

Research Article/Araştırma Makalesi

## Development of Inclusive Education Attitude Scale for Primary School Fourth Grade Students

Ömer Alper TÜRKMENÖĞLU<sup>1</sup>  Emrullah AKCAN<sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup> Ministry of National Education, Gaziantep, Türkiye, [alper\\_turkmenoglu@hotmail.com](mailto:alper_turkmenoglu@hotmail.com)

<sup>2</sup> Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, [emrullahakcan@gmail.com](mailto:emrullahakcan@gmail.com)

\* Corresponding Author: [emrullahakcan@gmail.com](mailto:emrullahakcan@gmail.com)

### Article Info

**Received:** 28 April 2025

**Accepted:** 07 October 2025

**Keywords:** Inclusive education, scale development, primary school

 10.18009/jcer.1685322

**Publication Language:** Turkish

### Abstract

The aim of this research is to develop a scale whose reliability and validity has been tested to measure the inclusive education attitudes of primary school students in a multidimensional way. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis were performed for construct validity. The data of the Exploratory Factor Analysis Group were obtained from a total of 234 4th grade students in Gaziantep. As a result of the exploratory factor analysis, a five-factor structure consisting of 21 items was reached. These factor structures were named as "economic level", "migration and ethnicity", "language", "special needs" and "gender". The cronbach alpha values of the resulting factor structures were calculated as ".784, .680, .656, .607, .602", respectively. The data of the confirmatory factor analysis Group were obtained from a total of 221 4th grade students in Gaziantep. Structural equation modeling was created and fit indices were checked. according to these fit indices; CNMI/DF, IFI, AGFI, RMSEA and RMR values showed excellent agreement, while GFI, CFI and NNFI/TLI values showed acceptable agreement.



**To cite this article:** Türkmenoğlu, Ö.A. & Akcan, E. (2025). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 13 (26), 1386-1411. <http://doi.org/10.18009/1685322>

## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

### Makale Bilgisi

**Geliş:** 28 Nisan 2025

**Kabul:** 07 Ekim 2025

**Anahtar kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, ölçek geliştirme, ilkokul tutum

 10.18009/jcer.1685322

**Yayın Dili:** Türkçe

### Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını çok boyutlu olarak ölçmeye yönelik güvenilirliği ve geçerliği test edilmiş bir ölçek geliştirmektir. Açımlayıcı faktör analizi grubunun verileri Gaziantep'te bulunan 4. sınıfta öğrenim gören toplam 234 öğrenciden elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktör yapılarına "ekonomik düzey", "göç ve etnik köken", "dil", "özel gereksinim" ve "cinsiyet" adları verilmiştir. Oluşan faktör yapılarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla ".784, .680, .656, .607, .602" olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubunun verileri Gaziantep'te bulunan ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 221 öğrenciden elde edilmiştir. Bu uyum indekslerine göre; CNMI/DF, IFI, AGFI, RMSEA ve RMR değerleri mükemmel uyum gösterirken GFI, CFI ve NNFI/TLI değerleri kabul edilebilir uyum göstermiştir. Bu bilgiler ışığında geliştirilen ölçeğin kullanılabilir olduğu söylenebilir.

## Summary

# Development of Inclusive Education Attitude Scale for Primary School Fourth Grade Students

Ömer Alper TÜRKMENÖĞLU <sup>1</sup>  Emrullah AKCAN <sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup> Ministry of National Education, Gaziantep, Türkiye, [alper\\_\\_turkmenoglu@hotmail.com](mailto:alper__turkmenoglu@hotmail.com)

<sup>2</sup> Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, [emrullahakcan@gmail.com](mailto:emrullahakcan@gmail.com)

\* Corresponding Author: [emrullahakcan@gmail.com](mailto:emrullahakcan@gmail.com)

## Introduction

Inclusive education aims to ensure that every student receives the education they deserve by focusing on individual differences. With social changes, diversity in educational institutions has increased and the concept of inclusive education has gained importance. Inclusive education gained an international basis with the Universal Declaration of Human Rights in the 1950s, and while it initially covered only individuals with special needs, it has expanded over time to include language, religion, ethnicity and gender differences. In Turkey, new regulations have been made in this field, especially with the impact of migration waves, GEMs have been established for Syrian students and projects such as PIKTES have been developed.

In inclusive education, individuals are not forced to adapt to the education system; the system is shaped according to the needs of individuals. This approach increases individuals' academic success and integration into society. Increased awareness of inclusive education positively affects learning environments. In this process, teachers' attitudes towards inclusive education play a critical role because teachers' attitudes are modeled by students. Although research has focused on students with special needs and immigrant students, inclusive education covers a much wider group.

In this context, we aimed to develop a scale to measure the inclusive education attitudes of fourth grade primary school students. The fourth grade was chosen because of the students' high level of understanding and perception. The scale to be developed aims to identify and change negative attitudes at an early age and to create more inclusive learning environments.

## Method

This study is a scale development study to measure the attitudes of fourth grade primary school students towards inclusive education and was conducted in the survey model. The scale development process consisted of eight stages including determining the characteristic to be measured, creating an item pool, obtaining expert opinions, and conducting analyses (Devellis, 2014). The population of the study consisted of fourth grade primary school students in Gaziantep, and a total of 467 students were studied during the data collection process. The scale was developed as a 45-item three-point Likert-type scale and made ready for application.

In the data collection process, differences towards inclusive education were addressed in eight sub-dimensions: language, ethnicity, religion, gender, special needs, migration, economic level and social class. The item pool was reduced from 63 items to 45 items by taking expert opinion. In the scale development process, firstly Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted and then construct validity was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA). The composite reliability (CR) values of the scale were found to be above .70, while the average variance explained (AVE) values were slightly below .50. For the criterion-related validity of the scale, kurtosis and skewness values were found between -1.96 and +1.96 and normality was ensured. As a result, the "Inclusive Attitude Scale for Fourth Grade Elementary School Students (İDÖKTÖ)" was developed as a reliable and valid measurement tool.

## Findings

In this study, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to determine the construct validity of the inclusive education attitude scale. The scale was administered to 467 participants and Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be .902, which indicates that the scale has high reliability. The KMO value was .880 and Bartlett's test result was significant ( $p < .001$ ). The common variances of the items ranged between .387 and .710.

According to the EFA results, 54.06% of the total variance was explained, and after the item removal procedures, the scale had a structure with 21 items and 5 factors and 51.398% of the total variance was explained. The factors were named as economic level,

migration and ethnicity, language, special needs and gender. Factor loadings ranged from .457 to .766 and Cronbach's alpha value of each factor was above .60.

In the CFA analysis, the accuracy of the factor structure was tested using AMOS software. Modification procedures were performed and goodness of fit indices were examined. CMIN/DF (1.63), IFI (.94), AGFI (.92), RMSEA (.03) and RMR (.02) showed excellent fit; GFI (.94), CFI (.95) and NNFI/TLI (.95) showed acceptable fit. As a result, the inclusive education attitude scale was developed as a valid and reliable measurement tool consisting of 5 dimensions and 21 items.

### **Discussion and Conclusion**

In this study, the “Primary School Fourth Grade Students' Attitude Scale for Inclusive Education” (PS4GIS) was developed to measure the attitudes of primary school fourth grade students towards individuals with differences in the context of inclusive education. The differences that are the focus of inclusive education were determined as language, religion, ethnicity, social status, economic level, gender, migration and special needs. In this direction, a draft scale of 63 items in 8 dimensions was prepared, content validity was ensured by taking expert opinions and the scale was reduced to 45 items after revisions.

In the exploratory factor analysis (EFA) process, Cronbach's alpha, KMO and Barlett tests confirmed that the data were suitable for factor analysis. By using Varimax rotation method, overlapping items and items with low factor loading values were removed; as a result, a five-factor structure consisting of 21 items and explaining 51.398% of the total variance was obtained. These factors were named as “Economic Level”, “Ethnicity and Migration”, “Language”, “Gender” and “Special Needs”. The items belonging to “Religion” and “Social Status” dimensions were eliminated in the analysis process.

The factor structures determined as a result of EFA were tested with confirmatory factor analysis (CFA) and model fit was ensured by making the necessary modifications. As a result of the analyses, the scale proved to be a valid and reliable measurement tool. The scores that can be obtained from the IDOCTES vary between 0 and 63, with higher scores indicating more positive inclusive education attitudes. The scale can be tested in different samples and used in scientific studies.

## Giriş

Bireysel eğitimin önemli bir bileşeni olan kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkları odak noktasına alarak her öğrencinin hak ettiği eğitimi almasını sağlamaktadır. Günümüzde toplumsal koşullar değişmekte ve bu değişimler kendisini eğitim kurumlarında göstermektedir. “Okul eşittir toplum” anlayışının benimsenmesi sosyolojik olarak karmaşık bir hâl almıştır. Karmaşıkleşan toplum yapıları şüphesiz en başta çözüm odaklı düşünen okullarda, kapsayıcı eğitim anlayışını beraberinde getirmektedir (Erdem, 2015).

Eğitime herkesin dâhil edilmesi düşüncesi 1950’li yıllarda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile uluslararası bir dayanağa sahip olmuştur. Kapsayıcı eğitim ilk yıllarda özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte aynı sınıflarda eğitim göreceği düşüncesine dayanmaktadır (Öztürk & ark., 2017). Yapılan çalışmalarla birlikte kapsayıcı eğitim tanımı genişletilmiş ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerle birlikte dil, din, etnik köken, cinsiyet gibi farklılığı olan bütün bireyler kapsayıcı eğitime dâhil edilmiştir. Kapsayıcı eğitimin çatısı çok geniştir ve ayrımcılığa uğrama ihtimali olan bütün dezavantajlı bireylerin bu gruba dâhil edilmesi mümkündür. Gülbahar (2017) Türkiye’de kapsayıcı eğitim ile alakalı tutarsızlık olduğunu tespit etmiştir. Yapılan tezlerin İngilizce özetlerinde “inclusive education” ifadesinin kullanıldığı, ancak Türkçe tezlerde bu kavramın genellikle “kaynaştırma eğitimi” olarak karşılandığı görülmektedir. Oysa İngilizce literatürde “inclusive education” kavramı, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil; dili, dini, etnik kökeni, toplumsal cinsiyeti veya sosyoekonomik düzeyi farklı tüm öğrencilerin eğitim sürecine tam katılımını ifade etmektedir. Türkçe literatürdeki “kaynaştırma eğitimi” kavramı ise daha dar bir kapsamda, genellikle özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu durum, Türkçe ve İngilizce terminoloji arasında anlam bakımından bir uyumsuzluk ortaya çıkarmakta; “kapsayıcı eğitim” ifadesinin ise “inclusive education” kavramını daha bütüncül biçimde karşıladığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi yalnızca özel gereksinimli bireyleri kapsarken kapsayıcı eğitim, farklılığı olan tüm bireyleri kapsamaktadır. Göç eden ve göçten etkilenen bireyler de bu kapsamdadır.

Dünyadaki göç dalgalarının artmasıyla ülkeler eğitim alanında yeni uygulama arayışlarına yönelmişlerdir. Çokkültürlülük, kapsayıcı eğitim gibi uygulamalar bunlara örnek verilebilir (Bakır & Akcan, 2021). “Göçmen öğrenciler nasıl bir eğitim anlayışı ile

eğitim sisteminde yer almalı?” sorusu kültürel entegrasyon başta olmak üzere birçok soruyu beraberinde getirmektedir. Bu öğrencilerin dil öğrenme sorunu ve topluma entegrasyonu eğitim alanında düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir (Ünal, 2021, s. 3). Türkiye’de bu sorunların üstesinden gelebilmek adına bazı düzenlemeler yapılmıştır. 2014 yılında yayımlanan genelgeyle Suriyeli misafir öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş ve Suriyeli misafir öğrenciler okullaştırılmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014, s. 21). Suriyeli misafir öğrencilerin eğitim hakkını gözetmek için dayanak noktası olarak bu kanun kabul edilebilir. Suriyeli misafir öğrencilerin eğitimi kapsamında geliştirilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System–PIKTES) misafir öğrencilerin eğitime erişimi ve topluma entegrasyonu noktasında katkı sağlamıştır. Türkiye’de kapsayıcı eğitimle ilgili gelişmeler nispeten yeni araştırılan ve üzerinde durulan bir konu olarak dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı kapsayıcı eğitimle ilgili girişimlerde bulunmakta ve kapsayıcı eğitimi hizmet içi eğitimler, yönetmelikler ve kanunlarla desteklemeye çalışmaktadır (Özaydınlık, 2019).

Kapsayıcı eğitimin ortaya çıkma sebebi, farklı gereksinimi olan bireylerin eğitim öğretim süreci boyunca sosyal ve akademik açıdan tam ve ileri bir eğitim almalarını sağlamaktır (Renzulli, 2012). Kapsayıcı eğitimde bireyler eğitim sistemine uyarlanmaya zorlanmamaktadır. Bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim sistemi bireylere uyarlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, bireyin dışlanmasını azaltarak bireyleri hayata dâhil etmektedir. Bu durum, bireylerin akademik düzeylerini arttırarak bireyleri içinde yaşadığı topluma entegre etmektedir (Khan & ark., 2017; Michailakis & Reich, 2009). Toplumda dil, farklı kültür gibi çeşitli farklılıkları bulunan bireylerin akademik başarıları ve topluma entegrasyonu bakımından gerekli olan eğitim anlayışı kapsayıcı eğitimidir (Ünal, 2021, s. 4; Mohammad, & Baran, 2025).

Kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalığın arttırılması kapsayıcı eğitimin anlamlandırılması ve anlaşılması için oldukça önemlidir. Bütün bireyler için nitelikli eğitim bir hak olarak görülmektedir. Toplumlar kendi içerisinde belirli farklılıklarla birlikte var olmaktadır (Akcan, 2022). Bu farklılıklar toplum içerisinde oluşan doğal bir süreçtir. Farklılıkları olan bireylerin aynı öğrenme ortamında öğrenme sürecini birlikte

gerçekleştirmesi sınıf ortamı için zenginlik kaynağıdır. Bireylerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi düzeyleri arttıkça farkındalıkları da artacağı ve bu durumun öğrenme ortamlarına olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarını düzenleyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının olumlu yönde gelişmesi bakımından hizmet içi eğitimler oldukça önemlidir (Amaç, 2021).

Bireylerin davranış ve tutumları doğuştan gelen bir özellik değildir. Bunlar sonradan yaşantı yoluyla bireylerin kazandığı eğilimler ve eylemlerdir (Yıldıran, 2005). Bu durum, bireylerin kapsayıcı eğitim tutumlarının olumlu yönde değişebileceğini göstermektedir. Bireylerin kapsayıcı eğitim tutumlarının değişmesi sınıf ortamlarında oluşabilecek ayrımcılığın önüne geçebilir ve daha kapsayıcı sınıf ortamlarının oluşmasına yardımcı olabilir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili yurt dışı araştırmalar incelendiğinde çalışmaların özel gereksinimli öğrenciler alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de ise özel gereksinimli öğrencilerle birlikte göç etmiş öğrencilere çalışmalarda yer verilmektedir (Akcan, 2022; Forlin & ark., 2011; Ünal, 2021). Bu alanda yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında ise daha çok öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları merak edilmiş ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere ve göç etmiş öğrencilere olan tutumları ölçülmeye çalışılmıştır (Ewing & ark., 2018; Lozano & ark., 2022; Mahat, 2008). Ancak kapsayıcı eğitim birçok farklılığı temele aldığı için sadece özel gereksinimli öğrencilerle veya göç etmiş öğrencilerle sınırlı olarak görülmemektedir.

Kapsayıcı eğitim kavramı tanımsal olarak çok geniş bir grubu ifade etmekte ve farklılığından dolayı dışlanma ihtimali olan bütün bireyler bu gruba dâhil edilebilmektedir. Farklılığı olan bireyler, bazen akranları tarafından ayrımcılık ve zorbalığa uğrayabilmektedir. Öğretmenlerin rol model oldukları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları önemli hale gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları tutum çoğu zaman kendisini izleyen öğrenciler tarafından içselleştirilebilmektedir. Bu bağlamda sınıf içerisindeki öğrencilerin kapsayıcı eğitim tutumları da önem arz etmektedir. Olumsuz tutuma sahip akran grubu, farklılığı olan öğrenciyi dışlayabilir. Tüm bu sayılan sebepler doğrultusunda öğrencilerin, farklılıkların tümüne karşı tutumlarını ölçen bir ölçüm aracına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Geliştirilen bu ölçek geliştirme çalışmasıyla ilkökul kademesinin en son sınıfı olan dördüncü sınıf

öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutumları ölçülebilecek ve olumsuz tutumlar tespit edilebilecektir. Dördüncü sınıf düzeyinin seçilmesindeki temel amaç ilkökul seviyesindeki en büyük yaş grubu olmasıdır. Tespit edilen olumsuz kapsayıcı eğitim tutumları sonrasında uygulanacak yöntem ve tekniklerle değiştirilebilecek ve yerini olumlu kapsayıcı eğitim tutumlarına bırakabilecektir. Geliştirilen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin önleyici olarak araştırmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir ve bu ölçek yapılacak çalışmalara temel oluşturması açısından oldukça önemlidir.

Kapsayıcı eğitim, eğitimde eşitliği sağlamak için önemli bir role sahiptir. Dil, din, özel gereksinim, etnik köken, göç, cinsiyet gibi nedenlerden dolayı farklı olan tüm bireyler, ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda eğitim alma hakkına sahiptir. Son yıllarda Türkiye'ye yoğun bir sığınmacı akışının olması ve göçmenlerin kalıcı olma yolunda eğilim göstermesi, kapsayıcı eğitim alanında yapılacak çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır. Shaw'a (1988, s. 254) göre özellikle entegrasyon sorununun büyük ölçüde iletişim, değerler ve kültürle bağlantılı olduğu düşünüldüğünde yeni yetişen çocuklarının ortak paydada buluşmasını daha önemli hâle getirmektedir. Ortak paydanın nasıl sağlanacağı ise büyük ölçüde çocuklara verilecek eğitimin içeriği, kullanılacak olan materyaller ve bu eğitim sürecinde kullanılacak olan yöntemler ile ilişkilidir. Farklılıklara saygılı bireyler yetiştirmenin toplumda oluşabilecek sorunlarda önleyici bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Derslerde farklılıkları olan bireyler hakkında bilgi verilmesi ayrımcılıkla mücadele ve kültürel açıdan zengin bir yaklaşım sunmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin genel olarak 1990'lı yıllardan sonra önemi anlaşılmaya başlanmıştır. Kapsayıcı eğitim için çok önemli bir yere sahip olan SALAMANCA bildirisi merkezine özel gereksinimli bireyleri almaktadır (Dede, 1996). Dünyada kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların büyük kısmının merkezinde özel gereksinimli bireylerin yer almasında SALAMANCA bildirisinin etkisi olduğu düşünülmektedir (Akcan, 2018). Eğitim araştırmalarının içeriği toplumun güncel ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Kapsayıcı eğitim dünyada özel gereksinimli bireyler ekseninde ilerlerken Türkiye'de durum farklılaşmaya başlamıştır. Özellikle Türkiye'nin misafir ettiği mülteci sayıları son yıllarda artmış ve akademik çalışmaların bir kısmı mülteci öğrenciler ile ilgili yapılmaya başlanmıştır (Akcan & Türkmenoğlu, 2022, s. 428). Bilim insanlarının yaptığı akademik çalışmalar problem durumunun ortadan kalkmasına hizmet etmektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında

farklılıklar yalnızca özel gereksinimli veya göç etmiş bireylerle sınırlı değildir. Kapsayıcı eğitim; dili, dini, ekonomik düzeyi, sosyal statüsü, toplumsal cinsiyeti ya da etnik kökeni farklı olan tüm bireyleri kapsayan bir anlayışı gerektirir. Bu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeyi ve her öğrencinin öğrenme ortamında kendini değerli hissedebilmesini amaçlar. Özellikle ilkokul düzeyinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin akranları tarafından dışlanmadan eğitim hayatlarını sürdürebilmeleri hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından kritik öneme sahiptir. Bu durum, çoğunlukta olan öğrencilerin farklılıklara yönelik tutumlarını belirlemeyi ve geliştirmeyi eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri hâline getirmektedir. Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böyle bir aracın geliştirilmesi, kapsayıcı eğitim politikalarının etkili biçimde izlenmesine, öğrenci tutumlarının erken yaşta değerlendirilmesine ve gelecekte kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha bilimsel temellere dayalı olarak planlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışma hem mevcut eğitim uygulamalarına hem de uzun vadede kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutacak niteliktedir. İlkokul dördüncü sınıfın seçilmesinde, ilkokul kademesinin en üst sınıfı olmasından dolayı öğrencilerin okuduğunu anlama ve algılama becerilerinin alt sınıflara göre daha iyi olması etkili olmuştur.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitime olan tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması olduğu için tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları; tutum, ilgi, yetenek ve beceri gibi özellikleri belirlemek için büyük gruplarla gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyüköztürk & ark., 2014). Ölçek geliştirme, araştırmacıların, tespit edilen bir problemle başa çıkmak için ölçme aracının olmadığı veya yetersiz olduğu durumlarda yeni bir ölçme aracı geliştirmek için yürüttüğü çalışmalardır. Ölçek geliştirme temelde sekiz işlem basamağından oluşan bir süreçtir. Bunlar (Devellis, 2014, s.113):

1. Ölçülmek istenen özelliğin açık bir biçimde belirlenmesi,
2. Ölçeğin amacına uygun olarak madde havuzunun oluşturulması,

3. Madde oluşturmayla aynı zamanda gerçekleştirilecek olan ölçme biçimine karar verilmesi,

4. Oluşturulan madde havuzunun uzmanların onayına sunulması,
5. Uygulamadan önce ölçeğe eklenebilecek maddelerin gözden geçirilmesi,
6. Belirlenen maddelerin oluşturduğu taslak ölçeğin örnekleme uygulanması,
7. Faktör analizi ile maddelerin değerlendirilmesi,
8. Ölçeğin son hâlinin belirlenmesi

#### *Katılımcı Grup*

Araştırmanın evrenini Gaziantep’te bulunan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğu için yabancı öğrencilerin çoğunlukta yaşadığı Gaziantep ili seçilmiştir. Bunun sebebi ise yabancı öğrencilerin dil, etnik köken, kültür, dil gibi özellikler açısından baskın olan bireylerden farklı olmasıdır. Katılımcılardan 3 farklı zamanda 3 farklı veri seti toplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, örneklem büyüklüğü çalışmanın güvenilir olabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Örneklem büyüklüğüyle ilgili alan yazında iki durum üzerinde durulmaktadır. Birinci durumda örneklem büyüklüğünün yazılan ölçek maddesine göre düzenlenmesi gerektiğidir. Bu görüşe göre örneklem büyüklüğü belirlenirken oluşturulan madde sayısı çarpı 5 ile çarpı 10 arasında bir değer alması gerektiğidir (Büyüköztürk, 2007). Diğer görüş ise örneklem büyüklüğünü faktör yapısına göre belirlemektedir. Bu görüşe göre güvenilir faktör elde edilmesi için 200 kişilik örneklem büyüklüğü yeterli bir sayıdır. Faktör sayısının az ve açık olduğu durumlarda ise 100 katılımcı yeterlidir (Kline, 2014). Kline’in (2014) görüşleri dikkate alınarak katılmaya gönüllü olan toplam 467 öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. Katılımcılara ait sayısal veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Örnekleme ait katılımcı verileri

|                            | Kız | Erkek | Toplam |
|----------------------------|-----|-------|--------|
| Pilot uygulama             | 6   | 6     | 12     |
| 1. Grup (AFA) veri toplama | 124 | 110   | 234    |
| 2. Grup (DFA) veri toplama | 116 | 105   | 221    |
| Toplam                     | 246 | 221   | 467    |

Tablo 1 incelendiğinde AFA veri toplama grubunda 234, DFA veri toplama grubunda 221 ve pilot uygulamada 12 olmak üzere araştırmaya 467 öğrencinin katıldığı gözlenmektedir.

#### *Veri Toplama Araçları*

*Kişisel Bilgi Formu:* Ölçme aracının yönerge kısmında cinsiyete ait bilgi kısmı yer almaktadır.

*Ölçek:* Bu araştırmada geliştirilmesi hedeflenen “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Kapsayıcı Tutum Ölçeği (İDÖKTÖ)” kullanılmıştır.

#### *Veri Toplama Süreci*

Önceden belirlenen örneklem grubuna tasarlanmış olan 45 soruluk kapsayıcı eğitim tutum ölçeği Mart 2022 tarihinde araştırmacı tarafından okullarda uygulanmıştır. Basılı olarak uygulanan ölçek için öğrencilere bir ders saati kadar süre verilmiş ve süre bitiminde verilen yanıtlar toplanmıştır. Ölçek üçlü Likert tipi olarak tasarlanmıştır (1- “Katılmıyorum”, 2- “Kararsızım”, 3- “Katılıyorum”).

#### *Verilerin Analizi*

Ölçek maddelerinin oluşturulması için ilk olarak kapsayıcı eğitimle ilgili alan yazın taraması yapılarak bu alanda yürütülen çalışmalar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda kapsayıcı eğitimin farklılıklarla ilgili olduğu anlaşılarak farklılıklar tanımlanmaya çalışılmıştır. Banks (2001) çeşitlilik değişkenlerini incelediği çalışmasında çeşitlilik bağlamında farklılıkları şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, din, yetenekler ve yetersizlikler, dil, ırksal grup ve etnik kökendir. Akcan & Türkmenoğlu (2022) hayat bilgisi ders kitaplarını farklılıklar açısından inceledikleri çalışmada kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıkların belirli kavramlar üzerinde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Bu kavramlar ise dil, etnik köken, din, cinsiyet, özel gereksinim, göç, ekonomik düzey ve sosyal sınıf kavramlarıdır. Bu aşamadan sonra yurt içinde ve yurt dışında geliştirilen kapsayıcı eğitim ölçekleri incelenmiştir.

**Tablo 1.** Kapsayıcı eğitime yönelik farklılıklar

| Akcan ve Türkmenoğlu'na (2022) göre toplumdaki farklılıklar | Banks'a (2001) göre toplumdaki farklılıklar |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Dil                                                         | Dil                                         |
| Etnik köken                                                 | Etnik kimlik                                |
| Din                                                         | Din                                         |
| Cinsiyet                                                    | Cinsiyet                                    |
| Özel gereksinim                                             | Sosyal sınıf                                |
| Göç                                                         | Cinsel yönelim                              |
| Ekonomik düzey                                              | Yetenekler ve yeteneksizlikler              |
| Sosyal sınıf                                                | Irksal grup                                 |

Tablo 2 incelendiğinde yapılan iki çalışmada da dil, etnik köken, din, cinsiyet ve sosyal sınıfın kapsayıcı eğitime yönelik ortak olarak farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu beş grubun (dil, etnik köken, din, cinsiyet ve sosyal sınıf) birer farklılık olarak üzerinde uzlaşıldığı görülmektedir. Akcan & Türkmenoğlu (2022) ek olarak özel gereksinim, göç ve ekonomik düzeyi de farklılık olarak kabul etmiştir. Bunun sebebi son yıllarda kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda özel gereksinim ve göç konularında sıklıkla çalışma yapılmasıdır. Özellikle yakın zamanda yaşanan savaşlardan dolayı farklı ülkelere göç etmek zorunda kalan siyasi sığınmacılar bu çalışmaların başlıca konusudur. Banks (2001) ek olarak cinsel yönelimi bir farklılık olarak kabul etmiştir ancak bu farklılık ilkökul düzeyinde uygun görülmediği için bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. İncelemeler sonucunda potansiyel alt boyutlar şu şekilde belirlenmiştir:

**Tablo 3.** “İDÖKTÖ” potansiyel alt boyutları

|   | Kapsayıcı eğitim tutumlarına yönelik potansiyel alt boyutlar |
|---|--------------------------------------------------------------|
| 1 | Dil                                                          |
| 2 | Etnik köken                                                  |
| 3 | Din                                                          |
| 4 | Cinsiyet                                                     |
| 5 | Özel gereksinim                                              |
| 6 | Göç                                                          |
| 7 | Ekonomik düzey                                               |
| 8 | Sosyal sınıf                                                 |

Bu incelemelerden sonra dil, etnik köken, din, cinsiyet, özel gereksinim, göç, ekonomik düzey ve sosyal sınıf gibi farklılıklara karşı tutumları ölçmeye yönelik toplamda 63 madde havuzu oluşturulmuştur.

*Madde Havuzu İçin Uzman Görüşünün Alınması*

Oluşturulan bu 63 sorudan oluşan madde havuzu, alanında uzman olan altı akademisyen, iki Türkçe öğretmeni ve iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 10 uzmana görüşleri alınmak üzere e-posta yolu ile gönderilmiştir. Uzmanlar ilkökul öğrencileri için “Etnik köken” ve “Din” boyutlarını ilkökul öğrencilerinin seviyesine uygun bulmamıştır. Ölçek maddelerinde “Etnik köken” ifadesi yerine “Millet” ifadesi kullanılmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler değerlendirilmiş ve 63 aday madde içinden 45 madde kullanılarak ilkökullara yönelik “İDÖKTÖ” oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri düzenlendikten sonra tekrar 3 uzmana gönderilmiştir. Oluşturulan taslak ölçek, pilot uygulama olarak ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören toplamda 120 öğrenciye uygulanmış ve anlaşılabilirliğine yönelik geri bildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler neticesinde anlaşılır olmayan ölçek maddesi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 45 ölçek maddesinin uygulanmaya hazır olduğu anlaşılmıştır.

*Geçerlik ve Güvenirlik*

Ölçülmek istenen davranış ne derecede ölçeklediğimizi anlamamıza yarayan kavrama yapı geçerliği denilmektedir. Ölçülen kavram ilgi, tutum, yetenek, güdü gibi psikolojik özelliklerdir. Bu kavramların yapısını ortaya çıkarmak için önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmaktadır. İkinci aşamada ise ortaya çıkan faktörler doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 168). İlkokullara yönelik öğrencilerin kapsayıcı eğitim tutumlarını ölçmek için geliştirilen “İDÖKTÖ”nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla önce Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan faktör yapıları Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir.

Standardize edilmiş faktör yüklerinin ve güvenirlik analizlerinin yanı sıra ölçeğin yakınsama geçerliğinin bir diğer göstergesi olan ortalama açıklanan varyans değerlerinin (AVE) ve bileşik güvenirlik (CR) hesaplaması da yapılmıştır. AVE’den hareketle yakınsama geçerliğinden bahsedebilmek için, faktörlere ait AVE değerlerinin .50 ve üzerinde CR değerlerinin ise .70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Fornell & Larcker, 1981). İlkokullara yönelik hazırlanan kapsayıcı eğitim tutum ölçeği için CR değerleri “.79, .70, .74, .70, .73” olarak hesaplanmış ve beklentiyi karşılamıştır. AVE değerleri ise “.49, .40, .42, .48, .41” olarak hesaplanmıştır. Bu değerler beklentinin altında kalmıştır ancak yakın sonuçlar vermiştir.

### Ölçeğin Ölçüt Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Veriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliğinde normalliğe karar vermek için basıklık ve çarpıklık dikkate alınmıştır. Can (2017) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olmasının normalliğin göstergelerinden birisi olduğuna işaret etmektedir.

**Tablo 4.** Çarpıklık ve basıklık değerleri

| Maddeler | Çarpıklık değerler | Basıklık değerleri |
|----------|--------------------|--------------------|
| 2        | -.88               | -.83               |
| 6        | -.61               | -1.28              |
| 8        | -.38               | -1.37              |
| 9        | -.99               | -.65               |
| 11       | -1.04              | -.66               |
| 13       | -.96               | -.74               |
| 14       | -.97               | -.65               |
| 15       | -.73               | -.97               |
| 16       | -.87               | -.84               |
| 18       | -.64               | -1.26              |
| 20       | -.38               | -1.53              |
| 22       | .78                | -.88               |
| 24       | -.56               | -1.28              |
| 33       | 1.62               | 1.15               |
| 34       | -1.29              | -.03               |
| 35       | -1.19              | -.11               |
| 36       | -1.25              | .21                |
| 28       | -.82               | -.74               |
| 40       | -1.03              | -.42               |
| 42       | -.84               | -.62               |
| 43       | -.89               | -.74               |

Gerçekleşen analiz sonucunda ilkokul dördüncü sınıflara yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin tamamının çarpıklık ve basıklık değerleri -1.96 ile +1.96 arasında yer almış ve normal bir dağılım göstermiştir.

### Bulgular

Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen AFA ve DFA sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

#### Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin uygulamasında toplam 467 geçerli uygulama yapılmıştır. Verilen yanıtların tutarlı olup olmadığını ölçmek için SPSS paket programında

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının “.7” den büyük olması beklenmektedir. Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde iç tutarlılık değeri “.902” olarak hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar incelendiğinde ölçeğin güvenilir bir iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Kapsayıcı eğitim tutum ölçeği, güvenilirlik değeri

| Güvenirlik istatistikleri |      |
|---------------------------|------|
| Cronbach Alfa             | .902 |
| Madde sayısı              | 45   |

Elde edilen verilerin faktör analizinde kullanılacak olan analizler için güvenilir sonuçlar verip vermeyeceğini incelemek için Kaiser-Meyer-Oklin'in (KMO) ve Bartlett Küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır.

**Tablo 6.** Kapsayıcı eğitim tutum ölçeği KMO ve bartlett testi değerleri

|                                                   |                     |          |
|---------------------------------------------------|---------------------|----------|
| Kaiser Meyer Olkin (KMO) Örneklem Uygunluk Ölçüsü |                     | .880     |
| Bartlett Küresellik Testi                         | Yaklaşık kay-kare   | 2340.159 |
|                                                   | Serbestlik derecesi | 231      |
|                                                   | Anlamlılık          | .000     |

Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde yer alan tüm ölçek maddelerine ait ortak faktör varyans değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak varyanslarının “.387”-“.710” aralığında değiştiği görülmüştür.

**Tablo 7.** Ölçek taslağında yer alan maddelerin ortak faktör varyans değerleri

| Madde no | Başlangıç değerleri | Faktör yükü | Madde no | Başlangıç değerleri | Faktör yükü |
|----------|---------------------|-------------|----------|---------------------|-------------|
| m1       | 1.000               | .450        | m24      | 1.000               | .500        |
| m2       | 1.000               | .550        | m25      | 1.000               | .556        |
| m3       | 1.000               | .577        | m26      | 1.000               | .513        |
| m4       | 1.000               | .484        | m27      | 1.000               | .535        |
| m5       | 1.000               | .570        | m28      | 1.000               | .527        |
| m6       | 1.000               | .378        | m29      | 1.000               | .514        |
| m7       | 1.000               | .534        | m30      | 1.000               | .631        |
| m8       | 1.000               | .566        | m31      | 1.000               | .612        |
| m9       | 1.000               | .484        | m32      | 1.000               | .568        |
| m10      | 1.000               | .710        | m33      | 1.000               | .640        |
| m11      | 1.000               | .427        | m34      | 1.000               | .652        |
| m12      | 1.000               | .659        | m35      | 1.000               | .481        |
| m13      | 1.000               | .561        | m36      | 1.000               | .577        |
| m14      | 1.000               | .531        | m37      | 1.000               | .451        |
| m15      | 1.000               | .573        | m38      | 1.000               | .423        |
| m16      | 1.000               | .508        | m39      | 1.000               | .477        |
| m17      | 1.000               | .555        | m40      | 1.000               | .579        |
| m18      | 1.000               | .517        | m41      | 1.000               | .454        |
| m19      | 1.000               | .524        | m42      | 1.000               | .554        |

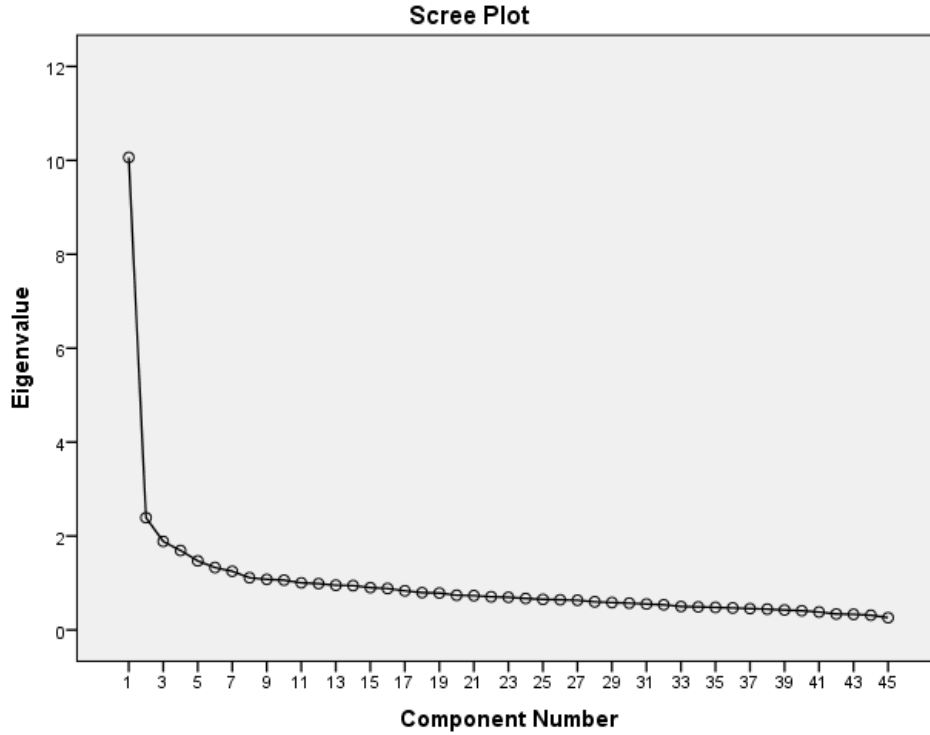
|     |       |      |     |       |      |
|-----|-------|------|-----|-------|------|
| m20 | 1.000 | .600 | m43 | 1.000 | .578 |
| m21 | 1.000 | .613 | m44 | 1.000 | .485 |
| m22 | 1.000 | .562 | m45 | 1.000 | .561 |
| m23 | 1.000 | .525 |     |       |      |

Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde yer alan faktörlerin ölçülen olguyu hangi düzeyde açıkladığını incelemek için Açıklanan Toplam Varyansına (Total Variance Explained) bakılmıştır. Alan yazında genel olarak açıklanan toplam varyansın %50'den büyük olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğine bakıldığında ise olgularını %54,06 oranında açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 8.** İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutum ölçeği açıklanan toplam varyansı

| Faktörler | Başlangıç Öz Değerleri |           |             | Toplam Faktör Yükleri |           |             | Faktör yüklerinin döndürülmüş toplamı |           |             |
|-----------|------------------------|-----------|-------------|-----------------------|-----------|-------------|---------------------------------------|-----------|-------------|
|           | Toplam                 | Varyans % | Kümülatif % | Toplam                | Varyans % | Kümülatif % | Toplam                                | Varyans % | Kümülatif % |
| 1         | 10.062                 | 22.360    | 22.360      | 10.062                | 22.360    | 22.360      | 5.423                                 | 12.051    | 12.051      |
| 2         | 2.390                  | 5.311     | 27.671      | 2.390                 | 5.311     | 27.671      | 2.697                                 | 5.993     | 18.044      |
| 3         | 1.884                  | 4.187     | 31.858      | 1.884                 | 4.187     | 31.858      | 2.694                                 | 5.986     | 24.030      |
| 4         | 1.691                  | 3.758     | 35.616      | 1.691                 | 3.758     | 35.616      | 2.130                                 | 4.734     | 28.764      |
| 5         | 1.470                  | 3.266     | 38.882      | 1.470                 | 3.266     | 38.882      | 2.075                                 | 4.610     | 33.374      |
| 6         | 1.329                  | 2.954     | 41.836      | 1.329                 | 2.954     | 41.836      | 1.819                                 | 4.043     | 37.418      |
| 7         | 1.249                  | 2.775     | 44.610      | 1.249                 | 2.775     | 44.610      | 1.711                                 | 3.802     | 41.219      |
| 8         | 1.112                  | 2.471     | 47.081      | 1.112                 | 2.471     | 47.081      | 1.668                                 | 3.706     | 44.925      |
| 9         | 1.078                  | 2.395     | 49.476      | 1.078                 | 2.395     | 49.476      | 1.555                                 | 3.455     | 48.380      |
| 10        | 1.061                  | 2.358     | 51.834      | 1.061                 | 2.358     | 51.834      | 1.299                                 | 2.887     | 51.267      |
| 11        | 1.002                  | 2.226     | 54.060      | 1.002                 | 2.226     | 54.060      | 1.257                                 | 2.794     | 54.060      |
| 12        | .986                   | 2.192     | 56.252      |                       |           |             |                                       |           |             |
| 13        | .951                   | 2.114     | 58.366      |                       |           |             |                                       |           |             |
| ....      | ...                    | ...       | ...         |                       |           |             |                                       |           |             |
| 45        | .261                   | .580      | 100.00      |                       |           |             |                                       |           |             |

Yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde de 11. noktadan sonra çizgi eğiminin yatay bir seyre geçtiği görülmektedir.



Şekil 1. Ölçeğin maddelere ilişkin yamaç birikinti grafiği

#### Madde Çıkarma İşlemi

Faktör yapısında binişiklik gösterdiği tespit edilen maddeler analizden teker teker çıkarılmıştır. Binişik yapı gösteren maddeleri belirlerken literatürde yaygın olarak kullanılan ölçüt dikkate alınmıştır. Buna göre, bir maddenin birden fazla faktörde .32'nin üzerinde yük alması ve bu yükler arasındaki farkın .10'dan küçük olması durumunda madde binişik kabul edilmiştir. Faktör yapıları binişiklik göstermeyene kadar bu adım tekrar edilmiştir. Binişik yapı kalmadığında ise faktör yük değeri .40'ın altında bulunan maddeler birer birer analizden çıkarılarak analiz tekrarı yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda M1, M3, M4, M5, M7, M10, M12, M17, M19, M21, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M37, M38, M39, M41, M44, M45 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Binişiklik gösteren ölçek maddeleri ölçekten çıkarıldıktan sonra toplam faktör yükleri "1"nin üzerinde beş faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin beş faktörde toplanan maddeler toplam varyansın %51.398'ini açıklamıştır.

**Tablo 9.** Nihai ölçeğin açıklanan toplam varyans miktarları

| Faktörler | Başlangıç Öz Değerleri |           |             | Toplam Faktör Yükleri |           |             | Faktör yüklerinin döndürülmüş toplamaları |           |             |
|-----------|------------------------|-----------|-------------|-----------------------|-----------|-------------|-------------------------------------------|-----------|-------------|
|           | Toplam                 | Varyans % | Kümülatif % | Toplam                | Varyans % | Kümülatif % | Toplam                                    | Varyans % | Kümülatif % |
| 1         | 5.519                  | 26.281    | 26.281      | 5.519                 | 26.281    | 26.281      | 2.574                                     | 12.259    | 12.259      |
| 2         | 1.580                  | 7.525     | 33.806      | 1.580                 | 7.525     | 33.806      | 2.211                                     | 10.526    | 22.785      |
| 3         | 1.434                  | 6.831     | 40.636      | 1.434                 | 6.831     | 40.636      | 2.096                                     | 9.979     | 32.764      |
| 4         | 1.240                  | 5.906     | 46.542      | 1.240                 | 5.906     | 46.542      | 1.977                                     | 9.414     | 42.178      |
| 5         | 1.020                  | 4.856     | 51.398      | 1.020                 | 4.856     | 51.398      | 1.936                                     | 9.220     | 51.398      |
| 6         | .926                   | 4.407     |             |                       |           |             |                                           |           |             |
| 7         | .895                   | 4.260     |             |                       |           |             |                                           |           |             |
| 8         | .....                  | .....     | .....       |                       |           |             |                                           |           |             |
| 9         | .326                   | 1.553     | 100.000     |                       |           |             |                                           |           |             |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 faktörde toplanan maddelerin faktör yüklerinin .457-766 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ile Açımlayıcı Faktör Analizi 21 madde ile tekrarlanmıştır ve oluşan yapının faktör matrisi Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Kapsayıcı eğitim tutum ölçeği, faktör matrisi

| Madde No | Faktörler |      |      |      |      |
|----------|-----------|------|------|------|------|
|          | 1         | 2    | 3    | 4    | 5    |
| m33      | .749      |      |      |      |      |
| m34      | .748      |      |      |      |      |
| m35      | .669      |      |      |      |      |
| m36      | .646      |      |      |      |      |
| m40      |           | .653 |      |      |      |
| m42      |           | .613 |      |      |      |
| m28      |           | .595 |      |      |      |
| m43      |           | .565 |      |      |      |
| m20      |           |      | .730 |      |      |
| m18      |           |      | .673 |      |      |
| m22      |           |      | .617 |      |      |
| m24      |           |      | .568 |      |      |
| m14      |           |      |      | .706 |      |
| m16      |           |      |      | .675 |      |
| m15      |           |      |      | .539 |      |
| m11      |           |      |      | .511 |      |
| m13      |           |      |      | .457 |      |
| m8       |           |      |      |      | .766 |
| m2       |           |      |      |      | .678 |
| m6       |           |      |      |      | .570 |
| m9       |           |      |      |      | .529 |

Ortaya çıkan faktörlerin her biri için ayrı ayrı cronbach alfa değerleri hesaplanıp Tablo 11'de sunulmuştur:

**Tablo 11.** Kapsayıcı eğitim tutum ölçeği faktörlerin cronbach alfa değerleri

|              | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| CronbachAlfa | .78      | .68      | .65      | .60      | .60      |
| Madde sayısı | 4        | 4        | 4        | 5        | 4        |

Salkind'e (2010: 81) göre 0.00-0.20 aralığı "ilişki yok ya da çok zayıf". 0.20-0.40 aralığı "zayıf ilişki". 0.40-0.60 aralığı "orta düzeyde ilişki". 0.60-0.80 aralığı "güçlü ilişki". 0.80-1.00 aralığı "çok güçlü ilişki" şeklinde değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma için tablo incelendiğinde Cronbach alfa değerlerinin tamamı .60'tan büyüktür. Başka bir deyişle bu çalışma için değerler arasında "güçlü ilişki" olduğu ve güvenilirlik analizi açısından uygun olduğu söylenebilir. Faktörlerde aşağıdaki gibi madde grupları oluşturulmuş ve grup bazında isimlendirmeler yapılmıştır. Yapılan isimlendirilmeler Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12.** "İDÖKTÖ" faktör isimlendirilmesi

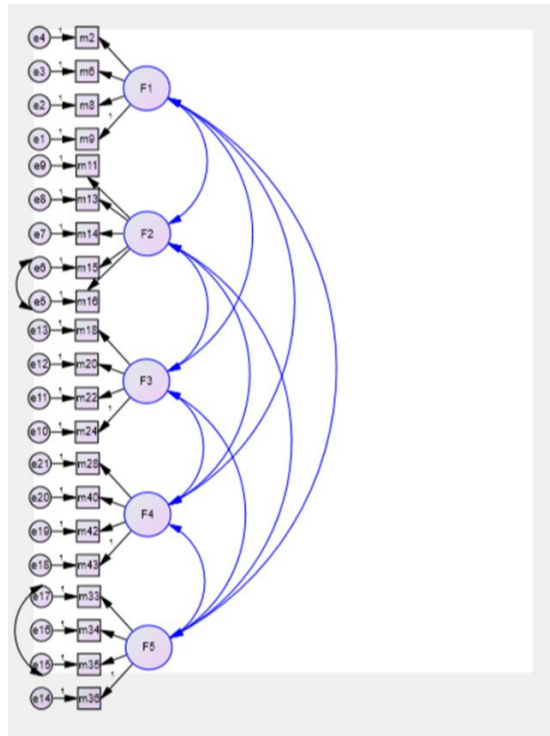
| Madde kodu | Madde                                                                                               | Faktör ismi        |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| M33        | Yoksul olan öğrencilerle yemeğimi paylaşmak beni mutlu eder.                                        | Ekonomik düzey     |
| M34        | Yoksul olan öğrencilerle ders araç-gereçlerimi (silgi, kalem, boya) paylaşmak isterim.              |                    |
| M35        | Yoksul olan arkadaşım yoksul olduğundan dolayı bir işte çalışmak zorunda kalırsa üzülürüm.          |                    |
| M36        | Yoksul olan öğrencilerin yararına olan etkinlikler düzenlemek beni mutlu eder.                      |                    |
| M42        | Milleti farklı olan arkadaşlarımın kültürlerine ilgi duyarım.                                       | Göç ve etnik köken |
| M28        | Göç eden öğrencilerle etkinlik yapmaktan hoşlanırım.                                                |                    |
| M40        | Farklı milletten arkadaşlarım ile spor etkinlikleri yapmaktan hoşlanırım.                           |                    |
| M43        | Farklı milletteki öğrencilerle birlikte güzel vakit geçirebilirim.                                  |                    |
| M20        | Okulumuzda yaşayan bütün öğrencilerin tek bir dille konuşması gerektiğini düşünürüm.                | Dil                |
| M18        | Sınıf arkadaşlarımın başka dilde (Arapça, Türkçe, Almanca, İngilizce) konuşması beni rahatsız eder. |                    |
| M22        | Okulumuzda dilimizi bilmeyen öğrencilerle oyun oynamak beni rahatsız eder.                          |                    |
| M24        | Dili farklı olan bir öğrencinin derste yanıma oturmasından rahatsız olurum.                         |                    |
| M8         | Özel gereksinimli öğrencilerle okul dışında vakit geçirmekten keyif alırım.                         | Özel gereksinim    |
| M2         | Özel gereksinimli öğrencilerle birlikte etkinlik yapmaktan hoşlanırım.                              |                    |
| M6         | Özel gereksinimli öğrencilere kantin sırasında öncelik vermemiz gerektiğini düşünürüm.              |                    |
| M9         | Teneffüslerde tekerlekli sandalyesi olan öğrencileri gezdirmek beni mutlu eder.                     |                    |
| M14        | Sınıf başkanı seçerken kendi cinsiyetimde olan öğrencilere oy vermek isterim.                       |                    |

|     |                                                                                   |          |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|
| M16 | Benim cinsiyetimde olan öğrencilerin derslerde daha başarılı olacağını düşünürüm. |          |
| M15 | Karşı cinsle (kız, erkek) oyun oynamaktan hoşlanırım.                             |          |
| M11 | Sınıfı temizlemenin kız öğrencilerin görevi olduğunu düşünürüm.                   | Cinsiyet |
| M13 | Kız ve erkek öğrencilerin her konuda eşit olması gerektiğini düşünürüm.           |          |

### Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapılarını test etmek amacıyla kullanılan doğrulamalı faktör analizi faktör yapılarının uyumunu doğrulamamıza yaramaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). “İDÖKTÖ” Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin doğrulamalı faktör analizi yapılması amacı ile AMOS (version 21) programı kullanılmıştır. Elde edilen 5 faktörün diyagramı Şekil 2’deki gibi tasarlanmıştır. Uyumluluğu arttırabilmek için modifikasyon işlemi yapılmıştır. Bu işlemler M33-M35, M28-M43 ve M20-M11 arasında gerçekleştirilmiştir. Uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olması için yol analizi yapılarak oluşturulan modelde hata payı yüksek olan maddeler arasındaki ilişkinin düzeltilebilmesi için modifikasyon işlemi yapılmıştır. Modifikasyon işleminden sonra ortaya çıkan diyagram yapısı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Modifikasyonlu doğrulamalı faktör analizi, diyagram

Uyum indeksleri, ortaya çıkan faktör yapılarının gerçek uyumunu test etmektedir ve modelin yapı geçerliğini ortaya koyan istatistiki bilgileri sunmaktadır. Elde edilen uyum indekslerinin modelin uyum düzeyi hakkında bilgi veren bir değer aralığı bulunmaktadır. Bu çalışmada Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller'in (2003) tanımladığı uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Bu tanımlamalara ait sayısal veriler Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Kapsayıcı eğitim tutum ölçeği modifikasyon sonrası DFA uyum indeksleri ve DFA analizleri sonuçları

| Dfa<br>indeksi | uyum | Mükemmel<br>Uyum            | Kabul<br>edilebilir<br>uyum | Modifikasyon<br>öncesi elde<br>edilen değer | Modifikasyon<br>sonrası elde<br>edilen değer | Elde edilen<br>değerin<br>uyumu |
|----------------|------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------|
| CMIN/DF        |      | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$   | $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$   | 1.70                                        | 1.63                                         | Mükemmel<br>uyum                |
| GFI            |      | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$   | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$   | .94                                         | .94                                          | Kabul<br>edilebilir<br>uyum     |
| CFI            |      | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$   | $0.95 \leq CFI \leq 0.97$   | .94                                         | .95                                          | Kabul<br>edilebilir<br>uyum     |
| NNFI/TLI       |      | $97 \leq TLI \leq 1.00$     | $0.95 \leq TLI \leq 0.97$   | .93                                         | .95                                          | Kabul<br>edilebilir<br>uyum     |
| IFI            |      | $0.95 \leq IFI \leq 1.00$   | $0.90 \leq IFI \leq 0.95$   | .94                                         | .94                                          | Mükemmel<br>uyum                |
| AGFI           |      | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$  | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$  | .92                                         | .92                                          | Mükemmel<br>uyum                |
| RMSEA          |      | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ | .03                                         | .03                                          | Mükemmel<br>uyum                |
| RMR            |      | $0.00 \leq SRMR \leq 0.05$  | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$  | .02                                         | .02                                          | Mükemmel<br>uyum                |

Tablo 13 incelendiğinde CMIN/DF, IFI, AGFI, RMSEA ve RMR değerleri mükemmel uyum gösterirken GFI, CFI ve NNFI/TLI değerleri kabul edilebilir uyum göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle, kapsayıcı eğitim tutum ölçeği yapı geçerliğini doğrulayıcı nitelikte değerlere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitim tutum ölçeği 5 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ilköğrencilerinin kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıkları olan bireylere karşı tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Kapsayıcı

eğitimin odak noktasında farklı olan bireyler bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilgili tanımlamalara bakıldığında bu farklılıkların; “dil”, “din”, “etnik köken”, “sosyal statü”, “ekonomik düzey”, “cinsiyet”, “göç”, “özel gereksinim” kavramlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Akcan & Türkmenoğlu, 2022). Bu bağlamda oluşturulan kapsayıcı eğitim tutum ölçeği bahsedilen farklılıklar göz önünde bulundurularak 8 boyutta tasarlanmış ve alan yazından faydalanılarak 63 ölçek maddesi yazılmıştır. Oluşturulan ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile, 2 dil bilimci, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 öğretmen ve kapsayıcı eğitim alanında uzman olmak üzere toplam 10 kişiden görüş alınmıştır. Uzmanların tavsiyeleri göz önünde bulundurularak bazı maddeler ölçekten tamamen çıkartılmış bazı maddeler ise revize edilmiştir. Ortaya çıkan ve 45 sorudan oluşan maddeler tekrar alanında uzman olan iki akademisyene gönderilmiştir. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi aşamasında ilk olarak tüm soruların Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık değeri incelendiğinde maddeler arasında güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında faktör analizinde kullanılacak olan analizler için güvenilir sonuçlar verip vermeyeceğini incelemek için Kaiser-Meyer-Okin’in (KMO) ve Barlett Küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Barlett küresellik testinin .05’ten büyük olması beklenmektedir (Yurdugül, 2005; Büyüköztürk, 2002). Bu çalışma için Kaiser-Meyer-Okin’in (KMO) değerleri elimizdeki verilerin faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermiştir. Ölçekteki maddelerin ilişkili olduğu diğer maddeleri tespit etmek için Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Varimax döndürme yönteminde, daha az değişkenle faktör varyanslarının maximum olmasını sağlamak amacıyla döndürme yapmak amaçlanmıştır. Faktör yapısında binişiklik gösterdiği tespit edilen maddeler analizden teker teker çıkarılmıştır. Faktör yapıları binişiklik göstermeyene kadar bu işlem tekrar edilmiştir. Binişik yapı kalmadığında ise faktör yük değeri .40’ın altında bulunan maddeler birer birer analizden çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu işlemler sonucunda toplam 24 madde ölçekten çıkartılmış ve 21 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Oluşan bu beş faktörlü yapı toplam varyansın %51.398’ini açıklamıştır. Ortaya çıkan faktör yapılarının madde içerikleri incelenmiş ve faktör yapılarına şu isimlendirmeler yapılmıştır: “Ekonomik

Düzyey", "Etnik köken ve göç", "Dil", "Cinsiyet", "Özel gereksinim". İlk başta tasarlanan boyutlardan "din" ve "sosyal statü" ile ilgili oluşturulan maddeler diğery maddelerle binişiklik gösterdiğiy için ölçekten çıkartılmıştır. Dolayısı ile bu boyutlar ile ilgili bir faktör yapısı ortaya çıkmamıştır. "Etnik köken" ve "Göç" ile ilgili olan maddeler aynı faktör yapısında bir araya gelmiştir. Sonuç olarak ilk başta tasarlanan yapıya benzer bir yapı ortaya çıktığı söylenebilir. Oluşan bu beş faktör için teker teker Cronbach alfa değerylerine bakılmış ve maddeler arasında güçlü ilişki olduğuy tespit edilmiştir.

Uygulamanın doğrulayıcı faktör analizi aşamasında ise AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapıları test edilmiş ve yapısal eşitlik modellemesi oluşturulmuştur. Bu çalışmada Müller (2003) ve arkadaşlarının tanımladığı uyum iyiliğı indeksleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda bazı değerylerin istenilen değerye ulaşmadığı gözlemlenmiş ve modifikasyon sürecine geçilmiştir. Modifikasyon sonrasında uyum göstermeyen değery kalmamış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi aşaması başarı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını belirlemek amacıyla "İDÖKTÖ" geliştirilmiş ve ölçeğın güvenilirlik ve geçerliğine yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak için oluşturulan ölçek maddeleri on kişiden oluşan uzman ekibine sunulmuş ve geri dönütler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden yapılandırılarak tekrardan uzmanlara gönderilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda "İDÖKTÖ"nün kapsam geçerliğine sahip olduğuy görülmüştür. Ölçeğın yapı geçerliğini sağlamak için önce Açıklayıcı Faktör analizi sonra Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. "İDÖKTÖ"nün yapı geçerliğine yönelik çalışmalarda elde edilen veriler ölçeğın geçerli ve güvenilir olduğunuy göstermiştir. Yapılan çalışmalarda ölçeğın iç tutarlılık verileri hesaplanmış ve iç tutarlılığa sahip olduğuy anlaşılmıştır. Elde edilen bilgiler "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutum ölçeğı"nin öğrencilerin kapsayıcı eğitim tutumlarını ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunuy göstermiştir. Uygulayıcılar ve araştırmacılar güvenilirliği ve geçerliği raporlanmış olan "İDÖKTÖ"yü kullanarak öğrencilerin kapsayıcı eğitim tutumlarına yönelik objektif veriler elde edebilecektir.

Güvenirliği ve geçerliği kanıtlanmış olan "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutumları ölçeğı" beş boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bu boyutlara; "Ekonomik Düzyey", "Etnik köken ve göç", "Dil", "Cinsiyet", "Özel gereksinim"

isimlendirmeleri yapılmıştır. Beş boyuttan oluşan ve öğrencilerin kapsayıcı eğitim tutumlarını ölçen ölçek “21” maddeden oluşmaktadır. “İDÖKTÖ”den alınabilecek en yüksek puan 63, en düşük puan 0’dır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencilerin kapsayıcı eğitim tutumları düzeyleri olumlu yönde artmaktadır.

Tüm bu bilgilerin ışığında ilkökul öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan bu ölçek çalışmasının güvenilirlik ve geçerliğinin kanıtlandığı söylenebilir. Bu ölçek bilimsel çalışmalarda kullanılmak üzere ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını ölçmek için kullanılabilir. Ayrıca araştırmanın farklı örneklemeler üzerinde denenmesi de önerilebilir.

#### *Bilgilendirme*

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*

#### *Etik Kurul Belgesi*

*Etik Kurul Komisyon Adı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurul Komisyonu*

*Etik Kurul Belge Tarihi ve Sayı No: 28.01.2022 - 143351*

#### *Yazar Katkı Beyanı*

**Ömer Alper TÜRKMENÖĞLU:** Kavramsallaştırma, verilerin toplanması,

**Emrullah AKCAN:** Denetim, inceleme-yazma ve düzenleme

### **Kaynaklar**

- Akcan, E. (2018). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Akcan, E. (2022). Culturally responsive education as a sustainable educational approach: Reflections from primary school teachers' practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 88-102. <https://doi.org/10.33902/JPR.202215416>
- Akcan, E. & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 423-459. <https://doi.org/10.17152/gefad.102224>
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97. <https://doi.org/10.31468/eebd.1010037>
- Bakır, K. F. & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1323-1343. <https://doi.org/10.37217/tebd.875363>

- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001002>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (8. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A. & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(8), 37-46. <https://doi.org/10.14527/21yyed.2014.003>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H., Doğan, E., Turupcu, A. & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883- 910. <https://doi.org/10.17152/gefad.33206>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-95. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000066](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000066)
- Devellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (çev. T. Totan). Nobel Akademi.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 1-15.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1425821>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7711>
- Gülbahar, S. (2017). *Kaynaştırma eğitimi mekanlarında yaşam merkezi biriminin tasarım kriterlerinin belirlenmesi üzerine bir inceleme: SERÇEV Engelsiz Meslek Lisesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Khan, I. K., Hashmi, S. H. & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 32-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161534.pdf>
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge publish.
- Lozano, C. S., Wüthrich, S., Büchi, J. S., & Sharma, U. (2022). The concerns about inclusive education scale: Dimensionality, factor structure, and development of a short-form version (CIES-SF). *International Journal of Educational Research*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101913>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International journal of special education*, 23(1), 82-92. <https://doi.org/10.1080/10349120802194236>
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Alter*, 3(1), 24-44. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılarla yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi*. Erişim adresi: 1715.pdf (meb.gov.tr), (Erişim Tarihi: 04.08.2022).
- Mohammad, F., & Baran, M. (2025). Experiences of multilingual 6th grade students with context-based teaching activities in the science classroom. *International e-Journal of Educational Studies*, 9(19), 38-57. <https://doi.org/10.31458/iejes.1582481>
- Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. Pervin Oya-Taneri (Ed.). içinde *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el Kitabı* (S. Aytekin, Ed.). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Salkind, N.J. (2010). *Statistic for people who (think they) hate statistic* (3th ed.). Sage.
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250- 259.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0005-0>
- Ünal, R. (2021). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85. <https://doi.org/10.26650/ibr.2017.46.1.0003>
- Yıldıran, İ. (2005). Fair-Play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 3-16.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, 771-774.