ile Shapiro-Wilk testi sonucu elde edilen p değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

KEİBÖ Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek	Ön test			Son test		
	Çarpıklık	Basıklık	p	Çarpıklık	Basıklık	p
Kapsayıcı Okul İklimi İlkesini Benimseme (KOİİB)	-,77	,24	,151	-1,24	1,18	,003
Açık Beklentiler İlkesini Benimseme (ABİB)	-2,88	11,83	,000	-3,27	13,33	,000
Kapsayıcı Ders İçerikleri İlkesini Benimseme (KDİİB)	-1,77	5,37	,002	-1,51	2,18	,000
Erişilebilirlik İlkesini Benimseme (EİB)	-,61	,69	,210	-2,13	5,62	,000
Yansıtma İlkesini Benimseme (YT)	-1,33	1,80	,001	-3,40	12,19	,000
Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)	-2,41	9,12	,000	-2,84	9,88	,000

Tablo 3'e göre ön ve son testlerin ikisinde de hem çarpıklık hem de basıklık katsayıları açısından -1 ile +1 arasında kalıp normal dağılım gösteren (Büyüköztürk, 2012) hiçbir veri bulunmamaktadır. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonucu elde edilen p değerleri de her ölçek için, en az bir testte normal dağılımın meydana gelmediğini göstermektedir (<,05). Bu yüzden KEİBÖ ve alt ölçeklerinden elde edilen veriler parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Etki değerinin yorumlanması için Cohen katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bu değer 0,1 düzeyinde küçük, 0,3 düzeyinde orta ve 0,5 düzeyinde büyük etki olarak (Pallant, 2007) yorumlanmıştır.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.11.2021 tarih ve 171679 sayılı kararıyla etik açıdan uygun görülmüştür.

Bulgular

AÖPKEMES'i alan aday öğretmenlerin KEİBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

	Öntest-Son test	n	Sıralar ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p	r
Kapsayıcı Okul İklimini Benimseme (KOİB)	Negatif sıra	5	10,70	53,50	-2,76	0,006	0,38
	Pozitif sıra	19	12,97	246,50			
	Eşit	3					
Açık Beklentiler İlkesini Benimse- me (ABİB)	Negatif sıra	3	8,50	25,50	-3,82	0,000	0,52
	Pozitif sıra	23	14,15	325,50			
	Eşit	1					
Kapsayıcı Ders İçerikleri İlke- sini Benimseme (KDİİB)	Negatif sıra	3	6,83	20,50	-3,95	0,000	0,54
	Pozitif sıra	23	14,37	330,50			
	Eşit	1					
Erişilebilirlik İl- kesini Benimseme (EİB)	Negatif sıra	5	7,50	37,50	-3,07	0,002	0,42
	Pozitif sıra	18	13,25	238,50			
	Eşit	4					
Yansıtma İlkesini Benimseme (YİB)	Negatif sıra	4	9,25	37,00	-2,34	0,019	0,32
	Pozitif sıra	15	10,20	153,00			
	Eşit	8					
Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Be- nimseme Ölçeği (KEİBÖ)	Negatif sıra	2	4,75	9,50	-4,22	0,000	0,57
	Pozitif sıra	24	14,23	341,50			
	Eşit	1					

Tablo 4'teki bulgulara göre, AÖPKEMES'e katılan aday öğretmenlerin KOİB ($Z=-2,76$; $p<,01$), ABİB ($Z=-3,82$; $p<,001$), KDİİB ($Z=-3,95$; $p<,001$), EİB ($Z=-3,07$; $p<,01$), YİB ($Z=-2,34$; $p<,05$) ve KEİBÖ ($Z=-4,22$; $p<,001$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar mevcuttur. Tüm durumlarda, pozitif sıra ortalamaları, negatif sıra ortalamalarından daha büyüktür. Dolayısıyla, araştırma kapsamında elde edilen anlamlı farklılıkların KOİB, ABİB, KDİİB, EİB, YİB ve KEİBÖ için son test lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu, AÖPKEMES'in, aday öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleriyle beraber spesifik olarak kapsayıcı eğitimin açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma ilkelerini benimseme düzeylerini arttırdığı anlamına gelmektedir. Etki büyüklükleri (r) dikkate alındığında AÖPKEMES'in genel kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyi ($r=0,57$) ile kapsayıcı eğitimin açık beklentiler

($r=0,52$) ve kapsayıcı ders içerikleri ($r=0,54$) ilkelerini benimsemeleri konusunda büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu eğitimin, kapsayıcı okul iklimi ($r=0,38$), erişilebilirlik ($r=0,42$) ve yansıtma ($r=0,32$) ilkelerini benimsetme açısından etkisi ise orta düzeydedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineri, aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, kapsayıcı ders içerikleri, erişilebilirlik ve yansıtma ilkelerini benimseme düzeylerini olumlu yönde değiştirmiştir. Alan yazın incelendiğinde Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerine ve kapsayıcı eğitim ilkelerine yönelik başka araştırmalara rastlanmamaktadır. Ancak yine de katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmeye yönelik çeşitli eğitim, uygulama, ders ve müdahalelerin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada AÖPKEMES'in mesleğe henüz yeni başlamış aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Bu durum, ilgili seminerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkeleri konusundaki tutumlarını olumlu etkilemiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü bir konudaki tutumların olumlu yönde değişmesi, ilgili konunun daha çok benimsenmesine yol açabilmektedir (Akgün, 2019). Nitekim Eşici ve Doğan'ın (2020) çalışmasında "seçmeli kapsayıcı eğitim" gibi kapsayıcılıkla ilgili başka bir sürecin, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ortaya konmuştur. Bahsi geçen çalışmada öğretmen adaylarının özellikle "öğrencilerin sosyal kabulü" konusundaki tutumunun değişmesi, bu araştırmadaki öğretmenlerin "kapsayıcı okul iklimi ilkesini" daha çok benimsemeleriyle ilişkili görünmektedir. Çünkü okul iklimi, her bireyin kendini ait hissettiği bir yapıyı ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının "farklı ihtiyaçlara cevap verme" tutumunun olumlu bir hal alması, mevcut çalışmadaki aday öğretmenlerin "kapsayıcı ders içerikleri" ilkesini benimseme düzeylerinin artmasıyla ilişkili görünmektedir. Başka bir ifade ile hizmet öncesi dönemde seçmeli kapsayıcı eğitim dersi almakla hizmet içi dönemde benzer bir konuda seminere katılmak, kapsayıcı eğitimin bazı ilkelerine yönelik psikolojik özellikleri benzer şekilde olumlu hale getirebilmektedir. Dolayısıyla, Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin, lisans eğitimlerinde "seçmeli kapsayıcı eğitim" dersi almamış olan öğretmenler için telafi edici bir hizmet-içi eğitim olarak kullanılabilceği söylenebilmektedir.

Mevcut çalışmaya göre AÖPKEMES, Türkiye'deki aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini arttırmıştır. Yada, Tolvanen ve Savolainen'in (2018) çalışmalarında da Finlandiyalı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim eği-

timlerine katılmaları ile kaynaştırma öğrencilerinin kapsanmasına yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu ilişkinin, Japon öğretmenler için geçerli olmadığı görülmüştür. Bu araştırmadaki Türk öğretmenlerle Yada vd.'nin araştırmadaki Finlandiyalı ve Japon öğretmenlere ilişkin bu bulgular bir arada değerlendirilince kapsayıcı eğitim konusunda alınan eğitimlerin, bu konudaki bazı duyuşsal çıktıları etkilemesinde kültürün aracı bir rolü olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmalar arasında meydana gelen farklılaşmanın temel nedenlerinden birinin de, Yada vd.'nin çalışmasında kapsayıcılık kavramının engelli kaynaştırma öğrencileri ile sınırlandırılması; ancak mevcut çalışmada aynı kavramın dezavantajlı olan ve olmayan tüm öğrenciler açısından ele alınması ile ilgili olabilir.

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu'nun (2021) çalışmasında, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, daha kapsayıcı eğitim ortamları düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucu kapsayıcı eğitim ortamlarını düzenleme ile ilgili temel ilkeleri benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim AÖPKEMES'e ilişkin mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim konusunda verilen seminerlerin, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini olumlu etkileyebileceğini göstererek bu iddiayı güçlendirmektedir.

AÖPKEMES'in aday öğretmenlerde kapsayıcı eğitimin ilkelerini benimseme düzeylerini arttırmasının temel nedenlerinden biri, öğretmenlerin bu konudaki bilgilerini arttırmış olmasıyla ilgili olabilir. Çünkü Taneri'nin (2017) yaptığı çalışma, kapsayıcı eğitimle ilgili etkinliklere katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik bilgilerinin artabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda alanyazın (Campbell, Waliczek ve Zajicek, 1999) bir konudaki bilginin, bu konuda daha olumlu tutumlarla ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

AÖPKEMES Türkiye'deki katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini arttırmışken, Hong Kong'ta düzenlenen bir kapsayıcı eğitim kursu da katılımcıların bu konudaki tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmiştir. 25 saatlik AÖPKEMES'le kıyaslanınca 20 saatlik bu kursun (Stella, Forlin ve Lan, 2007), süre açısından benzer olduğu görülmektedir. Ancak ilgili kurs, eğitim durumları açısından AÖPKEMES'ten farklı olarak katılımcılara, sınıf içi etkinlikler dışında, çeşitli özel eğitim kurumlarında somut yaşantılar da sağlamıştır. İlgili kursun, AÖPKEMES'le olan temel farklarından bir diğeri ise sadece özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kapsanmasına yönelik olmasıdır. Oysa AÖPKEMES, söz konusu dezavantajlılık olduğunda fiziksel ve zihinsel engeller dışında cinsiyet, çocuk işçilik, etnisite ve hastanede bulunmak gibi kültürel, sosyal ve ekonomik diğer engellere de odaklanmaktadır. Yine de iki kursun da kapsanması gerektiği düşünülen bireylerin eğitimine yönelik bazı temel çıktıları olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Lancaster ve Bain (2010) Avustralya’da yaptıkları araştırmada lisans öğrencilerine zorunlu olarak verilen kapsayıcı eğitim derslerinin, onların bu konudaki öz-yeterliliğini arttırdığını ortaya koymuş ve bu öz-yeterliğe, ilgili konudaki tutumun da aracılık ettiğini belirtmiştir. Mevcut araştırma, bu konuda aracılık edebilecek bir diğer değişkenin, katılımcıların kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri olup olamayacağına dair yeni soru işaretleri ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmadan farklı olarak Forlin ve Chambers (2011) tarafından yürütülen çalışma, Avustralya’da kapsayıcılık konusunda düzenlenen bir programın, katılımcıların tutumları gibi bazı duyuşsal çıktıları geliştirmediğini ortaya koymuştur. Bahsi geçen çalışmada, kapsayıcılığın cinsiyet ve kültür bağlamında tartışılmasına rağmen uygulamaların yine engelli bireylerle sınırlandırıldığı ve aynı zamanda program katılımcılarının endişe düzeylerinde bir artışa neden olduğu görülmektedir. Bu durum dikkate alınınca, kapsanması gereken bireyler açısından daha geniş bir anlayışa sahip olan ve belki de bu yüzden kapsayıcılıkla ilgili ilkelerin daha çok benimsenmesini kolaylaştıran AÖPKEMES’teki yaklaşımın daha doğru olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- AÖPKEMES, hizmet içi bir eğitim semineri olarak verilmeye devam ettirilmelidir.
- Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Semineri sadece aday öğretmenlere değil, özellikle lisans eğitimlerinde “kapsayıcı eğitim” dersi almamış başta kıdemli öğretmenler olmak üzere tüm öğretmenlere verilmelidir.
- AÖPKEMES eğitim durumları açısından özel gereksinimli bireylere yönelik kurumların, mülteci/sığınmacı kamplarının ya da geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu okulların ziyaret edilmesi gibi daha somut okul dışı uygulamalarla desteklenmelidir.
- Kapsayıcı eğitim ile ilgili seminerlerin ulaşmak istediği çıktılar konusunda, kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyinin aracılık edip etmeyeceği araştırılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin lisans programlarında seçmeli olarak yer alan kapsayıcı eğitim dersinin, kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulama, etkinlik ve materyallerinin kapsayıcı eğitim ilkelerine uygunluğu açısından görüşme ve gözlemler yapılmalıdır.

- Tüm öğretmenler, okullarını ve sınıflarını daha kapsayıcı bir hale getirmek için okul iklimini iyileştirmeli, beklentilerini açık bir şekilde ifade etmeli, ders içeriklerini tüm farklılıkları ele alacak biçimde kapsayıcı hale getirmeli, eğitimi tüm öğrencilerin erişebileceği şekilde yeniden dizayn etmeli ve tüm eğitim-öğretim uygulamalarına yansıtıcı bir biçimde yaklaşmalıdır.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/746/Art_7_109_eng.pdf?sequence=1
- Ainscow, M., and César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Akgün, Z. (2019), Bilgiyi benimseme modeli, bilgiye karşı tutum ve algılanan risk çerçevesinde instagramın üniversite öğrencilerinin satın alma davranışına etkisi: Yozgat Bozok Üniversitesi MYO örneği, *Turkish Journal of Marketing*, 4(2), 62-80. <http://dx.doi.org/10.30685/tujom.v4i2.44>
- Appert, L., Jungels, A., Bean, C., Klaf, S., Irvin, A., and Phillipson, M. (2018). *Guide for inclusive teaching at Columbia*. Columbia Centre for Teaching and Learning. <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/>
- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards, and F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (s. 1-18). Routledge
- Booth, T., Ainscow, M., and Kingston, D. (2002). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. <https://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Borson, B. (2017). Inclusive education: lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138108>
- Browne, M., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen and J. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Sage Publications.
- Butakor, P. K., Ampadu, E., and Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education, *International Journal of Inclusive*

- Education*, 24(11), 1237-1252, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Campbell, J., Waliczek, B. T. M., and Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students, *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 17-21. <https://doi.org/10.1080/00958969909601873>
- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Plenum.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90. <https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56>
- Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168. <https://doi.org/10.18490/so-sars.1111340>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Donohue, D., ve Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/201412071114>
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. In L. Ramathan, L. Le Grange, and P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher development* (s. 383-400). Juta.
- Eutsler, J., ve Lang, B. (2015). Rating scales in accounting research: The impact of scale points and labels. *Behavioral Research in Accounting*, 27(2), 35-51. <https://doi.org/10.2308/bria-51219>
- Eşici, H., ve Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/59335/840837>
- Forlin, C., and Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

- Göransson, K., and Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Halinen, I., and Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Kim, Y. W. (2014). Inclusive education in South Korea. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 979-990. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693402>
- Knight, C., and Crick, T. (2022). Inclusive education in Wales: Interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education*, 5(2), 258-283. <https://doi.org/10.1177/20965311211039858>
- Kozikoğlu, İ., ve Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kryshtanovych, M., Kryshtanovych, S., Stechkevych, O., Ivanytska, O., and Huzii, I. (2020). Prospects for the development of inclusive education using scientific and mentoring methods under the conditions of post-pandemic society. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 11(2), 73-88. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/160>
- Lancaster, J., and Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Meydan, C.H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Meyers, L.S, Gamst, G., and Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. SAGE Publications.
- Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: A literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 226-238. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12260>

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 358-370. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows third edition*. Open University Press.
- Peters, S. J. (2003). Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. *Washington, The World Bank, 26690*, 1-133. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/614161468325299263/pdf/266900WP0English0Inclusive0Education.pdf>
- Peters, S. J. (2007). “Education for all?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*(2), 98-108. <https://doi.org/10.1177/10442073070180020601>
- Pivik, J., McComas, J., and Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children, 69*(1), 97-107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Preston, C. C., and Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta psychologica, 104*(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4*(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0120>
- Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupcu Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S., Kukul, V., ve Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi - İlkokul öğretmen formu. *Turkish Studies - Educational Sciences, 13*(11), 1153-1172. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1

- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Stella, C. S. C., Forlin, C., and Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/13598660701268585>
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis* [Sözlü Bildiri], 31st Annual SAS Users Group International Conference, SAS Institute, Inc, Cary.
- Taneri, P. O. (2017, 27-29 Nisan). *Demokratik ve kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri aşmada ilk adım: öğretmen eğitimi* [Sözlü Bildiri]. ULEAD 2017 Annual Congress, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., ve Aşiret, S. (2020, 23-24 Aralık). *Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Sözlü Bildiri]. 8. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Online.
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. 1620881 (un.org)
- Ünal, R., ve 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/pub/jietp/issue/54500/698889>
- Yada, A., Tolvanen, A., and Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Zoller, N. J., Ramanathan, A. K., and Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/095183999236231>

Ekler

EK 1. Kapsayıcı Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği (KEİBÖ)

Sayın Öğretmenim, Bu ölçekte çeşitli maddeler yer almaktadır. Lütfen bu maddeleri, 1 ile 7 puan aralığında, sizi hiç <u>tanımlamayan</u> maddeler için “1”; sizi tamamen tanımlayan maddeler için “7” puan vererek puanlayınız. Sizi belirli düzeyde tanımlayan durumlar için 2, 3, 4, 5 ve 6 puan verebilirsiniz. Puanlamada karalama, X, √ vb. bir seçeneği kullanabilirsiniz. Çalışmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.	(1) Beni hiç tanımlamıyor.	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) Beni tamamen tanımlıyor
(1) Öğrencileri tanımaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(2) Kişisel öğrenme sürecimi öğrencilerle paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(3) Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(4) Öğrencilerin kendilerini diledikleri gibi tanımlamalarına izin veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(5) Öğrencilerin isimlerini doğru telaffuz ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(6) Her öğrenciye eşit saygıyla yaklaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(7) Öğrenciyi ait olduğu kültürel grup adına konuşmaya <u>zorlamam</u> .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(8) Öğrencilerle etkileşimde bulunurken, kalıp yargıları (düşünceleri) <u>sürdürmem</u> .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(9) Kimi öğrenciler için aşırı koruyucu veya aşırı katı <u>davranmam</u> .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(10) Öğrenci potansiyellerini desteklemede eşitlikçi olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(11) Öğrencilerin başarılı olmaları için yüksek standartlar belirler, bu konuda onları desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

(12) Öğrencilerin sınıf içi sorunlardaki rolleri üzerine düşünmelerini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(13) Sınıf içi sorunları ertelemeyen ve yeterince zaman vererek ele alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(14) Sınıfta meydana gelen bir sorunu sınıfta ele alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(15) Saldırgan bir eylemde bulunan öğrenciyi -iyi niyet ihtimali olsa bile- görmezden <u>gelmem</u> .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(16) Öğrencinin sınıfta kendini ne kadar rahat hissettiği konusunda geri bildirim isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(17) Öğrencilerle dersin hedeflerini paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(18) Öğrencilerle değerlendirme ölçütlerini önceden paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(19) Ödevleri açıkça ve ayrıntılı bir şekilde anlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(20) Ödevlere ilişkin örnek çalışmalar gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(21) Ödevlere ilişkin örnek çalışmaları öğrencilerle beraber değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(22) Değerlendirme sistemimi ve ödevlerin zorluğunu gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(23) Her öğrencinin kendini gösterebileceği düşük zorlukta ödevler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(24) Zamanında, net ve beklenen performansa yönelik dönüt veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(25) Hayata geçirdiğim hangi eğitim süreçlerinin değiştirilmesi gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(26) Sınıf sözleşmeleri hazırlarken öğrencileri sürece katarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(27) Öğrencilerden beklediğim davranışlar konusunda onlara model olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(28) Farklı fikir ve bakış açılarını ele alan ders içerikleri tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

(29) Sınıftaki belli bir grubun deneyimlerini standart olarak <u> kabul etmem.</u>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(30) Basmakalıp düşünceler barındıran materyallerden kaçınıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(31) Farklı art alanlara sahip yazarlara ait içeriklerden faydalanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(32) Tarihsel olarak yeterince temsil edilmemiş grupların ilgili derse/ alana katkılarını anlatıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(33) Derste, tüm öğrencileri kapsayacak biçimde çoklu ve farklı örnekler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(34) Kullandığım örnek, benzetme, örnek olay, proje ve görsellerde kültürel hassasiyetleri dikkate alıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(35) Sosyal içerikli olmayan matematik gibi derslerde de kapsayıcılığı önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(36) Yazılı sınavları tek başına bir başarı göstergesi olarak <u> kabul etmem.</u>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(37) Ders materyallerinin ve öğretim teknolojilerinin mutlaka tarafsız olduğunu <u> düşünmem.</u>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(38) Öğrenmeyi kolaylaştırmak için destekleyici materyaller (ör. Sözlükler, resimler) sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(39) Bilgileri birden çok şekilde (örneğin, multimedya materyalleri için transkriptler hazırlama) sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(40) Bilgileri öğrencilerin anlayabileceği bir formatta (örneğin, metin boyutunu artırarak veya parlaklığı değiştirerek) sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(41) Öğrencileri, kendi seçtikleri konularda araştırma yapmaya teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(42) Öğrencilerin sözlü sunum, araştırma ödevi, tasarım projesi gibi seçeneklerini arttırıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

(43) Öğretimle ilgili inançlarım üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(44) Bütün kimliklerimin bir sentezi olarak öğrencilerin beni nasıl algıladıkları üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(45) Beden dilim, iletişim biçimim ve paylaştığım kişisel bilgilerimin, öğrencilerin benimle ilgili algısını nasıl etkilediği üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(46) Öğrencilere ilişkin önyargılarım (tutumlarım) üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(47) Öğrencilere ilişkin basmakalıp düşüncelerim üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(48) Öğrencilerle kurduğum yakınlık ve mesafe üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(49) Öğrencilerin bana güveni üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(50) Öğrencilerin benimle ilgili yanlış düşünceleri üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(51) Sınıftaki zorluklarla nasıl başa çıktığım üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(52) Sınıfı ve sınıf içi etkinlikleri düzenleme biçimim üzerine düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)