



Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Öz yeterlikleri¹

Classroom Teachers' Attitudes and Self-efficacy Towards Inclusive Education

Sayfa | 577

Nesih KUŞÇA , Öğretmen, MEB, kuscanesih2156@hotmail.com

Mehmet DEMİRKOL , Dr. Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi, mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 6 Ağustos 2024
Kabul tarihi - Accepted: 14 Şubat 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2025

¹Bu makale, 24 Temmuz 2023 tarihinde Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kuşça, N. ve Demirkol, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 577-602.
DOI. 10.51460/baebd.1529001



Öz. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Diyarbakır il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden, oranlı ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 648 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve Demirkol ve Kuşça (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile parametrik testler olan 'Bağımsız Gruplar T Testi' ve 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. İstihdam durumu değişkeni için ise non-parametrik testlerden 'Kruskal Wallis H Testi' uygulanmıştır. Ayrıca, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak, kapsayıcı eğitime yönelik deneyim sahibi olma ve hizmet içi eğitim-seminer alma değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum boyutları ile özyeterlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde, vizyon boyutunun özyeterlik ile güçlü bir pozitif ilişkiye, farklılaştırma boyutunun orta düzeyde pozitif ilişkiye ve destekleme boyutunun zayıf bir pozitif ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Genel uygulama boyutu ile özyeterlik arasında ise zayıf bir negatif ilişki tespit edilmiştir.

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

Abstract. The aim of this research is to determine classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy, as well as to examine the relationship between these two variables. The population of the study comprises classroom teachers working in the central district of Diyarbakır during the 2022-2023 academic year. A sample of 648 teachers was selected from this population using proportional and random sampling methods. In the data collection process of the research, the Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education and the Teacher Self-Efficacy Scale towards Inclusive Education, developed by Kieblock (2018) and adapted into Turkish by Demirkol and Kuşça (2023), were used. Descriptive statistics and parametric tests, such as the Independent Samples T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), were employed in the data analysis. For the employment status variable, non-parametric tests, such as the Kruskal Wallis H Test, were applied due to sample sizes below 30. Additionally, the relationship between attitudes towards inclusive education and self-efficacy was analyzed using the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. The research findings indicate that the variables of age, gender, and educational level do not create a significant difference in attitudes towards inclusive education and perceptions of self-efficacy. However, significant differences were observed in the variables of having experience with inclusive education and receiving in-service training or seminars. When examining the relationships between the dimensions of attitudes towards inclusive education and self-efficacy, it was found that the vision dimension has a strong positive relationship with self-efficacy, the differentiation dimension has a moderate positive relationship, and the support dimension has a weak positive relationship. A weak negative relationship was identified between the general implementation dimension and self-efficacy.

Keywords: Classroom teacher, inclusive education, attitude, self-efficacy



Extended Abstract

Introduction. In contemporary times, societal changes and developments are rapidly increasing. Global migrations, technological advancements, social movements, and events such as the pandemic necessitate the adaptability and resilience of social structures. Therefore, it is essential to formulate policies and practices aimed at meeting the fundamental needs of individuals to enhance social welfare (Mayer, 2003). Particularly, access to education is of critical importance for the inclusion of disadvantaged individuals within the educational system (Mantey, 2014). In this context, the development and implementation of inclusive education policies are imperative. Inclusive education is an approach that aims to foster the collective learning and potential enhancement of all children (Allen & Cowdery, 2014; Odom, Buysse & Soukakou, 2011). Initially targeting individuals with special needs, this approach has gradually expanded to include disadvantaged individuals (Terzi, 2014). Consequently, inclusive education advocates for the equal access to education for all individuals (Sarı & Turhan-Türkkan, 2019). Events such as civil wars, technological developments, and the pandemic have underscored the need for the renewal of educational systems and the creation of learning environments that are accessible to all (Bayram & Öztürk, 2021; Vitello & Mithaug, 2013). The role of teachers in inclusive education is also of paramount importance. Teachers play a critical role in addressing the educational needs of disadvantaged students (Banks, 2009). Therefore, teachers are expected to promote equity and create a participatory learning environment (Deer, 2023). Additionally, for the inclusive education process to be effective, teachers must develop positive attitudes and possess the necessary professional competencies (Demirkol, 2022). Teacher competencies have a positive impact on student learning (Rabi & Zulkefli, 2018). Consequently, this study aims to determine classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their perceptions of self-efficacy. The findings are expected to contribute to identifying teachers' professional development needs and improving inclusive education policies.

Method. This research was conducted using the survey model and the correlational survey model, both of which are quantitative research methods. The survey model aims to describe the current situation without any intervention and has the advantage of providing information from a large sample (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). This model allows researchers to objectively evaluate the situation and describe emerging trends (Creswell, 2017). Additionally, the correlational survey model was used to determine the relationship between classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy. The population of the study consists of 3018 classroom teachers working in the central districts of Diyarbakır during the 2022-2023 academic year. From this population, 648 classroom teachers were selected as the sample using random and proportional sampling methods. The adequacy of the sample size was calculated using the formula provided by Şahin (2009), which determined that a sample size of more than 341 would be sufficient, and the sample size of this research meets this requirement. The data collection tool consists of three sections: the first includes demographic information and instructions for participants; the second uses the Teacher Attitudes towards Inclusive Education Scale developed by Kieblock (2018) and adapted into Turkish by Demirkol and Kuşça (2023); and the third section uses the Teacher Self-Efficacy towards Inclusive Education Scale, also developed by Kieblock (2018) and adapted into Turkish by Demirkol and Kuşça (2023). Both scales are seven-point Likert scales and have high reliability values (Kalaycı, 2009). For data analysis, descriptive statistics (percentage, frequency, arithmetic mean) and parametric tests



(Independent Samples T-Test and One-Way Analysis of Variance - ANOVA) were used. The normality of the data was assessed using Histogram and Q-Q plots. For the employment status variable, the non-parametric Mann-Whitney U Test was used when the sample size was less than 30. Descriptive statistics such as percentage, mean, and standard deviation were utilized to analyze the teachers' responses. Finally, the relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy was analyzed using the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient.

Results. The analysis of the data obtained during the research process examined whether classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy varied according to different variables. The results of the independent t-test based on gender indicated no significant difference between male and female teachers. The one-way ANOVA results based on age showed that age had no significant effect on attitudes towards inclusive education and self-efficacy. The Independent t-test results based on educational status revealed no significant difference between teachers with undergraduate and graduate degrees. The Mann-Whitney U test results based on employment status indicated significant differences in some dimensions (differentiation and self-efficacy). The Independent t-test results based on the type of school showed that teachers working in regular classrooms had higher attitudes in the vision dimension compared to those working in combined classrooms, with no significant differences in other dimensions. The Independent t-test results based on the status of receiving in-service training and seminars indicated that teachers who received training had more positive attitudes in the vision and general practices dimensions compared to those who did not receive training. The Independent t-test results based on experience with inclusive education showed that teachers with experience had more positive attitudes and higher self-efficacy compared to those without experience. Finally, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient analysis to determine the relationship between classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy revealed a strong positive relationship between the vision dimension and self-efficacy, a moderate positive relationship between the differentiation dimension and self-efficacy, a weak positive relationship between the support dimension and self-efficacy, and a weak negative relationship between the general practices dimension and self-efficacy. These findings indicate that variables such as gender, age, and educational status do not significantly affect teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy, but employment status, in-service training status, and experience with inclusive education have significant impacts on these attitudes and self-efficacy.

Discussion and Conclusion. This research examined whether classroom teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy levels varied according to different variables. The analyses based on gender showed no significant difference between male and female teachers; however, female teachers had higher averages in the vision and differentiation dimensions, while male teachers had higher averages in the support dimension. Analyses based on age also found no significant difference, although certain age groups had higher averages in some dimensions. Analyses based on educational status showed no significant difference between teachers with undergraduate and graduate degrees. Analyses based on employment status indicated that tenured teachers had higher averages in the differentiation dimension, while hourly paid teachers had higher averages in the support dimension. Analyses based on the type of school showed that teachers working in regular classrooms had higher attitudes in the vision dimension, but there were no significant differences in



other dimensions. Analyses based on in-service training and seminar attendance revealed that teachers who received training had more positive attitudes in the vision and general practices dimensions. Analyses based on experience with inclusive education showed that experienced teachers had more positive attitudes and higher self-efficacy in all dimensions. The relationship between the dimensions of attitudes towards inclusive education and self-efficacy indicated that the vision and differentiation dimensions had positive relationships with self-efficacy, while the general practices dimension had a negative relationship. Overall, the results suggest that gender, age, and educational status do not create significant differences in teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy, but experience and in-service training and seminar attendance are determining factors. These findings highlight that inclusive education is similarly effective for teachers of all ages, genders, and educational levels, and that supporting teachers' professional development can enhance the success of inclusive education practices. Therefore, it is important to design inclusive education policies and regulations that support the continuous professional development of teachers.



Giriş

Günümüzde, dünya genelinde toplumsal değişim ve gelişimler hızla artmaktadır. Küresel göçler, teknolojik ilerlemeler, sosyal hareketler ve pandemi gibi olaylar, toplumsal yapıların dinamiklerinin yaşanan olay ve durumlara karşı dirençli ve uyumlu olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, toplumsal refahın artması için toplumda yer alan her bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması için gereken politika ve uygulamaların buna göre hazırlanması büyük önem taşır (Mayer, 2003). Dolayısıyla toplumsal refahın oluşması için toplumda yer alan her bireyin ihtiyaç ve gereksinimlerinin belirlenip buna göre düzenlemeler yapılması gerekir. Bunun en hızlı ve kolay yolu, bireyin toplumun kurumları tarafından verilen eğitimle desteklenmesidir. Bu durumun gerçekleşebilmesi, her bireyin gereksinimi olan eğitimi alabilmesi ve olanaklara erişebilmesi ile mümkündür. Eğitime erişilebilirlik, okula gitme çağındaki tüm çocukların eğitim sistemine dahil olabilmeye kapasitesi olarak tanımlanır (Mantey, 2014). Bu durumun etkin ve verimli gerçekleşebilmesi için, normal gelişim gösteren bireylerin yanı sıra, özel durumlardan ötürü eğitim sürecine uyum sağlamaya çalışan dezavantajlı bireylerin de eğitim sistemi içerisinde yer edinebilmesi gereklidir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim, bireysel veya çevresel farklılıklar gözetmeksizin tüm çocukların aynı eğitim ortamında birlikte öğrenmelerini ve ihtiyaçları ne olursa olsun aidiyet duygusu ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri (Allen & Cowdery, 2014; Odom vd., 2011), potansiyel öğrenmelerini destekleyen (Simon vd., 2010), farklılıklara bakılmaksızın akranlarıyla birlikte eğitim almasını (Fırat, 2021) hedefleyen en uygun öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Bu kapsamlı yaklaşım, eğitimin yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal kesimlere yönelik nasıl uyarlanabileceğini ortaya koymaktadır. Başlangıçta özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımını desteklemeyi hedefleyen kapsayıcı eğitim (Terzi, 2014), zamanla, toplumu büyük ölçüde etkileyen olaylardan dolayı dezavantajlı duruma düşen bireyleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim kavramı sadece özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve dil farklılıkları olan dezavantajlı öğrencileri de kapsamakta (Taylor & Sidhu, 2012) ve farklı özelliklere sahip tüm bireylerin eğitime eşit erişim hakkını savunmaktadır (Sarı & Turhan-Türkkan, 2019). Özellikle iç savaşlar, teknolojik gelişmeler ve pandemi gibi olaylar, eğitim sistemlerinin yenilenmesi gerekliliğini ortaya koymuş (Demirkol, 2022) ve bu durum, ırk, din, statü, cinsiyet, sosyal sınıf, başarı ve sağlık gibi unsurların dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarının, ayırım yapılmaksızın herkesin katılım sağlayabileceği şekilde oluşturulmasını büyük bir gereklilik haline getirmiştir (Bayram & Öztürk, 2021; Vitello & Mithaug, 2013). Kapsayıcı eğitim bağlamında yer alan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve toplum içerisinde entegre olmalarını sağlamak için bu öğrencilerin etkili eğitim politikaları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin benimsendiği politikaların oluşturulması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu politikaların başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, uygun okul ortamlarının sağlanması gerekir. Hazırlanacak olan eğitim politikalarının eğitim-öğretim sürecinde etkin sonuçlar sağlaması, büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulama sürecinde önemli roller ve sorumluluklar üstlendiği söylenebilir (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). Öyle ki, dezavantajlı gruptan gelen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında öğretmenlerin kritik bir rolü vardır (Banks, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin bu politikaları etkin bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Çünkü öğretmenlerin, tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlamak için okul ve sınıfın fiziksel ortamından öğretim yöntemlerine kadar her alanda



eşitliği teşvik etmesi ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için çaba göstermesi beklenir (Deer, 2023). Bununla beraber kapsayıcı eğitim sürecinin etkin ve verimli olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımına ve kapsadığı öğrencilere karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik gereken mesleki yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (Demirkol, 2022). Öyle ki, kapsayıcı eğitim anlayışının uygulanmasında öğretmenin kilit bir konumda olduğu vurgulanmakta; özellikle dezavantajlı bireylere yönelik olumlu tutumlar ve yüksek öz-yeterlik inançları, bu yaklaşımın başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır (Ünay & Çakıroğlu, 2019). Çünkü öğretmenlerden, bulundukları kapsayıcı sınıfın özelliklerini anlayıp kapsayıcı materyalleri etkili bir şekilde kullanmaları beklenir (Amaç & Oğlakçı, 2023). Hatta kapsayıcı uygulamalar için öğretmen yeterliliklerinin önemi, öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisinde açıkça görülmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalar, belirli bilişsel yeteneklerin ve kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yüksek kaliteli öğretim sunmada ne ölçüde etkili olabileceğini belirlediğini ve bunun da öğrenci öğrenmesini teşvik ettiğini göstermektedir (Pit-ten Cate vd., 2018). Ayrıca Sakız (2002), öğretmenlerin kapsayıcı eğitim programlarının her öğrencinin program içeriğine ve süreçlerine etkin katılımını sağladığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeterliliklerine bağlıdır ve dezavantajlı öğrenciler için olumlu bir etkiye sahiptir (Rabi & Zulkefli, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterlilik kazanmaları, kapsayıcı sınıfların özelliklerini anlamaları ve materyalleri etkili bir şekilde kullanmalarının, kapsayıcı eğitim sürecinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan tanımlamayı amaçlar ve çok sayıda bireyden oluşan geniş bir örneklemden bilgi sunabilme avantajına sahiptir (Büyüköztürk vd., 2016). Karasar (2012), tarama araştırmalarında önemli olanın mevcut durumu değiştirmeden doğru bir şekilde aktarmak olduğunu vurgular. Bu bağlamda, tarama modelleri, araştırmacıların durumu objektif bir şekilde değerlendirmesini ve ortaya çıkan eğilimleri kesin açıklamalardan kaçınarak tanımlamalarını sağlar (Creswell, 2017). Bu özellikleri nedeniyle tarama modeli, araştırmanın amacına uygun bir yöntem olarak seçilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini ve bu değişimin derecesini belirlemeye çalışan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).



Evren örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezine bağlı ilçelerdeki (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir, Sur) ilkokullarda görev yapan 3018 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evrenden, 648 sınıf öğretmeni araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklem belirleme sürecinde, her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve bağımsız olduğu tesadüfi örnekleme yöntemi (Erkuş, 2021) ve evreni oluşturan birimlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve meslek gibi özelliklerin farklılıklarını dikkate alan oranlı örnekleme yöntemi (Ural & Kılıç, 2006) kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme durumunu belirlemek için Şahin (2009) tarafından alanyazına kazandırılan örneklem büyüklüğü formülü ile gerekli hesaplamalar yapılmış ve örneklem sayısının 341'den fazla olması halinde yeterli olacağı belirlenmiştir. Bu çalışmada, 648 kişilik örneklem sayısı bu gerekliliği karşılamaktadır. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler ve yüzdelere, araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.

İlçe bazında görev yapmakta olan öğretmen sayıları ve evren temsil oranları

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

Tablo 1'de Diyarbakır ilçelerindeki sınıf öğretmenlerinin sayıları ve örneklem dağılımları verilmiştir. Bağlar 'da 1,050 öğretmen (%34.79) bulunup 226'sı, Kayapınar'da 981 öğretmen (%32.50) bulunup 211'i, Sur 'da 309 öğretmen (%10.23) bulunup 66'sı, Yenişehir'de 678 öğretmen (%22.46) bulunup 145'i örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Örneklem grubunun demografik bilgileri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	• Erkek	297	45.8
	• Kadın	351	54.2
Yaş	• 1-30	123	19.0
	• 31-40	257	39.7
	• 41-50	207	32.0
	• 51 ve üzeri	61	9.3
Öğrenim Durumu	• Lisans	563	86.8
	• Lisansüstü	85	13.2
İstihdam durumu	• Kadrolu	575	88.7
	• Sözleşmeli	58	9.0
	• Ücretli	15	2.3



Öğrenim şekli	• Birleştirilmiş sınıf	33	5.1
	• Normal sınıf	615	94.9
Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim-seminer alma durumu	• Eğitim alan	385	59.4
	• Eğitim almayan	196	30.2
	• Hatırlamayan	67	10.3
Kapsayıcı sınıf deneyimine sahip olma durumu	• Var	355	54.8
	• Yok	293	45.2
Toplam		648	100

Tablo 2’de, örneklem grubunun demografik bilgileri sunulmaktadır. Cinsiyet dağılımında öğretmenlerin %45.8’inin erkek, %54.2’sinin kadın olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre %19.0’ının 1-30 yaş, %39.7’sinin 31-40 yaş, %32.0’sinin 41-50 yaş ve %9.3’ünün 51 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu açısından %86.8’inin lisans, %13.2’sinin lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. İstihdam durumuna göre %88.7’sinin kadrolu, %9.0’ının sözleşmeli, %2.3’ünün ücretli statüde görev yaptığı belirlenmiştir. Görev yapılan sınıflarda %5.1’inin birleştirilmiş, %94.9’unun normal sınıflarda çalıştığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim alanların oranı %59.4, almayanların %30.2, hatırlamayanların ise %10.3 olarak kaydedilmiştir. Kapsayıcı sınıf deneyimi bakımından %54.8’inin deneyeime sahip, %45.2’sinin ise deneyim sahibi olmadığı görülmektedir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde, katılımcılara aracın nasıl doldurulacağına yönelik yönergeler ve demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, istihdam durumu, okulun öğrenim şekli, kapsayıcı eğitime yönelik seminer alma durumu) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmacının ikinci bölümünde, Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve Demirkol ve Kuşça (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını ölçen 33 madde ve dört boyuttan (Vizyon, Farklılaştırma, Kapsayıcı eğitime yönelik destekler, Genel uygulamalar) oluşan ölçek kullanılmıştır. Araştırmacının üçüncü bölümünde ise yine Kieblock (2018) tarafından geliştirilen ve Demirkol ve Kuşça (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliklerini ölçen 18 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Yedili Likert tipinde geliştirilen ve uyarlanan her iki ölçeğe ait güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Ölçeklerin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Croanbach alpha (α) (Demirkol & Kuşça, 2023)	Croanbach alpha (α) Bu araştırma
Tutum	Vizyon	.88	.90
	Farklılaştırma	.81	.77
	Destekleme	.74	.71
	Genel uygulama	.71	.68
Özyeterlik	18	.93	.94

Kuşça, N. ve Demirkol, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 577-602.

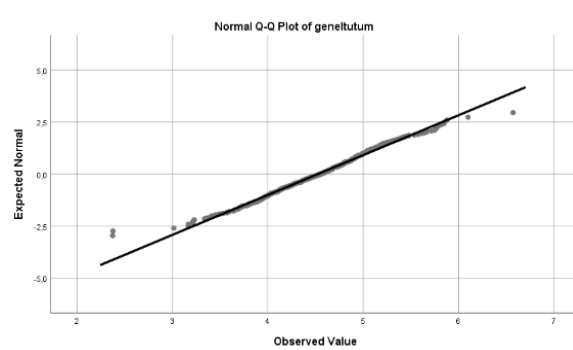
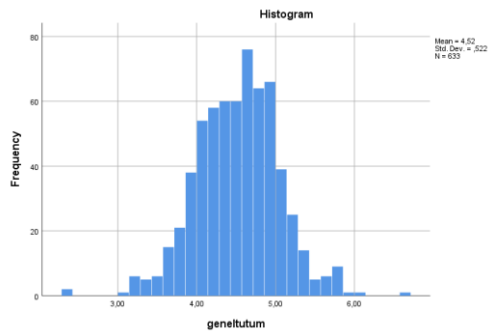
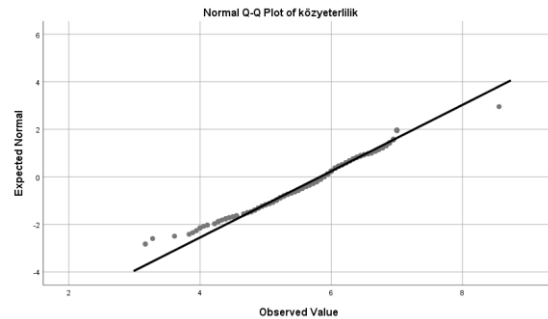
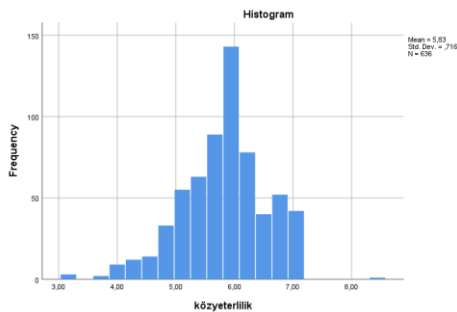
DOI. 10.51460/baebd.1529001



Yukarıdaki tabloya bakıldığında Demirkol ve Kuşça (2023)'nın Türkçeye uyarlama sürecinde elde ettikleri Croanbach alpha (α) değerleri ile bu araştırma sürecinde elde edilen Croanbach alpha (α) değerleri yer almaktadır. Kalaycı (2009), Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının şu değerler arasında yorumlanabileceği söyler: $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir, $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçeğin güvenirliği düşüktür, $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenirlidir ve $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenirlidir. Bu değer aralıklarından yola çıkılarak, Tutum ölçeğinde yer alan Vizyon alt boyutunun yüksek derecede güvenir, Farklılaştırma, Destekleme ve Genel Uygulama alt boyutlarının oldukça güvenir ve Özyeterlik ölçeğinin yüksek derecede güvenir olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada, verilerin analizi için öncelikle betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla verilerin dağılım ve homojenlik durumları incelenmiştir (Field, 2013). Verilerin normallik durumunu belirlemek için Histogram ve Q-Q grafiklerine bakılmıştır. Sosyal bilimlerde, örneklem sayısı 200'den büyük olan çalışmalarda bu grafikler normallik testi için daha uygundur (Pallant, 2011). Bu araştırmada, 648 öğretmenin verileri analiz edilmiştir ve bu sayı normallik testi için yeterlidir. Şekil 4'te elde edilen verilerin dağılım grafiği verilmektedir.



Şekil 1. Verilerin dağılım grafikleri



Şekil 1'deki grafiklere bakıldığında verilerin normal dağılım sağladığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada verilerin analiz sürecinde parametrik testler olan 'Bağımsız Gruplar T Testi' ve 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. Bununla beraber, istihdam durumu değişkeni için örneklem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi yapılırken, verilerin dağılım durumlarını ortaya koyan yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca, yedili likert tipi ile derecelendirilen öğretmen görüş ortalamalarının anlamlandırılması ve yorumlanması için veri toplama aracında yer alan her maddeye ait değer, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Gerçekleşme düzeylerinin sınırlık ve ağırlıklarının belirlenmesi için (Ölçekte Yer Alan Seçenek Sayısı - 1) / Ölçekte Yer Alan Seçenek Sayısı hesabı yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda, tutum ölçeği için "Tamamen Katılmıyorum" seçeneği 1 ile 1.86 arasında, "Çoğunlukla Katılmıyorum" seçeneği 1.87 ile 2.72 arasında, "Kısmen Katılmıyorum" seçeneği 2.73 ile 3.58 arasında, "Kararsızım" seçeneği 3.59 ile 4.44 arasında, "Kısmen Katılıyorum" seçeneği 4.45 ile 5.30 arasında, "Çoğunlukla Katılıyorum" seçeneği 5.31 ile 6.16 arasında ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneği 6.17 ile 7.00 arasında değerlendirilmiştir. Özyeterlik ölçeğinde ise, "Hiçbir Zaman" seçeneği 1 ile 1.86 arasında, "Çoğunlukla" seçeneği 1.87 ile 2.72 arasında, "Ara sıra" seçeneği 2.73 ile 3.58 arasında, "Kararsız" seçeneği 3.59 ile 4.44 arasında, "Ara Sıra" seçeneği 4.45 ile 5.30 arasında, "Çoğunlukla" seçeneği 5.31 ile 6.16 arasında ve "Her Zaman" seçeneği 6.17 ile 7.00 arasında değerlendirilmiştir. Bu sınırlık ve ağırlıklar, öğretmen görüş ortalamalarının değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında kullanılmıştır.

Son olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler, Evans (1996) tarafından önerilen korelasyon katsayısı aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Bu aralıklar şu şekilde belirlenmiştir: .00 ile .19 arasında bir korelasyon katsayısı çok zayıf bir ilişkiyi, .20 ile .39 arasında bir korelasyon katsayısı zayıf bir ilişkiyi, .40 ile .59 arasında bir korelasyon katsayısı orta düzeyde bir ilişkiyi, .60 ile .79 arasında bir korelasyon katsayısı güçlü bir ilişkiyi ve .80 ile 1.00 arasında bir korelasyon katsayısı çok güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara, değişkenler bazında yer verilmiştir. Bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda belirlenen değişkenler çerçevesinde sistematik bir şekilde sunulmuş olup, her bir değişkene ilişkin detaylı analizler yapılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik cinsiyet durumu değişkenine göre karşılaştırılması için 'Bağımsız Gruplar t Testi' yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te yer almaktadır.



Tablo 4.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler

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

*p<.05

Tabloda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı görülmektedir. Vizyon ve Farklılaştırma boyutlarında, erkek ve kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının "Çoğunlukla Katılıyorum", Destekleme ve Genel Uygulama boyutlarında ise "Kararsızım" düzeyinde olduğu ve bu dört boyutta da anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine bakıldığında ise erkek ve kadın öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu ve bu görüş ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Yaş değişkenine göre elde edilen bulgular

Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumu ve özyeterliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için öğretmen görüş ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış ve elde edilen verilere aşağıdaki tabloda 5' te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Yaş değişkenine göre elde edilen veriler

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p
Tutum	Vizyon	1-30	123	5.56	0.84	Gruplar Arası	1.57	3	.52	.61
		31-40	256	5.67	0.91	Grup İçi	552.66	643	.860	
		41-50	207	5.65	1.02	Toplam	554.225	646		
		51 ve üzeri	61	5.54	0.81					
		Toplam	647	5.63	0.93					
	Farklılaştırma	1-30	123	5.19	0.93	Gruplar Arası	6.184	3	2.06	1.99
		31-40	257	5.43	0.97	Grup İçi	670.14	644	1.04	.12
		41-50	207	5.38	1.09	Toplam	676.33	647		
		51 ve üzeri	61	5.20	1.14					



	Toplam	648	5.35	1.02						
Destek	1-30	123	3.64	1.07	Gruplar Arası	5.991	3	1.997	1.63	.18
	31-40	257	3.43	1.15	Grup İçi	789.934	644	1.227		
	41-50	207	3.63	1.09	Toplam	795.924	647			
	51 ve üzeri	61	3.53	1.04						
	Toplam	648	3.54	1.11						
Uygulama	1-30	122	3.52	0.93	Gruplar Arası	2.785	3	.928	.95	.42
	31-40	257	3.50	0.99	Grup İçi	628.419	642	.979		
	41-50	206	3.42	1.01	Toplam	631.205	645			
	51 ve üzeri	61	3.65	0.84						
	Toplam	646	3.49	0.91						
Özyeterlik	1-30	123	5.79	1.02	Gruplar Arası	.995	3	.332	.45	.72
	31-40	257	5.73	0.81	Grup İçi	484.827	644	.753		
	41-50	207	5.80	0.93	Toplam	485.822	647			
	51 ve üzeri	61	5.69	0.93						
	Toplam	648	5.76	0.97						

*p<.05

Tablo 5'te, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri yaş gruplarına göre incelenmiştir. Vizyon boyutunda tüm yaş gruplarının görüş ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyindeyken, Farklılaştırma boyutunda "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Destek ve Genel Uygulama boyutlarında ise tüm yaş gruplarına ait görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyindedir. Ayrıca her dört boyutta yaş grupları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin özyeterliklerine yönelik tüm yaş gruplarının görüş ortalamaları "Çoğunlukla" düzeyindedir ve bu görüş ortalamaları anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen veriler

	Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tutum	Vizyon	Lisans	562	5.64	0.90	.35	.73
		Lisansüstü	85	5.60	1.08		
	Farklılaştırma	Lisans	563	5.36	1.00	.80	.42
		Lisansüstü	85	5.26	1.16		
	Destek	Lisans	563	3.54	1.12	.07	.95
		Lisansüstü	85	3.50	1.08		

Kuşça, N. ve Demirkol, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 577-602.

DOI. 10.51460/baebd.1529001



	Lisansüstü	85	3.53	1.04		
Uygulama	Lisans	561	3.51	1.00	1.03	.30
	Lisansüstü	85	3.39	0.94		
Özyeterlik	Lisans	563	5.78	0.82	1.57	.12
	Lisansüstü	85	5.62	1.12		

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri öğrenim durumuna göre incelenmiştir. Vizyon boyutunda, lisans ve lisansüstü mezunların görüş ortalamalarının "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Farklılaştırma boyutunda ise her iki grubun görüş ortalamalarının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde bulunduğu görülmüştür. Destek ve Genel Uygulama boyutlarında, öğrenim durumuna göre her iki grubun görüş ortalamalarının "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tüm boyutlarda öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık meydana gelmediği saptanmıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin özyeterliklerine bakıldığında ise lisans ve lisansüstü mezunların görüş ortalamalarının "Çoğunlukla" düzeyinde olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

İstihdam durumu değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin, kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin istihdam durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sürecinde, anlamlı farklılık tespit edilen boyutlarda, bu farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin istihdam durumuna göre elde edilen veriler

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

Kuşça, N. ve Demirkol, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 577-602.

DOI. 10.51460/baebd.1529001



	Toplam	648					
Özyeterlik	a. Kadrolu	574	327.03	2	7.31	.03*	
	b. Sözleşmeli	59	276.41				a-b*
	c. Ücretli	15	413.30				b-c*
	Toplam	648					

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin istihdam durumuna göre incelenmesi sonucunda, Vizyon ve Genel Uygulama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .16$). Farklılaştırma boyutunda ise istihdam durumu değişkenine göre kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında, kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2 = 6.40$, $p = .04$). Destek boyutunda genel olarak anlamlı bir fark gözlenmemekle birlikte ($\chi^2 = 5.09$, $p = .08$), grup içi karşılaştırmalarda ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında, ücretli öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin istihdam durumuna göre karşılaştırılmasında ise kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler ile sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasında, sözleşmeli öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 7.31$, $p = .03$).

Okulun öğrenim şekli değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görev yapılan okulun öğrenim şekli durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrenim şekli değişkenine göre elde edilen veriler

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

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin, görev yaptıkları okulun öğrenim şekline göre incelenmesi sonucunda, Vizyon boyutunda normal sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Çoğunlukla Katılıyorum", birleştirilmiş sınıfta görev yapan



öğretmenlerin görüş ortalamalarının ise "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu ve bu farkın normal sınıfta görev yapan öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 2.62$, $p = .00$). Diğer boyutlara bakıldığında, Farklılaştırma boyutunda normal sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Kısmen Katılıyorum", birleştirilmiş sınıfta görev yapanların ise "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu, Destekleme ve Genel Uygulama boyutlarında ise her iki gruptaki öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Kararsızım" düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu üç boyutta, öğrenim şekli değişkenine göre öğretmenlerin görüş ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri incelendiğinde ise, hem normal sınıfta görev yapan öğretmenlerin hem de birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüş ortalamalarının "Çoğunlukla" düzeyinde olduğu ve bu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t = 0.60$, $p = .54$).

Eğitim alma durumu değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim-seminer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9.

Hizmet içi eğitim alma ve almama durumuna göre elde edilen veriler

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

* $p < .05$

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değerlendirildiğinde, vizyon boyutunda, eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin görüş ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t = 2.30$, $p = .02$). Farklılaştırma boyutunda her iki grup "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde bulunsun da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 2.71$, $p = .07$). Destekleme boyutunda, görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyindeyken anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t = 1.57$, $p = .11$). Genel uygulama boyutunda ise her iki grup "Kararsızım" düzeyinde bulunmakla birlikte, eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t = 2.58$, $p = .01$). Öz yeterlik düzeylerine bakıldığında, her iki grubun ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = 0.88$, $p = .37$).



Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sınıf içi deneyime sahip olma değişkenine göre elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik deneyim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Kapsayıcı eğitime yönelik deneyim durumu değişkenine göre elde edilen veriler

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

*p<.05

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri, kapsayıcılığa ilişkin deneyim durumlarına göre incelendiğinde, vizyon boyutunda, deneyimi olan öğretmenler ile deneyimi olmayan öğretmenlerin görüş ortalamaları "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t = 2.63$, $p = .01$). Farklılaştırma boyutunda, her iki grup "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde bulunmakla birlikte, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($t = 2.94$, $p = .03$). Destek boyutunda, her iki grubun görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyinde olup, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t = 3.01$, $p = .03$). Genel uygulama boyutunda ise görüş ortalamaları "Kararsızım" düzeyinde bulunmakla birlikte, deneyimi olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t = 3.46$, $p = .00$). Öz yeterlik düzeyleri açısından ise her iki grup "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olup, deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t = 3.12$, $p = .00$).

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen verilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 111.
Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

			Vizyon	Farklılaştırma	Destekleme	Genel Uygulama
Tutum	Vizyon	R	1			
		p	-			
	Farklılaştırma	R	.60	1		
		p	.00**	-		
	Destekleme	R	.22	.28	1	
		p	.00**	.00	-	
	Genel Uygulama	R	-.32	-.19	-.07	1
		p	.00**	.00**	.09	-
Özyeterlik		R	.64	.40	.23	-.21
		p	.00**	.00**	.00**	.00**

*p<.05; **p<.01

Tablo 11’de, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin dört boyutu (vizyon, farklılaştırma, destekleme, genel uygulama) ile bağımsız bir ölçek olan öz yeterlik arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, vizyon boyutu ile farklılaştırma arasında güçlü bir pozitif ilişki ($r = .60$, $p < .01$) tespit edilmiştir. Vizyon boyutu ile destekleme arasında zayıf bir pozitif ilişki ($r = .22$, $p < .01$) bulunurken, vizyon ile genel uygulama arasında negatif bir ilişki ($r = -.32$, $p < .01$) gözlemlenmiştir. Farklılaştırma boyutu ile destekleme arasında zayıf bir pozitif ilişki ($r = .28$, $p < .01$) mevcutken, farklılaştırma ile genel uygulama arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki ($r = -.19$, $p < .01$) belirlenmiştir. Destekleme ile genel uygulama arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = -.07$, $p > .05$). Tutum boyutlarının öz yeterlik ile ilişkileri değerlendirildiğinde, vizyon boyutu ile öz yeterlik arasında güçlü bir pozitif ilişki ($r = .64$, $p < .01$) saptanmıştır. Farklılaştırma ile öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r = .40$, $p < .01$) bulunurken, destekleme boyutu ile öz yeterlik arasında zayıf bir pozitif ilişki ($r = .23$, $p < .01$) tespit edilmiştir. Buna karşın, genel uygulama boyutu ile öz yeterlik arasında zayıf bir negatif ilişki ($r = -.21$, $p < .01$) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeylerinin belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgulardan elde edilen sonuçlar da ayrıca değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan benzer araştırma (Hofman & Kilimo, 2014; Kielblock, 2018; Şimşek, 2019; Imam vd., 2021; Dönmez, 2022; Karataş & Hamurcu, 2024) sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna rağmen bu çalışmada kadın öğretmenlerin vizyon ve farklılaştırma boyutlarında, erkek öğretmenlerin ise destekleme boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu



görülmektedir. Bu durum, kadınların biyolojik ve duygusal özellikleri nedeniyle daha olumlu tutumlar sergileyebileceği şeklinde açıklanabilir (Yıldırım & Gül, 2021). Bu sonuçlar, cinsiyetin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda belirleyici bir faktör olmadığını, ancak bazı boyutlarda farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer önemli faktörü olan özyeterlik algısı incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Şengöz ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna rağmen Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kuzu ve Deniz (2019) ile Aksungur (2022) gibi alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kuzu ve Deniz (2019), lisans ve lisansüstü öğretmenlerin tutumlarında farklılaşma olmadığını ve bu durumu öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili yeterli eğitim almamış olmalarına bağlamıştır. Ancak, öğrenim durumu değişkeninin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık oluşturduğunu belirten çalışmalar da (Hoskin vd., 2015; Baka, 2023) bulunmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki grubun öz-yeterlik algıları "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olmasına rağmen, lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK, 2018) lisans düzeyinde "Kapsayıcı Eğitim" dersini seçmeli olarak sunmasının lisans mezunlarının kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını artırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları istihdam durumuna göre incelendiğinde, Vizyon boyutunda anlamlı bir fark görülmezken, farklılaştırma boyutunda kadrolu öğretmenler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Kadrolu öğretmenlerin şehir merkezlerinde görev yapmaları ve daha fazla kaynağa erişimlerinin olması bu durumu açıklayabilir. Sözleşmeli öğretmenler ise kırsal bölgelerde materyal eksikliği ve kurumsal destek yetersizliği nedeniyle dezavantajlıdır. Destekleme boyutunda kadrolu ve ders ücreti karşılığı çalışan öğretmenler arasında kadrolu öğretmenler aleyhine bir fark görülmüştür. Ders ücreti karşılığı çalışan öğretmenlerin sürekli yer değişikliği yapmaları ve kısa süreli bulunmaları, bu durumu etkileyebilir. Özyeterlik algılarında ise sözleşmeli öğretmenler aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözleşmeli öğretmenlerin kırsal bölgelerde çalışmaları ve bu bölgelerin sorunlarının özyeterlik algılarını olumsuz etkilemesi bu durumu açıklayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, görev yaptıkları okulun öğrenim şekline göre incelenmesinde, normal ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında vizyon boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, normal sınıflarda görev yapan öğretmenler lehinedir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, aynı sınıfta birden fazla kademe öğrenciyi barındırması nedeniyle bireysel öğretim yapma olanağının olmaması (Sağ vd., 2009) bu durumu etkileyebilir. Farklılaştırma boyutunda ise, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması, birleştirilmiş sınıflarda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin



özyeterlik algıları açısından bakıldığında ise, okulun öğrenim şekline göre normal ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim-seminer alma durumuna göre karşılaştırıldığında, Vizyon boyutunda seminer alan öğretmenler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç hizmet içi eğitim alma durumunun kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık yarattığını ortaya çıkaran araştırma (Fırat,2021; Yılmaz, 2021; Baka, 2023; Erçiçek, 2023; Kielblock, 2018) sonuçlarını destekler niteliktedir. MEB'in 2018'den sonra yoğunlaştırdığı kapsayıcı eğitim hizmet içi faaliyetlerinin bu duruma katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, Şimşek (2019) çalışmasında hizmet içi eğitim alma durumuna göre tutumların farklılaşmadığını belirtmektedir. Ayrıca, Frumos (2018) tarafından yapılan çalışmada, daha fazla özel eğitim kursuna katılan öğretmenlerin, beklenenin aksine, daha az olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermesiyle dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları ise hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hem seminer almış hem de almamış öğretmenlerin özyeterlik algıları genel olarak 'çoğunlukla katılıyorum' düzeyindedir. Bu bulgular, Alkaya (2023) ve Şimşek (2019) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının deneyim durumu değişkenine göre incelenmesinde, tüm boyutlarda deneyimli öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yılmaz (2021) ve Kielblock (2018) çalışmaları, deneyimli öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu desteklemektedir. Kazu ve Deniz (2019) ile Mouchritsa ve diğerleri (2022), dezavantajlı öğrencilerle deneyimi olan öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilediğini belirtmişlerdir. Ancak, Şimşek (2019) çalışmasında, dezavantajlı öğrencilerle çalışma durumunun tutumlarda anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Özyeterlik algıları açısından, dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hoskin ve diğerleri (2015) ile Braksiek (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçları, deneyimin öğretmen özyeterliliğini artırdığını göstermektedir. Mevcut araştırma, kapsayıcı sınıf uygulamalarında deneyimin olumlu etkisini beklenen bir sonuç olarak doğrulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında genel anlamda tutumlar açısından bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, vizyon ve farklılaştırma boyutlarında hizmet süresi değişkenine bakıldığında, 31-40 yaş ortalamalarına sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mouchritsa ve diğerleri (2022) tarafından ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada ise yaş ortalaması yükseldikçe öğretmenlerin daha olumsuz tutumlara sahip olduğu tespit edilmiş olup, bu çalışma ile farklı bir sonuç elde edilmiştir. Aynı şekilde, Kielblock (2018) araştırmasında daha genç öğretmenlerin, yaşları ilerlemiş öğretmenlere kıyasla, kapsayıcı eğitime daha olumlu tutumlar sergileme eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur. Bu farklılık, kapsayıcı eğitimin üniversitelerde seçmeli ders olarak verilmesi ve önceki mezunların bu konuda yeterli eğitim almamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Destekleme boyutunda 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin tutum ortalamalarının yüksek olduğu, uygulama boyutunda ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin tutum ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri incelendiğinde, yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin özyeterlik algısının en yüksek olduğu grup 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerdir.



Araştırmada ortaya çıkarılması hedeflenen bir diğer sonuç kapsayıcı eğitime yönelik tutum boyutları ile özyeterlik arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Vizyon boyutunun özyeterlik ile güçlü bir pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, farklılaştırma boyutu ile özyeterlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Destekleme boyutu ile özyeterlik arasında ise zayıf bir pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşın, genel uygulama boyutu ile özyeterlik arasında zayıf bir negatif ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, vizyon sahibi, öğretim süreçlerini farklılaştırarak bireysel farklılıkları dikkate alan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın destekleyici ve genel uygulamalara bağlı kalan öğretmenlerin ise özyeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin toplumsal değişimlere ayak uydurabilme, yaşanan değişimlerle birlikte öğretim sürecinde ortaya çıkan yeni uygulamalara uyum sağlama ve yenilikçi davranışlar sergileyebilme becerileri ile ilişkilendirilebilir. Karip (1997), yenilikçi davranışları etkileyen faktörleri politika etkenleri, ortam etkenleri, kaynaklar ve müdahale etkenleri olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, değişimlere yanıt verebilen yenilikçi öğretmenlerin, değişim süreçlerine uyum sağlamalarının kolaylaştığı ve bu süreçte daha etkili roller üstlenebilmektedirler (Kocasaraç & Karataş, 2018). Özellikle yaşanan göç ve afetler gibi toplumsal olaylar sonrasında ortaya çıkan kapsayıcılık anlayışı, öğretmenlerin değişim sürecindeki rollerinin kritik önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini benimsemeleri, sınıflarındaki çeşitliliği anlamaları ve her öğrenciye eşit eğitim fırsatı sunabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları gerekir (Kırılmaz, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi bir anlayışa sahip olmaları beklenir. Çünkü yenilikçi öğretmenler, yeni stratejiler kullanarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamakta ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına destek olmaktadır (Tura & Akbaşlı, 2021). Bu noktada, kapsayıcılık bağlamında öğretmenlerin hem toplumsal hem de süreç bazlı bir vizyona sahip olarak yenilikçi çözümler üretebilmesi ve farklılaştırma becerisiyle kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi gerekmektedir. Bandura'ya (1997) göre özyeterlik, bireyin kendi beceri ve yeteneklerini değerlendirebilmesi ve bunları davranışa dönüştürebilmesine ilişkin algısıdır. Bu doğrultuda, vizyon ve farklılaştırma becerisine sahip öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek ya da orta düzeyde olması, buna karşın genel uygulamalara bağlı kalan öğretmenlerin düşük özyeterlik algısına sahip olması, bu becerilerin öğretmenlerin değişimlere uyum sağlama ve etkili bir şekilde hareket etme kapasiteleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuçların genel değerlendirilmesinde, yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmaması, kapsayıcı eğitimin her yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyindeki öğretmenler için benzer şekilde etkili olduğunu göstermektedir. Bu, kapsayıcı eğitimin güncel ve evrensel bir eğitim yaklaşımı olarak tüm yaş gruplarına, cinsiyetlere ve eğitim düzeylerine hitap etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, deneyim ve hizmet içi eğitim-seminer alma durumunun belirleyici olması, bu alanların kapsayıcı eğitimde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Deneyimli öğretmenler ve hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilemesi ve yüksek özyeterlik algılarına sahip olması, kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sürekli eğitimlerine bağlı olarak daha etkili hale geldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitim politikalarının ve mevzuatlarının, öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine bakılmaksızın, sürekli mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim politikalarının, her yaştan, cinsiyetten ve eğitim düzeyinden öğretmenin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve hizmet içi eğitim programlarının sürekli ve kapsamlı bir şekilde

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper



sunulması, kapsayıcı eğitimin etkinliğini arttırabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin vizyoner, yenilikçi ve destekleyici yaklaşımlar geliştirmelerini teşvik eden eğitim programlarının ve politikalarının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını ve öğretmenlerin bu konudaki öz güvenini artırabileceği düşünülmektedir.



Kaynakça

- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ve yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Allen, E. K., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9–32). Routledge.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Opinions and Practices of Social Studies Teachers on Inclusive Education. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Deer, M. (2023). *Promoting equality and diversity in the classroom*. CPD Online. <https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/promoting-equality-and-diversity-in-the-classroom/>
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 51–85). Eğiten Kitap.
- Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kayseri Üniversitesi.
- Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Brooks/Cole Publishing.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ve tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training, 1*(2), 177–198.
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: Predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching, 21*(8), 974–989. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867>
- Imam, B. T., Sulaiman, M. M., & Alabi, H. I. (2021). Pre-service teachers' attitude and efficacy towards inclusive education in Nigeria: A case study of pre-service science education students in University of Ilorin, Nigeria. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSTMED), 17*(3), 122–132.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı). Asil Yayınları
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 491–510. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10056>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A., & Hamurcu, G. C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 13*(3), 1129–1145. <https://doi.org/10.29329/teked.2024.13.3.1129>
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(1), 63–82.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1336–1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes* [Unpublished doctoral dissertation]. Justus Liebig University Giessen & Macquarie University Sydney.
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34–57.
- Mantey, E. E. (2014). *Accessibility to inclusive education for children with disabilities: A case of two selected areas in Ghana* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Siegen.
- Mayer, S. E. (2003). *What is a disadvantaged group?* <https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a-%E2%80%9Cdisadvantaged-group%3F%E2%80%9D>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences, 12*(6), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/10538151114300>
- Oğlakçı, M., & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(38), 625–647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Pallant, J., & Manual, S. S. (2011). *A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities, 15*(1), 49–63.
- 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>
- Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 37–56.
- 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.2022.0120>
- Sarı, M., & Turhan-Türkkan, B. (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 125–162). Ankara: Pegem Akademi.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organizations. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(9), 565–570. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400909>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. The Atlas Alliance Publishing.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 111–130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengöz, E., Soydan, S. B., & Saltalı, N. D. (2024). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz-yeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim öz-yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science, 127*(127), 244–265. <https://doi.org/10.29228/ASOS.55051>
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education, 44*(4), 479–493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Tura, B., & Akbaşlı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 15–28.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 57–82). Pegem Akademi.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (2013). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Routledge.
- Yıldırım, F., & Gül, H. (2021). Toplumsal cinsiyete duygusal bakış. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 23*(41), 578–590.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 577-602.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 577-602.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf