



**ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME
YÖNELİK FARKINDALIKLARI İLE TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Esra GÜLER

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK FARKINDALIKLARI
İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between Teachers Awareness and Attitudes Towards Inclusive Education)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra GÜLER

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum

Mart, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Esra GÜLER tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması 21/03/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA
Kafkas Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim..

23 /03/ 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Esra GÜLER

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin tüm aşamalarında değerli görüşleri, yönlendirmeleri, yardımları ile tezime katkı sunan ve teze devam etmem için beni teşvik eden hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a; veri toplama sürecine destek olan ve görüşlerini belirterek çalışmama yardımcı olan araştırmaya katılım sağlayarak tezimi anlamlı kılan değerli meslektaşlarıma; yaşamımın tüm dönemlerinde olduğu gibi lisansüstü eğitimim boyunca da desteğini ve güvenini esirgemeyen değerli aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Esra GÜLER



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK FARKINDALIKLARI İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra GÜLER

Mart 2023, 98 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde farklı branş ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 448 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları yüksek düzeyde bulunmuş, cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; hizmet içi eğitim alanların almayanlara, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunanlarının bulunmayanlara göre kapsayıcı eğitim farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim kademesi değişkeni açısından yapılan incelemede, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet, öğretim kademesi ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunanlarının bulunmayanlara göre kapsayıcı eğitim tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet süresi değişkeni açısından yapılan incelemede, 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler arasında kapsayıcı eğitim tutum düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı ve 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, farkındalık, tutum.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AWARENESS AND ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Esra GÜLER

March 2023, 98 Pages

Purpose: The purpose of this research; to determine whether there is a significant relationship between teachers' awareness and attitudes towards inclusive education.

Method: This study is a quantitative research and was designed with a relational survey model. The sample of the research consists of 448 teachers selected from the teachers working in different branches and education levels in Şehitkamil district of Gaziantep province by using the cluster sampling method. In order to collect data in the research, “Personal Information Form”, “Teacher Awareness Scale for Inclusive Education” and “Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education” were used. The data obtained in the study was first tested for normality. Based on the normal distribution of the data, t-test and one-way analysis of variance were performed. In addition, Correlation Analysis was performed in order to examine the relationship between the variables.

Findings: According to the research results; teachers' awareness of inclusive education was found to be high; there was no significant difference according to gender and length of service; It has been concluded that those who do not receive in-service training and those who have disadvantaged students in their class have a higher level of awareness of inclusive education than those who do not. In the examination made in terms of the variable of teaching level, it was determined that the awareness level of inclusive education differed significantly between teachers working in primary school and teachers working in high schools, and the level of inclusive education awareness of teachers working in primary school was found to be at a higher level. In addition, according to the results of the research, teachers' attitudes towards inclusive education are at a high level; there is no significant difference according to gender, education level and in-service training; It has been concluded that those who have disadvantaged students in their class have a higher level of inclusive education attitudes than those who do not. In the examination made in terms of the length of service variable, it was found that the level of inclusive education attitude differed significantly between teachers with 1-5 years of service and those with 21 years of service and above, and teachers with 1-5 years of service had a higher level of inclusive education attitude. conclusion has been reached.

Conclusions: It has been concluded that teachers' awareness and attitudes towards inclusive education are at a high level. A positive and moderate relationship was found between teachers' awareness of inclusive education and their attitudes towards inclusive education.

Keywords: inclusive education, awareness, attitude.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI..... | i |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI..... | ii |
| TEŞEKKÜR..... | iii |
| ÖZ..... | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vi |
| TABLolar DİZİNİ..... | ix |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xi |
| KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ..... | xii |
| BİRİNCİ BÖLÜM..... | 1 |
| Giriş..... | 1 |
| Araştırmanın Amacı..... | 1 |
| Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi..... | 2 |
| Araştırmanın Sınırı..... | 2 |
| Terim ve Tanımlar..... | 3 |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar..... | 3 |
| Kapsayıcı Eğitim Nedir?..... | 3 |
| Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi..... | 5 |
| Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları..... | 9 |
| Uluslararası Mevzuat..... | 9 |
| Ulusal Mevzuat..... | 11 |
| Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği..... | 12 |
| Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Rolü..... | 13 |
| İlgili Araştırmalar..... | 15 |
| Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar..... | 15 |
| Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yurt İçi Araştırmalar..... | 19 |
| Kaynaştırma Alt Boyutu İle İlgili Çalışmalar..... | 19 |
| Mülteci Öğrenciler Alt Boyutu İle İlgili Çalışmalar..... | 21 |
| Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Genel Çalışmalar..... | 22 |
| İKİNCİ BÖLÜM..... | 25 |

| | |
|---|----|
| Yöntem | 25 |
| Araştırma Yöntemi..... | 25 |
| Evren ve Örneklem | 25 |
| Veri Toplama Araçları | 28 |
| Kişisel Bilgi Formu..... | 28 |
| Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği..... | 28 |
| Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği | 29 |
| Verilerin Toplanması | 30 |
| Verilerin Analizi..... | 30 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 32 |
| Bulgular | 32 |
| Öğretmen Farkındalıklarına Yönelik Bulgular | 32 |
| Öğretmen Tutumlarına Yönelik Bulgular | 42 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 54 |
| Tartışma ve Sonuç | 54 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar..... | 54 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 55 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 55 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 57 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 58 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfta Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 59 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar..... | 60 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 61 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 62 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 63 |

| | |
|---|----|
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 64 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar..... | 65 |
| Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar | 66 |
| Öneriler..... | 67 |
| KAYNAKÇA | 69 |
| EKLER | 76 |
| EK 1: Kişisel Bilgi Formu | 76 |
| EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Farkındalık Ölçeği..... | 77 |
| EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği | 78 |
| EK 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni | 79 |
| EK 5. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni | 80 |
| EK 6. Katılım Kabul Formu..... | 81 |
| EK 7. Etik Kurul Kararı | 82 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 84 |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i> | 26 |
| Tablo 2. <i>Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı</i> | 29 |
| Tablo 3. <i>Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı</i> | 30 |
| Tablo 4. <i>Normallik Testi Sonuçları</i> | 31 |
| Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> | 32 |
| Tablo 6. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 33 |
| Tablo 7. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 34 |
| Tablo 8. <i>Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Farkındalığına Yönelik Sonuçlar</i> | 36 |
| Tablo 9. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 38 |
| Tablo 10. <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Farkındalığına Yönelik Sonuçlar</i> | 40 |
| Tablo 11. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 41 |
| Tablo 12. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 42 |
| Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> | 43 |
| Tablo 14. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 43 |
| Tablo 15. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 44 |
| Tablo 16. <i>Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar</i> | 45 |
| Tablo 17. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 46 |

| | |
|--|----|
| Tablo 18. <i>Okul Kademesi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar</i> | 47 |
| Tablo 19. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutumları Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 48 |
| Tablo 20. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutumları Ortalamalarının Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i> | 48 |
| Tablo 21. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i> | 49 |
| Tablo 22. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i> | 51 |
| Tablo 23. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i> | 51 |
| Tablo 24. <i>Regresyon Analizi Sonuçları</i> | 53 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. <i>Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (Kula, 2020)</i> | 5 |
| Şekil 2. <i>Katılımcıların Branşlara Dağılımı Pasta Grafiği</i> | 27 |



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- BM** : Birleşmiş Milletler
ERG : Eğitim Reformu Girişimi
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Tüm insanlar fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan farklı özelliklere sahip olarak dünyaya gelirler. İçine doğulan çevrenin şartlarının da etkisi ile bu farklılıklar daha da çeşitlenebilmektedir. Bu farklılıklar bireyin yaşamını birçok açıdan etkileyebilmektedir. Bireyin yaşamının önemli süreçlerinden birisi de eğitim sürecidir. Bireylerin sahip oldukları farklı özellikler eğitim öğretim süreçlerini de etkilemektedir. Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara yönelik öğretmenlerinin ve diğer kişilerin tutumları öğrencinin tüm yaşamını etkilemektedir. Bireylerin sahip oldukları bu farklılıklar kapsayıcı eğitim olgusunu ortaya çıkarmıştır.

Önceki zamanlarda kapsayıcı eğitime daha çok özel gereksinimli öğrenciler için yapılan eğitim gözü ile bakılmış olsa da günümüzde kapsayıcı eğitimin kapsamış olduğu alan oldukça genişlemiştir. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi ve engeli olsun ya da olmasın, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları kapsamakta ve bu çocukların diğer akranlarıyla birlikte eşit şartlarda eğitim alma hakkına vurgu yapmaktadır (Aktekin vd., 2017).

Eğitimde kapsayıcılık; eğitim ortamlarında her öğrencinin kendisine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hissetmesini sağlamak ve açık bir aidiyet duygusundan yararlanabilmesiyle ilgilidir (UNESCO, 2020). Buna rağmen kapsayıcılık fikrinin önünde pek çok engel bulunmaktadır. Ön yargılar, ayrımcılık, yabancılaşma gibi durumlar çok sayıda bireyin sahip oldukları farklılıklardan ötürü dışlanmasına neden olmaktadır. Bu gibi durumlar da farklılıklara sahip olan bireylerin diğer akranları ile eşit şartlarda yaşamalarını ve eğitim görmelerini engellemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalık düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, okul kademesi, kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma veya hizmet içi eğitime

katılma durumu, sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutum düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, okul kademesi, kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma veya hizmet içi eğitime katılma durumu, sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim her bireyin sahip olduğu sosyal bir haktır. Geçmişten günümüze, sahip oldukları özelliklerden dolayı dezavantajlı konumda bulunan bireyler var olmuştur ve var olmaya devam edecektir. Bu bireyler de toplumun bir parçasıdır. Bu çalışma, her bireyin sahip olduğu eğitim hakkından yararlanma konusunda yapılan tüm düzenlemelere rağmen sorun yaşayan dezavantajlı grupların ele alınması açısından güncel bir çalışmadır.

Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak hissedebilmesi ve eğitim öğretim uygulamalarından gereğince faydalanabilmelerinde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Öğretmenlerin; kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalık düzeyleri ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları kapsayıcı eğitimin başarıyla uygulanması üzerinde büyük öneme sahiptir. Bu çalışmanın öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ve tutumlarının önemini belirlemesi açısından alanyazına ışık tutması beklenilmektedir. Ayrıca çalışmanın, farklı branşlarda ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik bir çalışma olması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını artırması ve tutumlarının belirlenmesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunacağı ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırı

Araştırmanın, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde görev yapan öğretmenlerle yapılması araştırmanın sınırını oluşturmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, okul çağında olan tüm çocuklara akranları ile birlikte ana eğitim ortamlarında eşit kaliteye sahip eğitim fırsatı sunan bir süreçtir (Baykara-Özaydınlık, 2019).

Tutum: Tutum, doğrudan gözlenemeyen ancak bazı davranışların oluşmasına yol açan eğilimlerdir (Kulaksızoğlu vd., 1999).

Farkındalık: Farkındalık, olayları, nesnelere algılama, hissetme ve bunlar hakkında bilgi sahibi olma durumu veya yeteneğidir (Gafoor, 2012).

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Kapsayıcılık; sözlük anlamı olarak olabildiğince çok şeyi içeren anlamına gelmektedir. Eğitim açısından kapsayıcılık ise; okullarda öğrencilerin sahip oldukları farklılıklardan doğan zorlukların ortadan kaldırılması ve tüm öğrencilerin eğitim öğretim olanaklarından üst düzeyde yararlanmasını sağlayacak şekilde zenginleştirilmiş eğitim ortamının sağlanmasıdır. Eğitimin kapsayıcı olması farklılıklara sahip öğrencilerin sadece bir arada eğitim alması değil öğrencilerin farklılıkları göz önüne alınarak eğitimin de farklılaştırılıp zenginleştirilmesidir.

Kapsayıcı eğitim, genellikle kaynaştırma eğitimi sistemi bağlamında tartışılmasına karşın, akranlarına göre farklılıkları olan çocukların genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarına yönelik eğitim hareketinin en güncel ve son halkasıdır (Rakap & Kalkan, 2021).

Kapsayıcı eğitim, evrensel niteliklere sahip, ilgili ve uygun eğitim hakkını gerçekleştirmeye çalışan çok çeşitli stratejileri, faaliyetleri ve süreçleri ifade eden bir kavramdır (Stubbs, 2008).

Ainscow ve diğerleri (2006) kapsayıcı eğitimin temel özelliklerini altı başlık altında sıralamaktadır:

- a) Özel gereksinimleri veya yetersizliği bulunan öğrencilere odaklı,
- b) Dışlanmayı sonlandırma amaçlı,
- c) Dışlanma riski olan tüm grupları (örneğin, mülteciler, dil ve dinleri farklı olanlar) ele alan,
- d) Herkes için okul gelişimini hedefleyen,

e) Herkes için kaliteli eğitim vurgusu yapılan eğitimi düzenleme yaklaşımı (Akt., Gürgür, 2021, s. 11).

Kapsayıcı eğitim, hiçbir öğrenciyi ayırtırmadan, genel eğitim sınıflarına ve okullarına dâhil etmeye doğru kayma, bu sınıflardaki tüm öğrencilere yardımcı cihazlara erişim, öğretmen asistanları ve uyarlanmış bir müfredat gibi ihtiyaç duydukları desteği ve hizmetleri sağlamak anlamına gelmektedir (Hayes & Bulat, 2017).

Bazı ülkelerde ise kapsayıcı eğitim, genel eğitim sınıflarında eğitim gören engelli çocuklara hizmet etmeye yönelik bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Ainscow, 2005). Ancak kapsayıcı eğitim, tüm dezavantajlı grupları kapsayan, herkesin öğrenmesini gerçekleştirmek amacıyla eğitim öğretimin zenginleştirilmesidir.

Kapsayıcı eğitim, eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum gibi özelliklerinden veya koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde yeniden düzenlenmesini amaç edinen bir süreçtir (ERG, 2016).

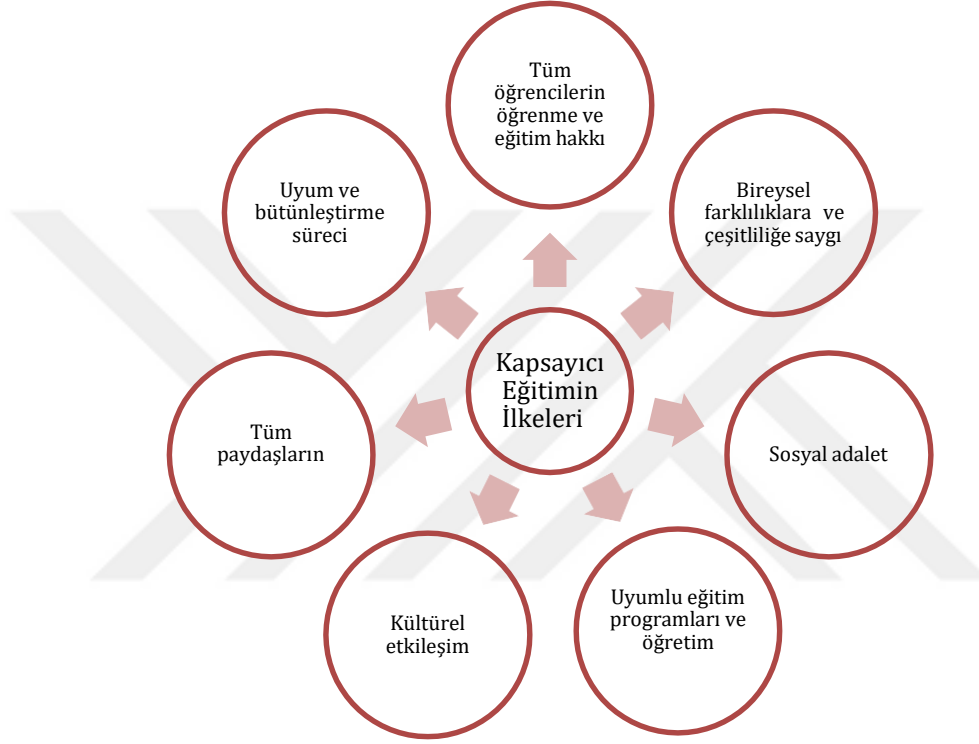
Ainscow'a (2005) göre kapsayıcı eğitimde dört temel unsur aşağıdaki gibidir:

- Kapsayıcılık, bir süreçtir. Başka bir ifadeyle, kapsayıcılık, çeşitliliğe yanıt vermenin daha iyi yollarını bulmak için bitmeyen bir arayış olarak görülmelidir. Farklılıklarla nasıl yaşanacağını öğrenmek ve farklılıklardan nasıl ders çıkarılacağını öğrenmekle ilgilidir. Bu şekilde farklılıklar, çocuklar ve yetişkinler arasında öğrenmeyi geliştirmek için daha olumlu bir teşvik edici olarak görülür.
- Kapsayıcılık, engellerin tanımlanması ve ortadan kaldırılması ile ilgilidir. Sonuç olarak, politika ve uygulamalarda iyileştirmeler planlamak için çok çeşitli kaynaklardan bilgi toplamayı, derlemeyi ve değerlendirmeyi içerir. Yaratıcılığı ve problem çözmeyi teşvik etmek için çeşitli türden kanıtları kullanmakla ilgilidir.
- Kapsayıcılık, tüm öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısı ile ilgilidir. Burada “varlık”, çocukların nerede eğitildikleri, ne kadar güvenilir ve zamanında eğitildikleri ilgilidir; “katılım” orada oldukları sırada deneyimlerinin kalitesi ile ilgilidir, bu nedenle öğrencilerin görüşlerini içermelidir ve “başarı” sadece testler ve sınav sonuçları değil, öğrenme sürecinin sonuçları ile ilgilidir.
- Kapsayıcılık, ötekileştirilen, dışlanan ve düşük başarı riski altında olan öğrenci gruplarına özel bir vurgu yapar. Bu, istatistiksel olarak en fazla risk altında olan grupların dikkatle izlenmesinin ve gerektiği zaman eğitim sisteminde varlıklarını, katılımını ve

başarılarını sağlamak için adımlar atılması gerektiğinin ahlaki sorumluluğunu gösterir (Ainscow, 2005).

Alanyazında yer alan kapsayıcı eğitim tanımlamalarından yola çıkarak; hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm bireylerin eğitim süreçlerine dâhil olmasına ve eğitimden etkin biçimde yararlanmasına fırsat tanıyan kapsayıcı eğitimin bazı temel ilkeler üzerine inşa edilmesi gerekmektedir (Kula, 2020). Bu temel ilkeler Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1. Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (Kula, 2020)



Kapsayıcı eğitim anlayışı, eğitimde hak temelli bir felsefeden hareket etmekte olup tüm çocukların okula devam edebilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazanabilmelerinde onlara adil şans vermeyi amaçlar (Öztürk & Derin, 2021). Ancak bu adalet bireylerin farklılıklarını göz ardı ederek tüm öğrencileri aynı varsayıp ortalama bir eğitim vermek değildir. Kapsayıcı eğitim anlayışında her öğrenci özel kabul edilir ve hiçbir öğrenci göz ardı edilmez. Her öğrencinin farklı öğrenme durumları göz önünde tutularak herkesin öğrenmesini sağlayacak farklı öğrenme etkinliklerine yer verilir.

Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Çok eski çağlardan itibaren yetersizliği olan bireylerin toplum içindeki yerlerini belirleme amacıyla uzaklaştırma, dışlama, kurumlaşma, ayrıştırma, normalleştirme, kaynaştırma, bütünleştirme, kapsama gibi birçok ifade kullanılmıştır. Bu sözcüklerden

özellikle bütünleştirme, kaynaştırma ve kapsama her ne kadar birbirleri yerine kullanılmış olsa da uygulama şekilleri açısından birbirlerinden farklı içerik barındıran kavramlardır.

Özel gereksinimi olan bireylerin varlığına ve yaşamına ilişkin bilgiler antik çağlara kadar uzansa da bu bireylerin eğitime ilişkin gelişmeler daha yakın bir zamana dayanmaktadır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bunun nedeni ise normal bireylerin özel gereksinimli bireylere yaklaşımından kaynaklanmıştır. Semavi dinler öncesindeki dönemlerde özel gereksinimli bireyler çeşitli olumsuzluklara maruz kalmışlardır. Bu dönemde toplumlar özel gereksinimi olan bireylerin, kendileri için yük olduğuna inanmışlar ve öldürmek veya ölüme terk etmek yoluyla özel gereksinimi olan bireylerden kurtulma yoluna girmişlerdir. Bu durum da özel gereksinimli bireylerin toplumdaki uzaklaştırılmasına neden olmuştur. Çeşitli olumsuzluklara maruz kalan özel gereksinimli bireyler bir dönem ise yok edilmemişler ancak; gemilerde kürek çektirme, değirmen ve su dolaplarına hayvan yerine koşma, fuhuş, dilencilik gibi kötü işlerde kullanılmış ve cüzzamlılar gibi ayrı koloniler hâlinde yaşamaya zorlanmışlardır (Özsoy vd., 1998).

Semavi dinlerin ortaya çıkmasıyla birlikte özel gereksinimli bireylere ve onların eğitimlerine bakış açısında da farklılıklar oluşmaya başlamıştır. Özel gereksinimli bireyleri toplumdaki uzaklaştırma düşüncesi yerini onlarında insan olduğu ve insanca yaşama hakkına sahip oldukları düşüncesine bırakmaya başlamıştır (Özsoy vd., 1998). Semavi dinler döneminde, özel gereksinimli bireylerin bir günahın cezası olarak yaratıldıkları veya Tanrı'ya daha yakın oldukları şeklinde karşıt görüşler olsa da bu görüşler genel olarak dini inançlar çerçevesinde şekil almıştır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Musevilik, Hristiyanlık, İslamiyet gibi semavi dinlerin ve bilimdeki gelişmelerin etkisiyle normal bireylerin özel gereksinimli bireylere bakış açısı değişerek onlarında insan olduğunun farkına varılmaya başlamış, bu düşünce özel gereksinimli bireylere eğitim verilmesini de birlikte getirmiştir (Özsoy vd., 1998). Semavi dinler döneminde özel gereksinimi olan bireylere karşı yaklaşımlar genel olarak dini inançlara göre şekil almış olup bu bireylerin tedavi olabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. 8. Yüzyılda özel gereksinimli bireyleri korumak ve tedavi etmek amacıyla ilk akıl hastanesi Orta Doğu'da kurulmuş olup bunu 13., 14. ve 15. yüzyıllarda Avrupa ülkelerinde kurulan akıl hastaneleri takip etmiştir (Osgood, 2005). Bu dönemlerde özel gereksinime sahip olan bireyler için açılacak olan hastane ve bakım kurumları hayırseverlerden gelen bağışlar, kiliseye yapılan bağışlar ve halktan alınan vergilerle finanse edilmiştir (Historic England, 2018).

16. yüzyılla birlikte kiliselerin uygulamaları ve düşünürlerin söylemlerinin etkisiyle Fransa, Almanya ve İspanya gibi Avrupa ülkelerinde işitme engelli bireylere yönelik eğitim

çalışmaları başlayarak işaret dilinin de temelleri atılmıştır. (Akçamete, 2009). Osmanlı Devleti döneminde de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin gerçekleştirildiği Enderun Mektebi açılmış ve İslami ilimler, pozitif ilimler, saray protokolü eğitimi, mesleki uzmanlık eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi verilmiştir (Işık & Güneş, 2017).

1600’lerde koloni dönemi süresince özellikle görme, işitme ve zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik Kuzey Amerika’da sergilenen olumsuz tutumlardan dolayı bu bireyler toplumdaki dışlanmışlardır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu dışlanma eğitim kurumlarında da yaşanmış olmasına rağmen maddi durumu iyi ailelerin çocukları özel eğitim kurumlarına gidebilirken yoksul ailelerin çocukları eğitim hizmetlerinden faydalanamamıştır (Historic England, 2018).

18. ve 19. yüzyıllardan itibaren Avrupa’da özel gereksinimli bireyler için formal eğitim ortamları oluşturulmaya başlanmış olsa da bu ortamların ayrıştırıcı olduğu ve özel gereksinimli bireylerin ihmal edildiği bilinmektedir (Rossa, 2017). Osmanlı Devleti döneminde de 1889 yılında ilk Dilsiz Mektebi, II. Abdülhamit döneminde Ticaret Mektebi bünyesinde açılmış olup 30 yıl eğitim verdikten sonra bu sınıflar kapatılmıştır (Tanyeri, 2016).

1900’lü yıllara kadar Amerika Birleşik Devletleri’nde özel eğitim hizmetlerinin sınırlı olmasından dolayı özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim görmüşlerdir. (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu uygulama her ne kadar özel gereksinimli öğrencileri sürece dâhil etme yani kapsayıcı eğitim gibi gözükse de bu öğrencilere yönelik herhangi bir düzenleme yapılmaması bu öğrencilerin eğitilemez olduğu düşüncesi gibi öğretmenlerde olumsuz tutumlar oluşmasına neden olmuştur. Bu da bu öğrencilerin eğitim ortamından dışlanmasına zemin hazırlamıştır. Özel gereksinimli ve normal bireylerin bir arada eğitim görmesinde yaşanan olumsuzluklar ayrı eğitim ortamlarının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Ayrı eğitim özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak tamamen farklı ve özel bir program dâhilinde sınıflara ve okullara yerleştirilmeleri olduğu bunun da ayrıştırmaya neden olduğu gözlemlenmiştir. Ancak özel gereksinimli bireylerin eğitiminin gerçekleştirildiği bu ayrı kurumlarda maruz kaldıkları olumsuzluklar yeni bir arayışa zemin oluşturmuştur.

Türkiye’de de Cumhuriyet döneminin ilk “Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesi” 1924’te İzmir’de kurulmuş olup bu kurumda okuma, matematik, fizik gibi derslerin yanı sıra marangozluk, demircilik, terzilik vb. meslek dersleri de verilerek üretici vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (Tanyeri, 2016). 1950’li yıllarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin sorumluluğu Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan Millî Eğitim

Bakanlığı'na geçmiştir (Şahin, 2003). Bu geçiş özel eğitimi bir sağlık sorunu olarak ele almaktan ziyade eğitim çatısı altında değerlendirilmesi gereken bir konu olduğu yönünde atılan önemli bir adımdır.

1960'lı yıllarda normalleştirme kavramının gündeme gelmesi kapsayıcı eğitimin temellerinin oluşmasında önemli bir adımdır. Normalleştirme özel gereksinimli bireylere uygulanan insanlıktan uzaklaştırma, ikinci sınıf vatandaşlık istismarla savaşmak için bir güç olarak görülmüştür (Nar & Cavkaytar, 2019). Kapsayıcı eğitim kavramına zemin oluşturması bakımından normalleştirme sürecinin, normal tabir edilen standartları sorgulatmasının önemli olduğu söylenebilir. 1960'lı yıllardan itibaren ülkemizde de özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitim uygulamaları artış göstermeye başlayarak özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları yasalarla güvence altına alınmıştır.

1970'li yıllardan özel gereksinimli bireylerin haklarını savunma amaçlı birçok dava açılmış olup, bu davalar özel gereksinimli bireylere yönelik olarak yasalarda çeşitli düzenlemeler yapmayı da beraberinde getirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli bireyler, aileleri ve çeşitli özel gereksinimli bireylerin haklarını savunan birliklerin açtıkları davalar sonucunda 1975'te PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim yasası çıkarılmış ve bu yasayla yetersizlik türü ne olursa olsun tüm bireyler için eğitimin zorunlu ve parasız olacak şekilde, her bir öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanacağı ve bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görme hükümleri uygulamaya girmiştir (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu yasayla birlikte "en az kısıtlayıcı ortam" kavramı da gündeme gelmiştir. En az kısıtlayıcı ortamda eğitim düşüncesi kaynaştırma eğitimi fikrine de zemin hazırlamıştır. 1980'li yıllar ise kaynaştırma eğitimi fikrinin tüm dünyada tartışılmaya başlandığı dönemdir. Kaynaştırma kavramı bazı kişilerce en az kısıtlayıcı ortam kavramı ile bir tutulmuş olsa dahi birbirlerinden farklı kavramlardır. Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına dâhil olmasını ve genel eğitim sınıflarının özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi sayesinde özel gereksinimli bireylerin en az yardıma ihtiyaç duyarak eğitim faaliyetlerine katılmasını ifade etmektedir.

1990'lı yılların başlarından itibaren UNESCO herkes için eğitim anlayışını destekleyerek bu konuda eğitim politikalarını geliştirmeyi ve sürdürmeyi amaçlamaktadır (Çelik, 2017). 1990'lı yıllarda, genel eğitim sınıflarında yalnızca ilerleme gösterebileceğine inanılan öğrencilerin bulunması gerektiği düşüncesi rafa kaldırılarak bu sınıflarda tüm öğrencilerin ilerleme gösterebilmesi için yapılabilecekler tartışılmaya başlamıştır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). 2000'li yıllarda ise 1990'lı yıllarda temelleri atılmaya başlanan herkes için eğitim anlayışıyla birlikte kapsayıcı eğitime doğru geçiş yapılmaya başlanmıştır. Herkes için

eğitim anlayışı eğitim ortamlarına sadece özel gereksinimi olan bireyleri dâhil ederek değil dil, din ırk, cinsiyet gibi farklı özelliklere sahip bireyleri de eğitim ortamlarına dâhil etmeyi ifade etmektedir.

2000’li yılların başlarında ortaya çıkan herkes için eğitim anlayışı 2000’li yılların sonuna doğru kapsayıcı eğitim anlayışına dönüşerek yoluna devam etmiştir. Toplumsal ve demokratik duyarlılıkların artması ile birlikte eğitim sistemlerinden sadece engeli olan çocukların değil başka birçok dezavantajlı grubun da dışlandığının daha net fark edilmesi ile birlikte zaman içinde tüm dezavantajlı gruplar da kapsayıcı eğitim çatısı altında yerini almaya başlamıştır (Öztürk & Derin, 2021).

Kapsayıcı eğitime, fırsat eşitliği anlayışından hareketle, normalleştirme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları sonucunda elde edilen bilgi ve deneyimler ile ulaşılmıştır (Rakap & Kalkan, 2021). İlk zamanlarda kapsayıcı eğitime daha çok engelli çocukların eğitimi yani kaynaştırma eğitimi gözü ile bakılarak diğer dezavantajlı gruplar göz ardı edilmiştir. Ancak uygulanan bu kaynaştırma yaklaşımı okulların organizasyonunda, müfredatta ve öğrenme ve öğretme süreçlerinde herhangi bir değişime yol açmamıştır (UNESCO, 2005). Yani o öğrenciler her ne kadar genel sınıflara dâhil edilmeye başlanmış olsa da kapsayıcılığın özünü oluşturan farklılaştırılmış eğitim imkanları sunulmamıştır. Zamanla bu yaklaşım tüm öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim aldıkları genel eğitim sınıflarında tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde farklılaştırılmış eğitim imkânlarının sunulduğu kapsayıcı eğitim anlayışına dönüşmüştür.

Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları

Eğitim her öğrencinin yaşamını sürdürebilmesi, toplum hayatına uyum sağlayabilmesi, kendini geliştirmesi açısından vazgeçilmez bir sistemdir ve her çocuğun hakkıdır (Kula, 2023). Bu açıdan her öğrencinin eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmesini sağlamak amacıyla kapsayıcı eğitimin uygulanması hem uluslararası hem de ulusal mevzuatta yer alan yasal düzenlemelerle güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Uluslararası Mevzuat

Uluslararası düzeyde yapılan sözleşmeler taraf olan devletlere çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim hakkının güvence altında tutulması için birçok uluslararası yasal düzenlemeler yapılmıştır. Akgündüz (2019) uluslararası yasal düzenlemelerle kapsayıcı eğitimin hukuki dayanaklarını oluşturan süreci aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1924 Cenevre ocuk Hakları Bildirgesi

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1966 BM Uluslar arası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1975 BM Özürlü Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)
- 1981 UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
- 1982 BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
- 1982 Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
- 1993 BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
- 1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi
- 1996 BM Özürlülük Strateji Belgesi
- 2000 Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
- 2000 Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi
- 2000 Dünya Eğitim Formu
- 2001-2006 Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Planı Oluşturulması
- 2003 BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
- 2004-2010 Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006-2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010 Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı
- 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (Akgündüz, 2019).

Uluslararası düzeyde çocukların haklarının korunması amacıyla yapılan ilk sözleşme olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nde; çocukların gelişimine olanak sağlanması ve çocukların her türlü istismara karşı korunması ve kardeşlik duyguları içinde eğitilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Çocukların haklarının korunmasına yönelik yapılan uluslararası düzeydeki ilk anlaşmadır.

1948 İnsan Hakları Bildirisi'nde her bireyin eğitim hakkı olduğu konusuna vurgu yapılmaktadır. Bu da kapsayıcı eğitimin temel fikrini oluşturmaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. madde, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 28. madde ve Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme 13. maddeye göre her birey eğitim hakkına sahiptir ayrıca ilköğretim zorunlu ve parasızdır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan bütün devletler, her öğrencinin okula düzenli olarak devam etmesinden sorumludur.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 2. Madde, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 14. Madde, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ile bireylerin; ırk, renk, dil, din, cinsiyet, ekonomik durum gibi herhangi bir ayrıma maruz kalmadan haklarını kullanabilmesinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Salamanca Bildirgesi ile de “Herkes İçin Eğitim” konusuna yer verilmiştir. Yerel, ulusal ve uluslararası tüm kurum ve kuruluşlara çağrıda bulunan Salamanca Bildirgesinde; her çocuğun eğitim görme hakkının olduğu, her çocuğun kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu ve çocukların bu özellik ve ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim sistemlerinin düzenlenerek eğitim programlarının gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Akgündüz, 2019). Türkiye de Salamanca Bildirisindeki çağrıya cevap vererek Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm faaliyetlerinde “herkes için eğitim” ilkesine yer vererek ilkenin benimsendiğini belirtmiştir (Güneş vd., 2013).

Ulusal Mevzuat

Kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda ülkemizdeki yasalarda da düzenlemeler yer almaktadır. Akgündüz (2019) kapsayıcı eğitime temel teşkil eden ulusal yasal düzenlemeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
- 222 Sayılı Eğitim Kanunu
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
- 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve K.H.K. Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
- 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
- 6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (Akgündüz, 2019).

Toplumdaki her bireyin eşit şartlara sahip olması ile ilgili olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. maddesinde; "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir" ibaresi yer almaktadır. Bu madde ile toplumdaki kapsayıcılığın temelleri de hukuki olarak oluşturulmuş olmaktadır. Eğitimdeki kapsayıcılığa hukuki dayanak oluşturmak için ise Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde, "bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar, ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" (T.C. Anayasası, 1982) maddesine yer verilmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun eğitim hakkını düzenleyen 7. Maddesi "İlköğrenim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır" ifadesine yer verilirken ayrıca fırsat ve imkân eşitliğine vurgu yapan 8. Maddenin 1. Fıkrasında ise "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır" (1739 sayılı METK, 1973) ifadesi yer almaktadır. Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere eğitim koşulsuz şartsız toplumdaki her bireyin hakkıdır.

Ülkemizde kapsayıcı eğitim konusunda yapılan yasal düzenlemelerin, özellikle engelli çocukların eğitimi bakımından, uluslararası mevzuat ile uyumlu olduğu görülmektedir. Türkiye'de engeli olan çocukların eğitimi mevzuatta kapsamlı biçimde düzenlenmesine rağmen cinsel yönelim, cinsiyet, dil, din, etnik köken ve sosyoekonomik durum bakımından kapsayıcı eğitimi destekleyecek kapsamlı bir düzenleme olduğunu söylemek pek mümkün değildir (ERG, 2016a, s. 13). Her ne kadar Anayasa'da özellikle cinsiyet ayrımcılığı yasaklanmış olsa dahi özellikle cinsel yönelim, cinsiyet, dil, din, etnik köken ve sosyoekonomik durum konularında daha kapsamlı yasal düzenlemelere ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yasalarla da güvence altına alınan eğitim hakkından tüm öğrencilerin etkin bir şekilde yararlanabilmesi için eğitim sisteminin her alanına kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi son derece büyük öneme sahiptir.

Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği

Dünya genelinde meydana gelen kaynak eksikliği, iklim değişikliği ve suç oranlarındaki artış gibi çeşitli sorunlar, gün geçtikçe karmaşıklaşan ve etkileşim düzeyi artan toplumlarda kapsayıcı ve kaliteli bir eğitimin gerekliliğini daha çok hissettirmektedir (Sakız, 2021).

Okulların kapsayıcı olup olmama durumu bireylerin yaşamları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Kapsayıcı okullarda eğitim gören bireylerin aidiyet duyguları gelişir ve buldukları

ortama uyum sağlayabilirler. Dışlanmayan, ayrımcılığa maruz kalmayan bireyler psikolojik olarak da kendilerini iyi hissederler.

UNESCO (2001), kapsayıcı eğitimin gerekçelerini; ekonomik, eğitimsel ve sosyal gerekçeler olmak üzere sınıflamıştır. Kapsayıcı eğitimin ekonomik gerekçesi, farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin bir arada eğitim görmelerinin sağlanmasıdır. Farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarını normal sınıflara dâhil etmek yerine her birisi için özel okul ya da programların geliştirilmesi ekonomik olarak maliyetli bir uygulamadır (Öztürk & Derin, 2021). Bu amaçla tüm öğrencilerin az maliyetle nitelikli eğitime kavuşabilmesi, kapsayıcı eğitimin en önemli gerekçelerindendir (UNESCO, 2001).

Kapsayıcı eğitimin eğitimsel gerekçesi ise öğrencilerin akademik başarılarına yönelik sağladığı olumlu katkıdır. Kapsayıcı eğitimin özünü oluşturan bireysel ihtiyaçlara uygun olarak uygulanan zenginleştirilmiş ve nitelikli eğitim uygulamaları tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Kapsayıcı eğitimin sosyal açıdan gerekçesi ise kapsayıcı eğitimle tüm öğrencilerin bir arada, ayrımcılıktan ve dışlayıcılıktan uzak fikirlerine saygı duyulan, demokratik bir ortamda eğitim gören bireyler olarak yetişmeleri ve olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmış olacaktır. Bireylerin birbirini tanıma fırsatının tanınmadığı ve birbirlerinden ayrıştırıldıkları bir durumda dünyada kopukluklar yaşanacak ve bu kopukluklar daha fazla soruna neden olacakken bunun yerine tüm çocukların akranlarıyla aynı ortamlarda eğitildiği modeller bireyler arasında kaynaşma, destek, iş birliği ve gelişime zemin hazırlayacaktır (Sakız, 2021).

Bütün bireylerin eğitim haklarından en güzel biçimde faydalanabilmeleri ve kaliteli eğitim görebilmeleri sadece kapsayıcı eğitimin imkânlarıyla gerçekleşebilir (UNESCO, 2016).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Rolü

Öğrenciler farklı öğrenme stili, geçmiş yaşantı, hazırbulunuşluk, duyuşsal ve bilişsel farklılık, ilgi alanı ve sosyokültürel özelliklere sahip olabilmektedir. Öğrencilerin farklı özelliklerine rağmen eğitim ortamlarından etkin olarak faydalanabilmeleri için eğitim ile ilgili paydaşların kapsayıcı eğitime yaklaşımları büyük öneme sahiptir.

Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisi öğretmenlerdir. Çünkü eğitim ortamında öğrenciyle birebir iletişim hâlinde olan, süreci planlayıp ve uygulayan öğretmenlerdir. Kapsayıcı eğitimde dışlanan gruplar için eşitlik ve adaletin okulun ana hedefi olması ile birlikte öğretmenler de öğrencilere kapsayıcı eğitim koşullarını sağlamakla görevlidir (UNESCO, 2003). Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesi konusunda,

öğretmenlerin sınıflarında farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Kapsayıcı eğitimin başarı ile uygulanabilmesi için öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Aytaç'a (2023) göre kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlere düşen görevler şunlardır

1. Öğrencilerin görüşlerine ve seçimlerine değer verir ve onlara güçlü/zayıf yönleri, zorlukları ve tercih ettikleri öğrenme yolları hakkında konuşma fırsatları sağlar.
2. Öğrenci gruplarının aktif çalışması için velilerle birlikte çalışır.
3. Öğrencilerin mutluluğu ve bütüncül başarısı için öğrenme ortamları oluşturur ve etkin katılımlarını sağlar.
4. Öğrencilere otoriter yaklaşımdan ziyade birlikte öğrenen ve kolaylaştırıcı rolünü ön plana çıkarır.
5. Kapsayıcı eğitim ilkelerine bağlı kalarak sınıfı yönetir ve öğrenme-öğretme sürecini şekillendirir.
6. Öğrencilerin gelişimiyle ilgili olarak öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile düzenli olarak iletişim kurar (s. 215).

Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması büyük ölçüde öğretmenlerin tutumlarına da bağlıdır. Çünkü olumsuz bir tutum içinde olan öğretmenin öğrencisine faydalı olması pek mümkün değildir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutum içinde olmaları kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasındaki en büyük engellerdendir. Öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tavır içinde olmasında öğretmenin; mesleki deneyimi, kişilik özellikleri, kapsayıcı eğitime yönelik bilgi düzeyi, sınıf mevcutları, eğitimin diğer paydaşlarından yeterli desteği görmemesi gibi durumlar etkili olabilmektedir.

Öğretmen tutumunu etkileyen en önemli noktalardan biri bilgi eksikliğidir. Öğretmenler daha önceden hakkında hiç bilgi sahibi olmadığı yetersizliğe sahip bir öğrenci ile sınıf ortamında karşılaştığı takdirde ona öğretebilme konusunda endişe duyabilmekte hatta öğrenciyi sınıfa kabul etmek istemeyebilmektedir (Ünay & Çakıroğlu, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını olumluya çevirebilmek için kapsayıcı eğitime yönelik bilgisini artırması gerekir. Bunu sağlamak için de kapsayıcı eğitimlere yönelik çeşitli eğitimlere katılıp güncel gelişmeleri takip etmesi gerekir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimi uygulamaya yönelik olumlu tutum içinde olmaları ve her öğrenciyi farklı özelliklerine uygun olarak zenginleştirilmiş eğitim ortamı oluşturmaları gerekir.

Okullarda çok çeşitli öğrenciler bulunmakta olup bu çeşitlilik kişilik özellikleri, ilgi alanları, dil becerileri, öğrenme stilleri, fiziksel farklılıklar, duyuşsal yeterlikler,

sosyoekonomik düzey, sosyokültürel farklılıklar gibi çok geniş bir yelpaze oluşturabilmektedir (Uçar, 2023). Kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmenlerin grupta yer alan farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanması gerekir. Sadece anlatım yöntemini kullanarak sessiz bir sınıf oluşturmak farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin geride kalmasına neden olmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmenin öğrenciye sadece bilgi aktarımından ve öğrencinin denetlenmesinden sorumlu bir kişi olarak ders anlatması, öğrencileri dersi dinlemek, ders kitaplarını okumak ve yazılı, sözlü sınav sorularını cevaplamakla sorumlu pasif alıcı konumuna sokar (Şahinel, 2020). Böyle bir durumda öğrenci için tek öğrenme yolu bilgiyi ezberlemektir. Bu durum farklı özelliklere sahip öğrenciler için öğrenme önündeki en önemli engellerden biridir. Çünkü her öğrencinin öğrenme stili farklı olabilmektedir. Ezber her öğrenci için etkin bir öğrenme yolu değildir. Etkili bir eğitim için öğretmenlerin öğrencilerinin özelliklerini bilmeleri ve kabul etmeleri, sınıfta farklı kültürel, ırksal gruplara karşı ön yargıyı azaltacak etkinlikler planlamaları ve yeni bilgilerin öğretiminde öğrencilerin önceki öğrenmelerinden faydalanmaları büyük öneme sahiptir (Demir-Başaran, 2019).

İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen farkındalıkları, tutumları ve aralarındaki ilişkiler ile ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin farkındalıklarını, tutumlarını inceleyen çalışmaların bulunduğu ancak farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan sadece bir çalışma olduğu görülmüştür.

Forlin ve Chambers (2011), González-Gil ve diğerleri (2013), Chan ve Yuen (2015), Abbas ve diğerleri (2016), Adeniyi-Egbeola ve Tunde-Awe (2018), Das (2021) kapsayıcı eğitim konusunda öğretmen farkındalık ve görüşlerini makale çalışmalarında; Garbutt (2018) ise doktora tezi çalışmasında incelemiştir. Forlin ve Chambers (2011), “Kapsayıcı eğitim için öğretmen hazırlığı: Bilgiyi artırmak ama endişeleri dile getirmek” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin hazırlık sürecinde sorunlar yaşadıklarını saptamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının fiziksel saldırganlığa sahip öğrencileri sınıflarına dâhil etme konusunda daha az olumlu oldukları, tüm öğrencileri dâhil etme konusunda daha olumlu oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik endişelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik mevzuat ve politikalar hakkında bilgilerinin arttırılması ve öğretmen adaylarına konuya ilişkin özgüvenlerini arttıracak eğitimlerin verilmesi kapsayıcı eğitimin gelişimi için önemli adımlar olduğu belirtilmiştir. González-Gil ve diğerleri (2013), 200

öğretmenlerden oluşan çalışma grubuyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda algılanan eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin acil bir ihtiyaç olan kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını algıladıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesine katkı sağlamak ve okullarda kapsayıcı eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanması konularında eğitim almaya gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Chan ve Yuen (2015), vaka araştırması çalışmalarında, Hong Kong'daki uluslararası bir ortaokulda okul yönetimi ekibi, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle toplam 13 görüşme, 12 sınıf gözlemi ve iki "öğrenci gölgeleme" alıştırması yaparak kapsayıcılıkla ilgili farkındalıkları araştırmışlardır. Bulgular, okulun öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerine ilişkin farkındalığını artırmada, tüm okulda kapsayıcılık kültürü oluşturmada ve velilerle bir ortaklık kurmada oldukça başarılı olduğunu göstermiştir. Ancak, görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bireysel olarak kapsayıcı uygulamaları kendi sınıflarında uygulama pratiklerinin yetersiz olduğu ve öğretim ile öğrenme etkinliklerini birbirinden ayırmada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Abbas ve diğerleri (2016), betimsel tarama yöntemini kullandıkları çalışmalarında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında özellikle kırsal bölgelerdeki ilkökul öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin mevzuat ve kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Garbutt (2018), Kenya'nın Trans-Nzoia bölgesindeki devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin farkındalıkları ile özel gereksinimli bireylerin sınıfa kabulü arasındaki ilişkiyi araştırdığı nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemi kullandığı doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin yüksek farkındalığa sahip olduklarını saptamıştır. Ancak öğretmenler, okullarda yeterli öğretmen bulunmamasından dolayı kalabalık sınıflarda öğrencilerle bireysel ilgilenme konusunda zorluk yaşadıkları ve kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulamak için gerekli desteği alamadıklarını dile getirmişlerdir. Adeniyi-Egbeola ve Tunde-Awe (2018), Nijerya'nın kuzey merkez bölgesindeki İngilizce öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarını ve görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında anketlerden elde ettikleri sonuçlara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bunun nedeninin ise kapsayıcı eğitimden haberdar olmamaları olarak saptamışlardır. Das (2021), çalışmasında Jalesvar ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarını analiz etmeyi amaçlamıştır. 50 öğretmenden yapılandırılmış anketlerle topladığı veriler sonucunda genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına aşina oldukları ancak öğrencilerin özel gereksinimlerinin farkında olsalar dahi onları yönlendirme ve gerekli desteği sağlama

konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar yapması ve yükseköğretim programlarında kapsayıcı eğitim programlarına daha çok verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Avramids ve Kaliyva (2007), Savolainen ve diğerleri (2012), Kraska ve Boyle (2014), Galović ve diğerleri (2014), Saloviita ve Schaffus (2016), Saloviita (2018), Imam ve diğerleri (2021), Scanlon ve diğerleri (2022), Mouchritsa ve diğerleri (2022) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını makale çalışmalarında incelemişlerdir. Avramids ve Kaliyva (2007), kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını çeşitli demografik değişkenlere göre araştırdıkları çalışmalarında 155 ilkökul öğretmeninden anket aracılığıyla veriler toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin normal sınıflara dâhil edilmesine genel olarak olumlu baktıkları ancak ölçeğin sınıf içi uygulamalar kısmına verdikleri cevaplara göre uygulama konusunda endişelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara dâhil edilmesinin önündeki en büyük engellerin ise öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Savolainen ve diğerleri (2012), Finlandiya ve Güney Afrika'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını öz yeterliklerini anlamak amacıyla karşılaştırma çalışması yapmışlardır. 319 Güney Afrikalı ve 822 Finlandiyalı ilk ve orta öğretim öğretmeninden oluşan bir örnekleme yapılan karşılaştırmalı analiz çalışması sonucunda iki ülke öğretmenlerinin nötre yakın yani ortalama tutumlara sahip olduklarını saptamışlardır. Ayrıca Güney Afrikalı öğretmenlerin Finli öğretmenlere kıyasla olumsuz davranışları yönetmede daha yetkin gördükleri belirlenmiştir. Kraska ve Boyle (2014) çalışmalarında, okul öncesi ve ilkökul kademesindeki 465 öğretmen adayının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda eğitime olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar kaynaştırma eğitime ilişkin modüller üzerinde çalışılması öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Galović ve diğerleri (2014), çalışmalarında, Sırbistan'ın Voyvodina eyaletinde görev yapan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ele almışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin geneli kapsayıcı eğitime yönelik tarafsız tutum sergilerken, dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi konusunda da olumlu tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Saloviita ve Schaffus'un (2016), Finlandiya ve Branderburg, Almanya'da Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları ve Ek Çalışma Sorunu" isimli nicel çalışmalarında 10 maddelik bir ölçek kullanarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını saptamaya çalışmışlardır. Çalışma sonuçları Fin öğretmenlerinin Branderburg öğretmenlerine kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Branderburg öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimden kaynaklanan ek çalışma süresi konusunda endişeli

olduklarını ve Fin öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanması için gerekli olan ek destek hizmetlerini Branderburg öğretmenlerine göre daha kolay buldukları saptanmıştır. Bunun nedeninin ise eğitim organizasyonlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Saloviita (2018), 824 sınıf öğretmeni, 575 branş öğretmeni ve 365 özel eğitim öğretmeni olmak üzere 1764 Finlandiyalı öğretmene Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğini (TAIS) uygulayarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını araştırdı. Özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu tespit edildi. En az olumlu tutuma sahip grubun ise branş öğretmenleri olduğu bunun nedeninin ise daha büyük yaş grupları ile karşı karşıya olmalarından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir. Imam ve diğerleri (2021) makale çalışmalarında tarama modelini kullanarak uyguladıkları üç bölümden oluşan anketle Nijerya'daki öğretmen adaylarının kapsayıcılığa karşı tutum ve yeterliklerini incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının Nijerya'daki eğitim politikaları hakkındaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ancak kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutum içinde olduklarını saptamışlardır. Scanlon ve diğerleri (2022) yapmış oldukları makale çalışmalarında, ölçek kullanarak Bulgaristan'da ki anaokullarında görev yapan 922 öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını, kaygılarını ve öz yeterliliklerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik duygusal tutumlarının olumsuz olduğu davranışsal tutumlarının ise olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin reformların taleplerini karşılaması için kritik olan kapsayıcılık ile ilgili eğitimin, her üç boyutta da öğretmenlerin tutumlarının güçlü ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Mouchritsa ve diğerleri (2022) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemini kullandıkları çalışmalarında, Yunan ortaokullarındaki özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların alınan özel eğitim türünden, yaş ve genel eğitim öğretmenliği deneyiminden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, olumlu tutumların cinsiyetten etkilendiği, olumsuz duygu ve kaygıların ise genel eğitim ve özel eğitim öğretmenliği deneyiminden etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda, kapsayıcı eğitime yönelik düşük düzeyde olumsuz duygular, orta düzeyde endişeler ve yüksek düzeyde olumlu tutumlar ortaya çıkmıştır.

Maheshwari ve Shapuskar (2015) ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişkiyi makale çalışmalarında incelemişlerdir. Çalışmalarında öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğunu, tutumlarının ise orta düzeyde olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim konusunda her ne kadar olumlu tutumları olsa da yeterli bilgi ve farkındalığa sahip

olmadıkları için farklılıklara sahip öğrencilerin sınıfa kabulünde temkinli olduklarını ve kapsayıcı eğitimi zorlayıcı bir süreç olarak gördüklerini saptamışlardır.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yurt İçi Araştırmalar

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen farkındalıkları, tutumları ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri gibi tek bransa yönelik olarak ele alındığı, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenleri kapsayan genel çalışmaların ise kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi üzerine olduğu, son yıllarda ise mülteci eğitimine odaklanıldığı tüm dezavantajlı grupları kapsayan kapsayıcı eğitim çalışmalarının ise oldukça az sayıda olduğu görülmektedir.

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009), Demir ve Açar (2010), Saraç ve Çolak (2012), Sadioğlu ve diğerleri (2012), Akalın (2015), Sakız (2016), Birol ve Zor (2018), Özcan (2018), Özokcu (2018), Kuzu ve Deniz (2019), Erol-Sahillioğlu (2020), Dolapcı ve Kavgacı (2020), Akbulut ve Yavuz (2021), Kozikoğlu ve Yıldırım (2021), Demir Başaran (2021), Bayram ve Öztürk (2021), Amaç (2021), Sirem ve Çatal (2022), Doğan ve Avcıoğlu (2022) kapsayıcı eğitimi makale çalışmalarında incelemişlerdir. Yorulmaz (2015), Yıldırım (2017), Duran Düşünür (2018), Şimşek (2019), Kırılmaz (2019), Bayram (2019), Yılmaz (2021), Aksungur (2022) ise kapsayıcı eğitimi, öğretmen görüşlerini, farkındalıklarını ve tutumlarını tez çalışmalarında incelemişlerdir.

Demir ve Açar (2010), Saraç ve Çolak (2012), Sadioğlu vd., (2012), Akalın (2015), Yorulmaz (2015), Birol ve Zor (2018), Duran Düşünür (2018) çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini kapsayıcı eğitimin “kaynaştırma” alt boyutunda ele almışlardır. Sakız (2016), Yıldırım (2017), Özcan (2018), Kuzu & Deniz (2019), Kırılmaz (2019), Dolapcı ve Kavgacı (2020), Demir Başaran (2021), Doğan ve Avcıoğlu (2022) çalışmalarında kapsayıcı eğitimin “mülteci öğrenciler” alt boyutunu ele almışlardır. Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009), Özokcu (2018), Şimşek (2019), Bayram (2019), Erol-Sahillioğlu (2020), Kozikoğlu ve Yıldırım (2021), Akbulut ve Yavuz (2021), Bayram ve Öztürk (2021), Yılmaz (2021) ise çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüş ve tutumlarını tüm dezavantajlı grupları kapsayacak şekilde genel olarak ele almışlardır.

Kaynaştırma Alt Boyutu İle İlgili Çalışmalar

Saraç ve Çolak (2012), Sadioğlu ve diğerleri (2012), Akalın (2015), Birol ve Zor’un (2018) kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerini, sorunlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan anketler hazırlayarak görüşme tekniğini kullandıkları

görülmüştür. Nitel veri toplama aracı olan bu yarı yapılandırılmış anketleri kullanarak esnek sorular sayesinde öğretmen görüşlerini ve sorunların kaynağını daha detaylı belirlemeye çalışmışlardır. Demir ve Açar (2010) ve Yorulmaz (2015) ise öğretmen cinsiyeti, kıdem, hizmet içi eğitim alma ve kendini yeterli hissetme durumu gibi değişkenler ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerini ve yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkileri incelemek için hazırladıkları ölçeklerle çalışmalarını yapmışlardır. Duran-Düşünür (2018) ise sınıf öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini, eğilimlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada nitel ve nicel süreçlerin bir arada izlendiği karma yöntemi tercih etmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanırken nicel verilerin elde edilmesinde ise “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri ölçeğini” kullanarak detaylı bilgi edinmeye çalışmıştır. Kandemir ve diğerleri (2021) “Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında nicel araştırma modellerinden tarama modelini kullanarak öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Sirem ve Çatal (2022) çalışmalarında, “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırıcı Eğitim Farkındalık Ölçeğini” kullanarak Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerini algıları, bilgileri ve tutumları bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışma sonuçlarına göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecine yönelik görüşlerinin ve yaşadıkları sorunların bazı farklılıklar olmasıyla birlikte ortak görüşler ve sorunlar olduğu da görülmüştür. Akalın (2015) ve Birol ve Aksoy Zor'un (2018) nitel araştırma yöntemini kullanarak yaptıkları araştırmaları incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yaşadığı sorunların; bilgilerinin yetersizliği ve kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitimleri yetersiz görmeleri, sınıf yönetimi ve iletişim konusunda sorunlar yaşadıkları yönündedir. Saraç ve Çolak (2012) ve Demir ve Açar'ın (2010) araştırma sonuçları ise öğretmenlerin en çok kaynaştırma yapılan sınıfların fiziksel olarak yetersiz olması, okuldaki diğer personellerden yeterli yardım göremiyor olmalarıdır. Nitekim bu durumlardan dolayı bazı sınıf öğretmenleri özel eğitim öğrencilerinin genel sınıflarda eğitim görmesine olumsuz bakmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunmadığı okullarda dahi fiziksel donanım ve diğer okul çalışanlarının iş birliği içinde olmaları büyük önem taşıırken kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda bu durum daha da önem kazanmaktadır. Sadioğlu ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sırasında velilerin ilgisizliğinden ve öğretimle ilgili sorunlar yaşadıkları için duygusal olarak olumsuz etkilendikleri sonucuna varmıştır. Yorulmaz (2015) ise okullardaki özel eğitimi öğretmeni eksikliği, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi eksikliği durumlarının öğretmenlerin

olumsuz bakmasına ve sorunlara neden olduğu sonucuna varmıştır. Duran-Düşünür'ün (2018) araştırma sonuçları ise öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecinde sorunlar yaşadıkları ve özel gereksinime sahip öğrencilerin velilerinin durumu kabul etmeleri konusunda güçlük çekmeleri gibi konularda sorun yaşadıkları yönündedir. Kandemir ve diğerlerinin (2021) araştırma sonucunda farklı branşta öğretim yapan öğretmenlerin tutum puanları ile cinsiyet, mesleki yıl, branş, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alıp almama durumu ve engel türü değişkenleri arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sirem ve Çatal (2021) araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik genel olarak olumlu farkındalıklarının olduğunu ancak kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla sağlanabilmesi için öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesi gerektiğini saptamışlardır.

Mülteci Öğrenciler Alt Boyutu İle İlgili Çalışmalar

Sakız (2016), Yıldırım (2017), Aykırı (2017), Kırılmaz (2019), Demir-Başaran (2021), Doğan ve Avcıoğlu (2022) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde mülteci öğrencilere yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan anketler hazırlayarak gözlem ve görüşme tekniğini kullandıkları görülmüştür. Kuzu ve Deniz (2019) ile Dolapçı ve Kavgacı (2020) ise öğretmenlerin mülteci eğitime yönelik öz yeterlikleri, tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek için hazırladıkları ölçeklerle çalışmalarını yapmışlardır. Özcan (2018) ise çalışmasında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik olarak kapsayıcı eğitim alanında yaptığı düzenlemeleri ele almıştır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin mülteci eğitime yönelik düşünceleri, öz yeterlik algıları ve tutumlarını belirleme amaçlı yapılan çalışmaların bulguları arasında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmüştür. Sakız (2016) çalışmasında, fiziksel yetersizlikler, zayıf toplumsal kabul, paydaşlardan yeterli desteği görememe gibi nedenlerden dolayı okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin kendi okullarında olmasından dolayı olumsuz tutum taşıdığını belirlemiştir. Yıldırım (2017) çalışmasında, öğretmenlerin mülteci eğitime karşı kabul edici tutum içinde olduklarını ancak okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı ve iletişim problemlerinden dolayı sığınmacı öğrencilere yönelik ayrıca bir planlama yapılması konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca dil problemlerinden dolayı öğrencilerin aşırı çekingen ve içine kapanık öğrenciler oldukları ve bu nedenle derslere katılmadıkları görülmüştür. Kuzu ve Deniz (2019) ise Yıldırım (2017) den farklı olarak öğretmenlerin iletişim konusunda sorun yaşamadıklarını ancak bu öğrencilerin eğitim ortamına entegre edilmesine yönelik yeterlilik ihtiyaçlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aykırı (2017), sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle genel olarak olumlu iletişim kurduklarını ancak öğrencilerin velileri ile olumsuz iletişim

kurduklarını ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları ancak almak istediklerini, Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda kişi ve kurumlardan yeterli desteği almadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Dolapcı ve Kavgacı (2020) öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda öz yeterlik algılarının ve mültecilere yönelik tutumlarının genelde yüksek düzeyde olduğu; okul ikliminde ise orta düzeyde bir algı olduğu; hizmetçi eğitim alma durumuna göre okul ikliminde farklılaşma olmadığı ancak çok kültürlü öz yeterlik algıları ve tutumda farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın tüm değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Demir-Başaran'ın (2021) çalışma bulgularında ise, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin katılımını artırmaya, ayrımcılığı azaltmaya yönelik etkinliklere yer vermelerine rağmen kendilerini bu konuda yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirme etkinliklerinde mülteci öğrencilerin farklılıklarını görmezden geldiği görülmüştür. Doğan ve Avcıoğlu'nun (2022) çalışma bulgularında özellikle göçmen öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin büyük kısmının daha önceden kapsayıcı eğitim kapsamındaki göçmen öğrencilere yönelik herhangi bir almadıkları ve en çok dille ilgili sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Genel Çalışmalar

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar'ın (2009), "Çocuklar ve eğitimden dışlanma" başlıklı çalışmaları bir derleme çalışmasıdır. Erol-Sahillioğlu (2020), Akbulut ve Yavuz (2021) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini, algılarını belirlemek için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan formlar kullanarak verileri toplamışlardır. Özokcu (2018), Şimşek (2019), Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021), Yılmaz (2021) ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri, tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek için hazırladıkları ölçeklerle çalışmalarını yapmışlardır. Bayram (2019) ise kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algı, görüş ve uygulamaları tespit etmek amacıyla çalışmasını karma modelde gerçekleştirmiştir. Amaç (2021) Türkiye'de 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitim alanında öğretmenler ile yapılmış araştırmaların sistematik analizini yaptığı çalışmasında, 65 bilimsel araştırmanın verilerinden yola çıkarak bu alandaki çalışma odaklarını 5 kategoride değerlendirmiştir. Bu boyutlar; bilişsel boyut, duyuşsal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutudur.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri, öz yeterlik algıları ve tutumlarını belirleme amaçlı yapılan çalışmaların bulguları arasında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmüştür. Özokcu

(2018) ilişkisel tarama modelini kullandığı çalışması sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca; öğretmenlerin iş birliği becerilerinin de kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu belirlemiştir. Şimşek (2019) çalışmasında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutum, öz yeterlik ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koyabilecek ölçekler geliştirerek alanyazına katkı sağlanmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, öz yeterlik algılarının ve sınıf içi uygulama düzeylerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinin öğretim programında kapsayıcı eğitime ilişkin öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, becerilerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bayram (2019) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genellikle olumlu algıya sahip olmalarına rağmen, önemli bir kısmının bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarının yeterli ve etkin bir düzeyde olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engeller öğretim programı, uygulamalar ve toplumun algısı olarak görülmektedir. Erol-Sahillioğlu (2020) “Okulöncesi Öğretmenlerinin “Kapsayıcı Eğitim” Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması” başlıklı çalışmasında “Kapsayıcı eğitim..... gibidir. Çünkü.....” sorusunun yer aldığı yarı yapılandırılmış çevrimiçi formu kullanarak daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almamış 42 okul öncesi öğretmeninden veriler toplamıştır. Çalışma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi daha çok eşitlik kavramı olmak üzere ayrıca uyarılma, birleştirme, hayatilik ve birliktelik kavramları ile algıladıkları görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) çalışmaları sonucunda, genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları yüksek sınıf içi uygulamaları ise çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Akbulut ve Yavuz (2021) araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime olumlu bakmalarına rağmen sınıflarında farklılığa sahip bir öğrenci bulunması durumu için kendilerini yeterli hissetmedikleri sonucuna varmışlardır. Yılmaz (2021) araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve öz yeterliklerinin branş, cinsiyet, kıdem, kapsayıcı eğitimle ilgili ek olarak eğitim alıp almama durumları açısından farklılaşmakta olduğu sonucuna varmıştır. Amaç (2021) araştırmasına konu aldığı makalelerin daha çok nitel ve nicel olarak çalışıldığını karma yöntemin ise çok az kullanıldığı sonucuna varmıştır. Amaç’ın (2021) araştırmasının bilişsel boyutundaki, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışlarını değerlendiren makalelerin sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda yüzeysel bilgilere sahip olduğu ve öğretimi farklılaştırma, bireyselleştirme ve bireysel farklılıkları fark etme konularında bilgi eksikliklerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu

durumunda tüm öğrencilere nitelikli bir eğitim vermenin önünde büyük bir engel olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal boyuttaki sonuçlar sınıf öğretmenlerinin özgüvenlerinin bu konuda eksik olduğunu bu durumun nedenini de kapsayıcılık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Mesleki beceriler boyutunda elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı pedagojik bilgi eksiklikleri ile ilgilidir. Mesleki değerler boyutunda elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimleri, engeli olan ve farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgilidir. İncelenen makalelere göre bazı öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla kendini geliştirme çabasındayken bazılarının ise mesleki olarak kendilerini geliştirmeye yönelik çabalarının olmadığı ortaya çıkmıştır. Son boyut olan uygulama boyutundan elde edilen sonuçlara göre ise sınıf öğretmenlerinin bilgi eksikliğinin sınıf içi uygulamalar konusunda sorun yaşamalarına da neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama sırasında en çok paydaşlarla iletişim ve iş birliği kurma, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, materyal ve mesleki gelişim desteği ve sınıf yönetimi konularında sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır.

Alanyazında öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların daha yoğun olduğu ancak öğretmen farkındalıklarını belirlemeye yönelik çalışmalarının ise kısıtlı olduğu görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin farkındalıklarını, tutumlarını belirlemeye yönelik olarak tüm öğretmenleri ve dezavantajları kapsayan genel çalışmaların da oldukça az olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile; kapsayıcı eğitimin başarısını büyük ölçüde etkileyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında ne derece farkındalığa sahip olduklarının ve kapsayıcı eğitime yönelik olarak ne tür bir tutum içinde olduklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da hâlâ var olan bir durumu olduğu şekliyle açıklamayı, betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2019) göre “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırması denir.” Tarama modeli genel tarama ve örnek olay tarama olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel tarama modeli kalabalık bir evrenle ilgili genel sonuca varabilmek için evrenin tamamının veya içerisinde bir grubun örneklem alınarak çalışmanın gerçekleştirilmesine denir. Genel tarama modellerinden birisi ilişkisel tarama modelidir. Karasar’a (2011) göre ilişkisel tarama modelinde, “Değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır.” Farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarının farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modellerinden olan korelasyonel araştırma kullanılacaktır. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu ilişkiye müdahale edilmeden incelendiği araştırma türüdür.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde farklı branş ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 448 öğretmenden oluşmaktadır.

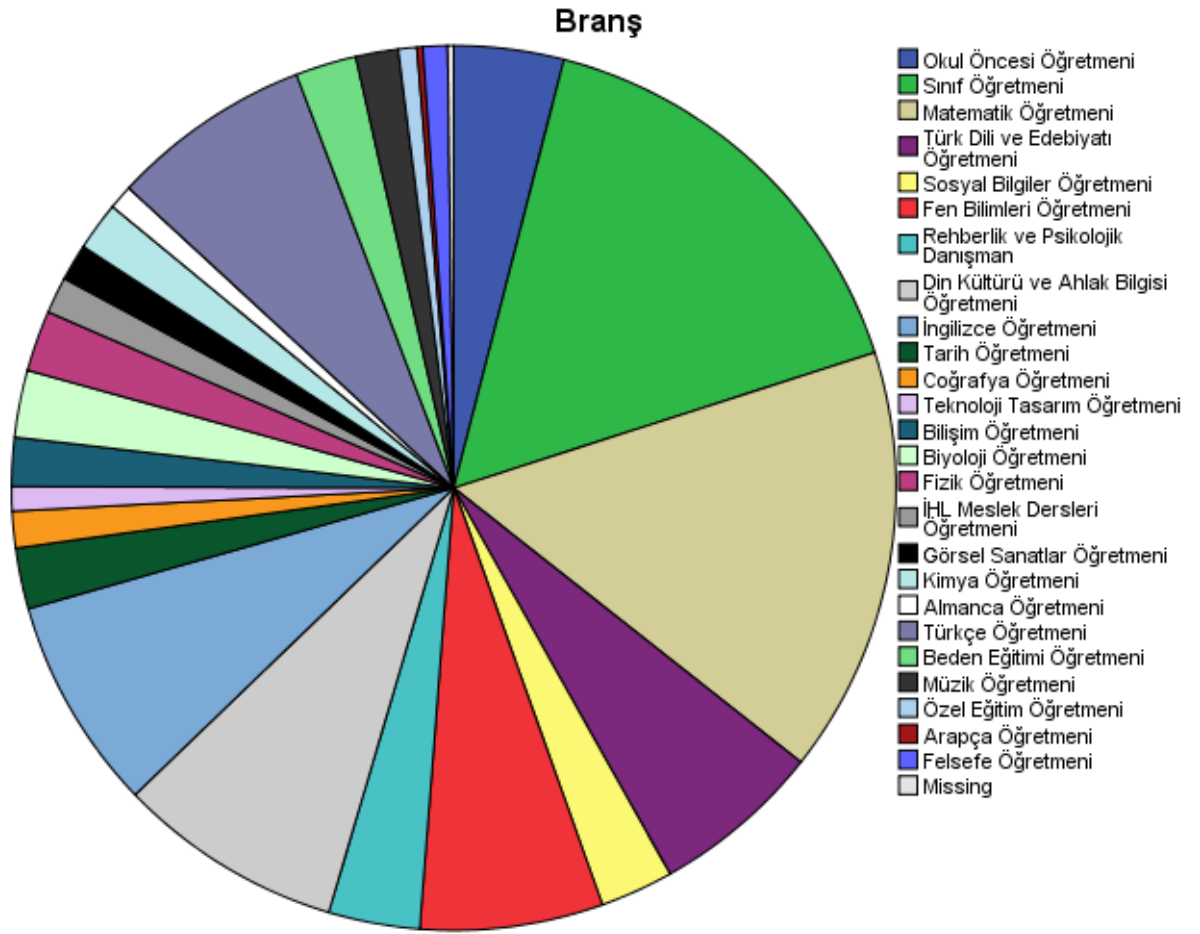
Örnekleme yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | n | % | Hizmet içi Eğitim/ Seminer Alma Durumu | n | % |
|-----------------|-----|-------|--|-----|-------|
| Kadın | 245 | 54.7 | Aldım | 245 | 54.7 |
| Erkek | 203 | 45.3 | Almadım | 203 | 45.3 |
| Toplam | 448 | 100.0 | Toplam | 448 | 100 |
| Hizmet Süresi | n | % | Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumu | n | % |
| 1-5 yıl | 141 | 31.5 | Var | 360 | 80.4 |
| 6-10 yıl | 122 | 27.2 | Yok | 88 | 19.6 |
| 11-15 yıl | 57 | 12.7 | | | |
| 16-20 yıl | 45 | 10.0 | | | |
| 21 yıl ve üzeri | 83 | 18.5 | | | |
| Toplam | 448 | 100.0 | Toplam | 448 | 100.0 |
| Okul Kademesi | n | % | Branş | n | % |
| Okul Öncesi | 16 | 3.6 | Okul Öncesi Öğretmeni | 18 | 4.0 |
| İlkokul | 85 | 19.0 | Sınıf Öğretmeni | 72 | 16.1 |
| Ortaokul | 180 | 40.2 | Diğer (23 branş) | 358 | 83.9 |
| Lise | 167 | 7.3 | | | |
| Toplam | 448 | 100.0 | Toplam | 448 | 100.0 |

Katılımcılardan elde edilen örneklemin demografik bilgileri ile ilgili dikkat çekici özellikler şu şekilde özetlenebilir: Anket sürecinde yer alan 448 öğretmenin %54.7'si kadın %45.3'ü erkektir. 448 öğretmenin %54.7'si kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim/seminer almıştır. 448 öğretmenin %31.5'i 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. 448 öğretmenin %80.4'ünün sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmaktadır. 448 öğretmenin %40.2'si ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 25 branştaki 448 öğretmenden %16.1'inin Sınıf Öğretmeni olduğu yapılan analiz sonucunda elde edilen diğer demografik bilgiler arasındadır. 448 öğretmenin 25 branşa dağılımı Şekil 2 pasta grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 2. Katılımcıların Branşlara Dağılımı Pasta Grafiği



Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği (Kılcan & Şimşek, 2021), Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (Şimşek, 2019) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, okul kademesi, branş ve kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitim veya seminer alıp/almama, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunup/bulunmama durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (EK 1).

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ölçme amacıyla Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK 2). Deneme uygulaması yapılan ölçekten elde edilen veriler sonucunda ölçek 22 maddelik son hâlini almıştır. 22 madde olarak son hâlini alan ölçme aracına tekrar uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonrasında ölçekte kalan maddelerin beş faktör altında dağıldığı görülmüştür. Daha sonra Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ölçeğini oluşturan beş boyuttaki maddelerin içerikleri incelenerek boyut adlarına karar verilmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinde; “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” boyutunda altı madde, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim ” isimli boyutunda beş madde, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” boyutunda 4 madde, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” boyutunda dört madde ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” adının verildiği boyutta ise 3 madde bulunmaktadır. Ölçekte katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için 5’li Likert tarzında Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) seçenekleri oluşturulmuştur.

Geliştirilen ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık analizleri kullanılarak hesaplanmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin güvenilirliği ölçeğin tamamı ve her bir ölçek boyutunun ayrı ayrı güvenilirlik analizi yapılarak raporlaştırılmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı Kapsayıcı Eğitimin Amacı boyutunda 0.78, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim boyutunda 0.79, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat boyutunda 0.73, Kapsayıcı Eğitimde Başarı boyutunda 0.74 ve son olarak Kapsayıcı Eğitimin Kökeni boyutunda ise 0.62’dir. Ölçeğe yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olmak üzere ölçek yüksek düzeyde güvenilir bir yapıdadır.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. *Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı*

| | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|--|--------------|----------------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | 7 | .873 |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | 4 | .819 |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | 4 | .821 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | 4 | .806 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | 3 | .817 |
| Farkındalık Toplam | 22 | .924 |

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK 3). Araştırmada yer alan “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin” geliştirilmesi aşamasında birinci aşamada 405 ve ikinci aşamada ise 300 öğretmenle deneme uygulaması yapılmıştır. Esas uygulama ise 290 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile yapılmıştır. Deneme uygulamasının birinci ve ikinci çalışma grupları için hesaplanan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda yapı geçerliği yüksek bulunmuş ve birinci ve ikinci çalışma grupları için Cronbach alfa kat sayıları sırasıyla 0,91 ve 0,89 olarak bulunarak ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Uygulanan geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları sonucunda iki alt boyuttan oluşan toplam 22 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan başlıklar; “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” ve “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” başlıklarıdır. Öğretmenlerin cevaplandırması için ölçek maddeleri 5 puandan 1 puana doğru olacak şekilde Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerini içeren 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeği dolduran öğretmenler en az 22, en çok ise 110 puan almaktadır.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3. *Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı*

| | Madde Sayısı | Cronbach Alpha |
|---|--------------|----------------|
| Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği | 15 | .763 |
| Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılması Gerekliliği | 7 | .794 |
| Tutum Toplam | 22 | .798 |

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile kullanım izinleri alınan Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma için; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Okullar 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde araştırmacı tarafından ziyaret edilerek gönüllü öğretmenler ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerin doldurulması hakkında, araştırmacı tarafından öğretmenlere gerekli açıklamalar sözlü olarak yapılmıştır. Öğretmenlere, sorulara içtenlikle cevap vermelerinin araştırma açısından önemi ve verilerin gizli tutulacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılarak katılımcının objektif cevaplar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 paket program kullanılmıştır. Veriler; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ölçeklerinin maddelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için güvenilirlik katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırma verileri için normallik testi yapıldıktan sonra fark analizleri yapılmıştır. Buna göre tek değişkenli normalliği belirlemek için çarpıklık değerlerinin ve basıklık katsayılarının hangi değerler arasında değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının cinsiyet, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim semineri alma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi; mesleki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) testi kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğine ait beş alt boyutun kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizi uygulanmıştır. Basamaklı regresyon analizi, bağımlı değişkendeki değişimin yordayıcı değişkenlere (bağımsız değişkenler) dayalı olarak tahmin edilmesine, yorumlanmasına ve açıklanmasına yönelik kullanılan analiz türüdür (Büyüköztürk, 2019).

Verilerden elde edilen toplam puanlara normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Normallik Testi Sonuçları*

| Ölçekler | Basıklık | Çarpıklık |
|--------------------|----------|-----------|
| Farkındalık Toplam | -.338 | -.337 |
| Tutum Toplam | -.598 | -.414 |

Kullanılan ölçeklerin normallik durumu, basıklık-çarpıklık katsayılarının sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Basıklık-Çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği öngörülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle parametrik testlerin kullanılması gerektiği kanaatine varılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Öğretmen Farkındalıklarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ölçeği 5’li Likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; Kapsayıcı Eğitimin Amacı, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, Kapsayıcı Eğitimde Başarı ve Kapsayıcı Eğitimin Kökeni olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ölçeğinde yer alan her boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | N | \bar{x} | SS |
|--|-----|-----------|------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | 448 | 4.50 | 0.44 |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | 448 | 4.44 | 0.54 |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | 448 | 3.82 | 0.78 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | 448 | 4.40 | 0.53 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | 448 | 3.60 | 0.84 |
| Farkındalık Toplam | 448 | 4.22 | 0.45 |

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen farkındalık ölçeğinin alt boyutlarında yer alan madde sayısı farklılık gösterdiği için karşılaştırma kolaylığı açısından her bir boyuttan hesaplanan ortalama değerlerin Tekin (2002) tarafından “ranj/kategori sayısı” eşitliğine dayanarak ölçek puanlarının yorumlaması yapılmıştır. Tekin (2002) 1-2.3 aralığının düşük, 2.3-3.6 aralığının orta, 3.6-5.00 aralığının ise yüksek değere işaret ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmen farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunda yer alan 7 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.50 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitimin amaçlarına yönelik olarak öğretmenlerin farkındalıkları yüksek düzeydedir.

Farkındalık ölçeğinin ikinci boyutunu oluşturan “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunda yer alan 4 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.44 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin farkındalıkları yüksek düzeydedir.

Farkındalık ölçeğinin üçüncü boyutunu oluşturan “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunda yer alan 4 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 3.82 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitim mevzuatı konusunda öğretmenlerin farkındalıkları yüksek düzeydedir.

Farkındalık ölçeğinin dördüncü boyutunu oluşturan “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunda yer alan 4 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.40 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitimin başarı üzerine etkisi konusunda öğretmenlerin farkındalıkları yüksek düzeydedir.

Farkındalık ölçeğinin beşinci boyutunu oluşturan “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunda yer alan 3 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 3.60 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitimin kökenine yönelik olarak öğretmenlerin farkındalıkları yüksek düzeydedir.

Farkındalık ölçeğinin tamamına öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.22 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin farkındalıkları yüksek düzeydedir.

Betimleyici analizlerden sonra öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre, kapsayıcı eğitim farkındalıklarına yönelik farklılıkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Kapsayıcı eğitim farkındalıklarının alt boyut ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Cinsiyet | N | \bar{x} | SS | Sd | T | p |
|--|----------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | Kadın | 245 | 4.49 | 0.44 | | | |
| | Erkek | 203 | 4.52 | 0.44 | 446 | -0.691 | 0.490 |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | Kadın | 245 | 4.45 | 0.52 | | | |
| | Erkek | 203 | 4.43 | 0.56 | 446 | 0.320 | 0.749 |

Tablo 6 (Devamı)

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|-----|------|------|-----|--------|-------|
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | Kadın | 245 | 3.78 | 0.78 | | | |
| | Erkek | 203 | 3.85 | 0.77 | 446 | -0.923 | 0.356 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | Kadın | 245 | 4.41 | 0.52 | | | |
| | Erkek | 203 | 4.39 | 0.54 | 446 | 0.490 | 0.624 |
| Kapsayıcı Eğitimim Kökeni | Kadın | 245 | 3.57 | 0.84 | | | |
| | Erkek | 203 | 3.65 | 0.85 | 446 | -1.0 | 0.318 |
| Farkındalık | Kadın | 245 | 4.21 | 0.45 | | | |
| Toplam | Erkek | 203 | 4.24 | 0.44 | 446 | -0.586 | 0.558 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında ölçeğin 5 boyutunda ve toplamında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalığı konusunda birbirlerine denk oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim farkındalıkları ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Değişken | Hizmet Süresi | n | \bar{x} | SS |
|--|---------------|-----|-----------|------|
| | 1-5 yıl | 141 | 4.52 | 0.39 |
| | 6-10 yıl | 122 | 4.50 | 0.43 |
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | 11-15 yıl | 57 | 4.43 | 0.57 |
| | 16-20 yıl | 45 | 4.50 | 0.50 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 4.52 | 0.41 |
| | Toplam | 448 | 4.50 | 0.44 |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | 1-5 yıl | 141 | 4.46 | 0.54 |
| | 6-10 yıl | 122 | 4.44 | 0.50 |

Tablo 7 (Devamı)

| | | | | |
|--------------------------------|-------------|-----|------|------|
| | 11-15 yıl | 57 | 4.44 | 0.59 |
| | 16-20 yıl | 45 | 4.36 | 0.62 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 4.43 | 0.51 |
| | Toplam | 448 | 4.44 | 0.54 |
| | 1-5 yıl | 141 | 3.75 | 0.86 |
| | 6-10 yıl | 122 | 3.86 | 0.70 |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | 11-15 yıl | 57 | 3.84 | 0.80 |
| | 16-20 yıl | 45 | 3.86 | 0.82 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 3.83 | 0.72 |
| | Toplam | 448 | 3.82 | 0.78 |
| | 1-5 yıl | 141 | 4.49 | 0.47 |
| | 6-10 yıl | 122 | 4.39 | 0.51 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | 11-15 yıl | 57 | 4.41 | 0.54 |
| | 16-20 yıl | 45 | 4.30 | 0.60 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 4.32 | 0.56 |
| | Toplam | 448 | 4.40 | 0.53 |
| | 1-5 yıl | 141 | 3.50 | 0.92 |
| | 6-10 yıl | 122 | 3.68 | 0.83 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökene | 11-15 yıl | 57 | 3.74 | 0.82 |
| | 16-20 yıl | 45 | 3.48 | 0.75 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 3.64 | 0.78 |
| | Toplam | 448 | 3.60 | 0.84 |
| | 1-5 yıl | 141 | 4.22 | 0.44 |
| Farkındalık Toplam | 6-10 yıl | 122 | 4.24 | 0.43 |
| | 11-15 yıl | 57 | 4.23 | 0.50 |

Tablo 7 (Devamı)

| | | | |
|-------------|-----|------|------|
| 16-20 yıl | 45 | 4.18 | 0.49 |
| 21 ve üzeri | 83 | 4.22 | 0.44 |
| Toplam | 448 | 4.22 | 0.45 |

Hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık düzeyleri incelendiğinde; kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.53$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.50$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.43$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.50$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.52$).

Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.46$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.44$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.44$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.36$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.43$).

Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 3.75$; $\bar{x}_{(6-10)} = 3.86$; $\bar{x}_{(11-15)} = 3.84$; $\bar{x}_{(16-20)} = 3.86$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 3.83$).

Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.49$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.39$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.41$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.30$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.32$).

Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 3.50$; $\bar{x}_{(6-10)} = 3.68$; $\bar{x}_{(11-15)} = 3.74$; $\bar{x}_{(16-20)} = 3.48$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 3.64$).

Ölçek toplamında kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık düzeyi en yüksek grubun 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.22$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.24$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.23$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.18$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.22$).

Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Farkındalığına Yönelik Sonuçlar

| Kareler | Sd | Kareler | F | P |
|---------|----|------------|---|---|
| Toplamı | | Ortalaması | | |

Tablo 8 (Devamı)

| | | | | | | |
|------------------|---------------|---------|-----|-------|-------|------|
| | Gruplar Arası | .353 | 4 | .088 | | |
| Kapsayıcı | Gruplar İçi | 87.702 | 443 | .198 | .446 | .776 |
| Eğitimin Amacı | Toplam | 88.055 | 447 | | | |
| Dezavantajlı | Gruplar Arası | .350 | 4 | .087 | | |
| Gruplar İçin | Gruplar İçi | 131.233 | 443 | .296 | .295 | .881 |
| Kapsayıcı Eğitim | Toplam | 131.582 | 447 | | | |
| | Gruplar Arası | 1.050 | 4 | .262 | | |
| Kapsayıcı Eğitim | Gruplar İçi | 272.637 | 443 | .615 | .427 | .790 |
| ve Mevzuat | Toplam | 273.687 | 447 | | | |
| | Gruplar Arası | 2.005 | 4 | .501 | | |
| Kapsayıcı | Gruplar İçi | 123.838 | 443 | .280 | 1.793 | .129 |
| Eğitimde Başarı | Toplam | 125,843 | 447 | | | |
| | Gruplar Arası | 4,143 | 4 | 1.036 | | |
| Kapsayıcı | Gruplar İçi | 317,309 | 443 | .716 | 1.446 | .218 |
| Eğitimin Kökeni | Toplam | 321,452 | 447 | | | |
| | Gruplar Arası | .122 | 4 | .031 | | |
| Farkındalık | Gruplar İçi | 91,588 | 443 | .207 | .148 | .964 |
| Toplam | Toplam | 91,710 | 447 | | | |

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(4-443)} = 1.491, p > 0.05$); boyut 2 için ($F_{(4-443)} = .295, p > 0.05$); boyut 3 için ($F_{(4-443)} = .427, p > 0.05$); boyut 4 için ($F_{(4-443)} = 1.793, p > 0.05$); boyut 5 için ($F_{(4-443)} = 1.446, p > 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F_{(4-443)} = .148, p > 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitim farkındalıklarının alt boyut ortalamalarının okul kademesi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Hizmet Süresi | n | \bar{x} | SS |
|--|---------------|-----|-----------|------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | Okul Öncesi | 16 | 4.57 | 0.39 |
| | İlkokul | 85 | 4.58 | 0.40 |
| | Ortaokul | 180 | 4.46 | 0.45 |
| | Lise | 167 | 4.50 | 0.45 |
| | Toplam | 448 | 4.50 | 0.44 |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | Okul Öncesi | 16 | 4.57 | 0.46 |
| | İlkokul | 85 | 4.55 | 0.47 |
| | Ortaokul | 180 | 4.37 | 0.57 |
| | Lise | 167 | 4.44 | 0.54 |
| | Toplam | 448 | 4.44 | 0.54 |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | Okul Öncesi | 16 | 3.85 | 0.54 |
| | İlkokul | 85 | 3.96 | 0.68 |
| | Ortaokul | 180 | 3.72 | 0.83 |
| | Lise | 167 | 3.84 | 0.78 |
| | Toplam | 448 | 3.82 | 0.78 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | Okul Öncesi | 16 | 4.29 | 0.47 |
| | İlkokul | 85 | 4.46 | 0.54 |
| | Ortaokul | 180 | 4.37 | 0.49 |
| | Lise | 167 | 4.22 | 0.55 |
| | Toplam | 448 | 4.40 | 0.53 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | Okul Öncesi | 16 | 3.64 | 0.63 |
| | İlkokul | 85 | 3.89 | 0.77 |
| | Ortaokul | 180 | 3.49 | 0.89 |
| | Lise | 167 | 3.57 | 0.81 |

Tablo 9 (Devamı)

| | | | | |
|-------------|-------------|-----|------|------|
| | Toplam | 448 | 3.60 | 0.84 |
| | Okul Öncesi | 16 | 4.26 | 0.37 |
| | İlkokul | 85 | 4.35 | 0.43 |
| Farkındalık | Ortaokul | 180 | 4.16 | 0.46 |
| Toplam | Lise | 167 | 4.23 | 0.44 |
| | Toplam | 448 | 4.22 | 0.45 |

Okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.57$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.58$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.46$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.50$).

Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun okul öncesi kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.57$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.55$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.37$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.44$).

Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 3.85$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 3.96$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 3.72$; $\bar{x}_{(lise)} = 3.84$).

Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.29$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.46$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.37$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.42$).

Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutu için farkındalık düzeyi en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 3.64$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 3.89$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 3.49$; $\bar{x}_{(lise)} = 3.57$).

Ölçek toplamında kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık düzeyi en yüksek grubun ilkokul kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.26$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.35$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.16$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.23$).

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okul Kademesi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Farkındalığına Yönelik Sonuçlar

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | Gruplar Arası | .946 | 3 | .315 | | |
| | Gruplar İçi | 87.110 | 444 | .196 | 1.607 | .187 |
| | Toplam | 88.055 | 447 | | | |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | Gruplar Arası | 2.28 | 3 | .76 | | |
| | Gruplar İçi | 129.302 | 444 | .291 | 2.61 | .051 |
| | Toplam | 131.582 | 447 | | | |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | Gruplar Arası | 3.495 | 3 | 1.165 | | |
| | Gruplar İçi | 270.192 | 444 | .609 | 1.915 | .126 |
| | Toplam | 273.687 | 447 | | | |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | Gruplar Arası | .749 | 3 | .250 | | |
| | Gruplar İçi | 125.094 | 444 | .282 | .887 | .448 |
| | Toplam | 125.843 | 447 | | | |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökene | Gruplar Arası | 9.315 | 3 | 3.105 | | |
| | Gruplar İçi | 312.137 | 444 | .703 | 4.417 | .004 |
| | Toplam | 321.452 | 447 | | | |
| Farkındalık Toplam | Gruplar Arası | 2.056 | 3 | .685 | | |
| | Gruplar İçi | 89.655 | 444 | .202 | 3.393 | .018 |
| | Toplam | 91.710 | 447 | | | |

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F_{(3-444)} = 1.607$, $p > 0.05$); boyut 2 için ($F_{(3-444)} = 2.61$, $p > 0.05$); boyut 3 için ($F_{(3-444)} = 1.915$, $p > 0.05$); boyut 4 için ($F_{(3-444)} = .887$, $p > 0.05$) olup ölçeğin ilk dört alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Boyut 5 için ($F_{(3-444)} = 4.417$, $p < 0.05$) ve ölçek toplamı için ($F_{(3-444)} = 3.393$, $p < 0.05$) elde edilen sonuçların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-Hoc testi

yapılmıştır. Post-Hoc testi sonuçlarına göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık, “ilkokul” ile “lise” grubu arasında ve ilkokul lehinedir.

Kapsayıcı eğitim farkındalık ortalamalarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 11’de olduğu gibidir.

Tablo 11. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu | n | \bar{x} | SS | Sd | t | p |
|---|-------------------------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | Aldım | 245 | 4.57 | 0.43 | | | |
| | Almadım | 203 | 4.43 | 0.44 | 446 | 3.380 | 0.001 |
| Dezavantajlı Öğrenciler İçin Kapsayıcı Eğitim | Aldım | 245 | 4.54 | 0.45 | | | |
| | Almadım | 203 | 4.32 | 0.61 | 446 | 4.387 | 0.000 |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | Aldım | 245 | 4.02 | 0.67 | | | |
| | Almadım | 203 | 3.56 | 0.83 | 446 | 6.481 | 0.000 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | Aldım | 245 | 4.46 | 0.50 | | | |
| | Almadım | 203 | 4.33 | 0.55 | 446 | 2.609 | 0.009 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | Aldım | 245 | 3.86 | 0.70 | | | |
| | Almadım | 203 | 3.30 | 0.90 | 446 | 7.347 | 0.000 |
| Farkındalık Toplam | Aldım | 245 | 4.35 | 0.40 | | | |
| | Almadım | 203 | 4.08 | 0.46 | 446 | 6.537 | 0.000 |

Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim farkındalık seviyelerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, ölçeğin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Kapsayıcı eğitim farkındalık ortalamalarının dezavantajlı öğrenci olma durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 12’de olduğu gibidir.

Tablo 12. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Dezavantajlı Öğrenci | N | \bar{x} | SS | Sd | t | p |
|--|----------------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | Var | 360 | 4.52 | 0.43 | | | |
| | Yok | 88 | 4.45 | 0.46 | 446 | 1.330 | 0.184 |
| Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim | Var | 360 | 4.46 | 0.53 | | | |
| | Yok | 88 | 4.34 | 0.55 | 446 | 1.800 | 0.073 |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | Var | 360 | 3.85 | 0.76 | | | |
| | Yok | 88 | 3.68 | 0.82 | 446 | 1.788 | 0.074 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | Var | 360 | 4.44 | 0.50 | | | |
| | Yok | 88 | 4.22 | 0.58 | 446 | 3.553 | 0.000 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | Var | 360 | 3.62 | 0.85 | | | |
| | Yok | 88 | 3.52 | 0.79 | 446 | 1.004 | 0.316 |
| Farkındalık Toplam | Var | 360 | 4.25 | 0.44 | | | |
| | Yok | 88 | 4.12 | 0.47 | 446 | 2.381 | 0.018 |

Dezavantajlı öğrenci olma durumu değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri incelendiğinde sınıfında dezavantajlı öğrenci olan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci olmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim farkındalık seviyelerinin ölçeğin dördüncü alt boyutunda ve ölçeğin genelinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, boyut 4 ve ölçeğin geneli için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Öğretmen Tutumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçeği 5’li Likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; İşbirliği ve İlgi olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçeğinde yer alan her boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | n | \bar{x} | SS |
|--------------|-----|-----------|------|
| İşbirliği | 448 | 4.05 | 0.37 |
| İlgi | 448 | 4.43 | 0.45 |
| Tutum Toplam | 448 | 4.17 | 0.36 |

Öğretmen tutum ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği” alt boyutunda yer alan 15 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.05 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin önemine yönelik olarak öğretmenlerin tutumları yüksek düzeydedir.

Tutum ölçeğinin ikinci boyutunu oluşturan “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliği” alt boyutunda yer alan 7 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.43 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması konusunda öğretmenlerin tutumları yüksek düzeydedir.

Tutum ölçeğinin tamamına öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.17 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre kapsayıcı eğitim tutum düzeylerine yönelik farklılıkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 14’te olduğu gibidir.

Tablo 14. Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Değişken | Cinsiyet | N | \bar{x} | SS | Sd | t | p |
|--------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| İşbirliği | Kadın | 245 | 4.07 | 0.37 | 446 | 1.183 | 0.237 |
| | Erkek | 203 | 4.03 | 0.37 | | | |
| İlgi | Kadın | 245 | 4.44 | 0.47 | 446 | 0.468 | 0.640 |
| | Erkek | 203 | 4.42 | 0.42 | | | |
| Tutum Toplam | Kadın | 245 | 4.19 | 0.36 | 446 | 1.019 | 0.309 |
| | Erkek | 203 | 4.15 | 0.35 | | | |

Tablo 14’te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında ölçeğin 2 alt boyutunda ve ölçek toplamı için kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları konusunda birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim tutum ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Hizmet Süresi | n | \bar{x} | SS |
|--------------|---------------|-----|-----------|------|
| İşbirliği | 1-5 yıl | 141 | 4.10 | 0.37 |
| | 6-10 yıl | 122 | 4.06 | 0.36 |
| | 11-15 yıl | 57 | 4.08 | 0.32 |
| | 16-20 yıl | 45 | 4.00 | 0.38 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 3.94 | 0.38 |
| | Toplam | 448 | 4.05 | 0.37 |
| İlgi | 1-5 yıl | 141 | 4.51 | 0.42 |
| | 6-10 yıl | 122 | 4.41 | 0.45 |
| | 11-15 yıl | 57 | 4.50 | 0.43 |
| | 16-20 yıl | 45 | 4.37 | 0.51 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 4.33 | 0.44 |
| | Toplam | 448 | 4.43 | 0.45 |
| Tutum Toplam | 1-5 yıl | 141 | 4.23 | 0.34 |
| | 6-10 yıl | 122 | 4.17 | 0.36 |
| | 11-15 yıl | 57 | 4.22 | 0.33 |
| | 16-20 yıl | 45 | 4.12 | 0.38 |
| | 21 ve üzeri | 83 | 4.07 | 0.36 |
| | Toplam | 448 | 4.17 | 0.36 |

Hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyleri incelendiğinde; işbirliği alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.10$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.06$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.08$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.00$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 3.94$).

İlgi alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.51$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.41$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.50$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.37$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.33$).

Ölçek toplamında kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(1-5)} = 4.23$; $\bar{x}_{(6-10)} = 4.17$; $\bar{x}_{(11-15)} = 4.22$; $\bar{x}_{(16-20)} = 4.12$; $\bar{x}_{(21 \text{ ve üzeri})} = 4.07$).

Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-----------------|---------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|------|
| İşbirliği | Gruplar Arası | 1.472 | 4 | .368 | 2.688 | .031 |
| | Gruplar İçi | 60.658 | 443 | .137 | | |
| | Toplam | 62.130 | 447 | | | |
| İlgi | Gruplar Arası | 2.151 | 4 | .538 | 2.693 | .031 |
| | Gruplar İçi | 88.478 | 443 | .200 | | |
| | Toplam | 90.629 | 447 | | | |
| Tutum Toplam | Gruplar Arası | 1.621 | 4 | .405 | 3.175 | .014 |
| | Gruplar İçi | 56.542 | 443 | .128 | | |
| | Toplam | 58.163 | 447 | | | |

Analiz sonuçlarına göre işbirliği alt boyutu için ($F_{(4-443)} = 2.688$, $p < 0.05$); ilgi alt boyutu için ($F_{(4-443)} = 2.693$, $p < 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F_{(4-443)} = 3.175$, $p < 0.05$) olup elde edilen sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlıdır. Ayrıca tespit edilen farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Post-Hoc testi sonuçlarına göre, “1-5 yıl” ve “21 yıl üzeri” arasında “1-5” yıl lehinde anlamlı farklılık vardır.

Kapsayıcı eğitim tutum ortalamalarının okul kademesi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Hizmet Süresi | n | \bar{x} | SS |
|--------------|---------------|-----|-----------|------|
| İşbirliği | Okul Öncesi | 16 | 3.94 | 0.36 |
| | İlkokul | 85 | 4.05 | 0.37 |
| | Ortaokul | 180 | 4.04 | 0.36 |
| | Lise | 167 | 4.07 | 0.38 |
| | Toplam | 448 | 4.05 | 0.37 |
| İlgi | Okul Öncesi | 16 | 4.33 | 0.46 |
| | İlkokul | 85 | 4.43 | 0.44 |
| | Ortaokul | 180 | 4.43 | 0.44 |
| | Lise | 167 | 4.45 | 0.45 |
| | Toplam | 448 | 4.43 | 0.45 |
| Tutum Toplam | Okul Öncesi | 16 | 4.06 | 0.37 |
| | İlkokul | 85 | 4.17 | 0.35 |
| | Ortaokul | 180 | 4.17 | 0.35 |
| | Lise | 167 | 4.19 | 0.36 |
| | Toplam | 448 | 4.17 | 0.36 |

Okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri incelendiğinde, işbirliği alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun lise kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 3.94$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.05$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.04$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.07$).

İlgi alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun lise kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.33$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.43$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.43$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.45$).

Ölçek toplamında kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyi en yüksek grubun lise kademesinde yer alan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 4.06$; $\bar{x}_{(ilkokul)} = 4.17$; $\bar{x}_{(ortaokul)} = 4.17$; $\bar{x}_{(lise)} = 4.19$).

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Okul Kademesi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-----------------|---------------|--------------------|-----|-----------------------|------|------|
| İşbirliği | Gruplar Arası | .257 | 3 | .086 | .615 | .605 |
| | Gruplar İçi | 61.873 | 444 | .139 | | |
| | Toplam | 62.130 | 447 | | | |
| İlgi | Gruplar Arası | .217 | 3 | .072 | .355 | .785 |
| | Gruplar İçi | 90.412 | 444 | .204 | | |
| | Toplam | 90.629 | 447 | | | |
| Tutum Toplam | Gruplar Arası | .244 | 3 | .081 | .623 | .600 |
| | Gruplar İçi | 57.919 | 444 | .130 | | |
| | Toplam | 58.163 | 447 | | | |

Analiz sonuçlarına göre işbirliği alt boyutu için ($F_{(3-444)} = .615$, $p > 0.05$); ilgi alt boyutu için ($F_{(3-444)} = .355$, $p > 0.05$) ve ölçek toplamı için ($F_{(3-444)} = .623$, $p > 0.05$) olup ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek toplamında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitim tutum ortalamalarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 19’da olduğu gibidir.

Tablo 19. *Kapsayıcı Eğitim Tutumları Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu | n | \bar{x} | SS | Sd | t | p |
|--------------|-------------------------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| İşbirliği | Aldım | 245 | 4.07 | 0.36 | 446 | 1.132 | 0.258 |
| | Almadım | 203 | 4.03 | 0.37 | | | |
| İlgi | Aldım | 245 | 4.48 | 0.40 | 446 | 2.200 | 0.028 |
| | Almadım | 203 | 4.38 | 0.49 | | | |
| Tutum Toplam | Aldım | 245 | 4.20 | 0.34 | 446 | 1.689 | 0.092 |
| | Almadım | 203 | 4.14 | 0.38 | | | |

Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim tutum seviyelerinin ölçeğin ilgi alt boyutunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, ölçeğin ilgi alt boyutu için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Kapsayıcı eğitim tutum ortalamalarının dezavantajlı öğrenci olma durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 20’de olduğu gibidir.

Tablo 20. *Kapsayıcı Eğitim Tutumları Ortalamalarının Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Değişken | Dezavantajlı Öğrenci Olma Durumu | n | \bar{x} | SS | Sd | t | p |
|--------------|----------------------------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| İşbirliği | Var | 360 | 4.08 | 0.36 | 446 | 3.632 | 0.000 |
| | Yok | 88 | 3.92 | 0.38 | | | |
| İlgi | Var | 360 | 4.47 | 0.43 | 446 | 3.309 | 0.001 |
| | Yok | 88 | 4.29 | 0.47 | | | |
| Tutum Toplam | Var | 360 | 4.20 | 0.35 | 446 | 3.885 | 0.000 |
| | Yok | 88 | 4.04 | 0.37 | | | |

Dezavantajlı öğrenci olma durumu değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri incelendiğinde sınıfında dezavantajlı öğrenci olan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci olmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim tutum seviyelerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Betimleyici analizlerin ardından çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişki durumunu incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

| | Amaç | Dezavantaj | Mevzuat | Başarı | Köken | Farkındalık |
|--------------|--------|------------|---------|--------|--------|-------------|
| Kapsayıcı | 1 | .678** | .287** | .641** | .316** | .767** |
| Eğitimin | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| Amacı | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |
| Dezavantajlı | .678** | 1 | .402** | .685** | .398** | .803** |
| Gruplar için | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| Kapsayıcı | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |
| Eğitim | | | | | | |
| Kapsayıcı | .287** | .402** | 1 | .363** | .697** | .746** |
| Eğitim ve | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| Mevzuat | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |
| Kapsayıcı | .641** | .685** | .363** | 1 | .363** | .769** |
| Eğitimde | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| Başarı | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |
| Kapsayıcı | .316** | .398** | .697** | .363** | 1 | .737** |
| Eğitimin | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 |
| Kökeni | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |

Tablo 21 (Devamı)

| | | | | | | |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----|
| Kapsayıcı | .767** | .803** | .746** | .769** | .737** | 1 |
| Eğitime | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| Yönelik | | | | | | |
| Farkındalık | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |
| Toplam | | | | | | |

P<0.01

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimin amacı ($r=0.767$; $p<0.01$), dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim ($r=0.803$; $p<0.01$), kapsayıcı eğitim ve mevzuat ($r=0.746$; $p<0.01$), kapsayıcı eğitimde başarı ($r=0.769$; $p<0.01$), kapsayıcı eğitimin kökeni ($r=0.737$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim ($r=0.678$; $p<0.01$), kapsayıcı eğitimde başarı ($r=0.641$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu; kapsayıcı eğitim ve mevzuat ($r=0.287$; $p<0.01$), kapsayıcı eğitimin kökeni ($r=0.316$; $p<0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim ve mevzuat ($r=0.402$; $p<0.01$), kapsayıcı eğitimin kökeni ($r=0.398$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; kapsayıcı eğitimde başarı ($r=0.685$; $p<0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde başarı ($r=0.363$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu; kapsayıcı eğitimin kökeni ($r=0.697$; $p<0.01$) arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimin kökeni ($r=0.363$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

| | | | İşbirliği | İlgi | Tutum Toplam |
|------------------------|---|--------|-----------|--------|--------------|
| Kapsayıcı Eğitimde | r | 1 | | .618** | .950** |
| Toplumsal İşbirliğinin | p | | | .000 | .000 |
| Gerekliliği | N | 448 | | 448 | 448 |
| Kapsayıcı Eğitime | r | .618** | 1 | | .832** |
| İlginin Arttırılması | p | .000 | | .000 | .000 |
| Gerekliliği | N | 448 | | 448 | 448 |
| Kapsayıcı Eğitime | r | .950** | .832** | 1 | |
| Yönelik Tutum | p | .000 | .000 | | |
| Toplam | N | 448 | 448 | 448 | |

p<0.01

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları ($r = 0.950$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve çok yüksek düzeyde ilişki olduğu; kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği tutumları ($r = 0.832$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği tutumları arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = 0.618$; $p < 0.01$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

| | | İşbirliği | İlgi | Tutum Toplam |
|--------------------------|---|-----------|--------|--------------|
| | r | .532** | .576** | .604** |
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | p | .000 | .000 | .000 |
| | N | 448 | 448 | 448 |

Tablo 23 (Devamı)

| | | | | |
|---------------------------|---|--------|--------|--------|
| | r | .543** | .583** | .614** |
| Dezavantajlı Gruplar için | p | .000 | .000 | .000 |
| Kapsayıcı Eğitim | N | 448 | 448 | 448 |
| | r | .200** | .271** | .248** |
| Kapsayıcı Eğitim ve | p | .000 | .000 | .000 |
| Mevzuat | N | 448 | 448 | 448 |
| | r | .577** | .585** | .639** |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | p | .000 | .000 | .000 |
| | N | 448 | 448 | 448 |
| | r | .217** | .272** | .261** |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | p | .000 | .000 | .000 |
| | N | 448 | 448 | 448 |
| | r | .525** | .586** | .603** |
| Kapsayıcı Eğitime Yönelik | p | .000 | .000 | .000 |
| Farkındalık Toplam | N | 448 | 448 | 448 |

p<0.01

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ($r = 0.532$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.576$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.604$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ($r = 0.543$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.583$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.614$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = 0.200$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.271$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı

eğitime y6nelik tutumları ($r = 0.248$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif y6nde ve zayıf d6zeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

6đretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ($r = 0.577$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.585$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime y6nelik tutumları ($r = 0.639$; $p < 0.01$) arasında pozitif y6nde ve orta d6zeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

6đretmenlerin kapsayıcı eğitimin k6keni farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği arasında pozitif y6nde ve çok zayıf d6zeyde ($r = 0.217$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.272$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime y6nelik tutumları ($r = 0.261$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif y6nde ve zayıf d6zeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

6đretmenlerin kapsayıcı eğitime y6nelik farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği ($r = 0.525$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.586$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime y6nelik tutumları ($r = 0.603$; $p < 0.01$) arasında pozitif y6nde ve orta d6zeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

6đretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim tutumları arasında pozitif y6nde ve orta d6zeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($r = 0.603$; $p < 0.01$).

6đretmenlerin kapsayıcı eğitime y6nelik farkındalıklarının kapsayıcı eğitime y6nelik tutumlarını yordama g6c6n6 belirlemek amacıyla Regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te g6sterilmiştir.

Tablo 24. Regresyon Analizi Sonuçları

| Model 1 | B | SH | β |
|-------------|-------|-------|--------------------|
| Sabit | 2.146 | 0.128 | |
| Farkındalık | 0.480 | 0.030 | 0.603 ^a |
| Toplam | | | |

Not: Model 1 için $R^2=0.363$; $p<0.01$

Tablo 24 incelendiğinde 6đretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları kapsayıcı eğitime y6nelik tutumlarının %36.3'6n6 açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular ile farklı kaynakların bulguları arasında benzerlikler ve farklılıklar ortaya konularak farklı çalışmalara ışık tutacak önerilere yer verilerek araştırma sonuçlandırılmıştır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen farkındalık ölçeğinin alt boyutlarına genel olarak bakıldığında, Kapsayıcı Eğitimin Amacı, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, Kapsayıcı Eğitimde Başarı ve Kapsayıcı Eğitimin Kökeni alt boyutlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının genel olarak da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Garbutt (2018), Kenya'nın Trans-Nzoia bölgesindeki devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin farkındalıklarını araştırdığı doktora tezi çalışması sonucunda öğretmenlerin yüksek farkındalığa sahip olduklarını saptamıştır. Imam ve diğerleri (2021) Nijerya'da öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim politikaları hakkındaki farkındalıklarının yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile tutumludur. Maheshwari ve Shapuskar (2015), Abbas ve diğerleri (2016) çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığını saptamışlardır. Adeniyi-Egbeola ve Tunde-Awe (2018) Nijerya'nın kuzey merkez bölgesindeki İngilizce öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının çok düşük düzeyde olduğunu bunun nedeninin ise kapsayıcı eğitimden haberdar olmamaları olduğunu saptamışlardır. Zabeli ve Gjelaj (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ve tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında öğrencileri sınıfa kabul etmeye olumlu baksalar dahi özel ihtiyaçları olan çocuklarla çalışmak için gerekli öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Amjed ve diğerleri (2020) Pencap bölgesindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarını belirleme çalışmalarında öğretmenlerin orta düzeyde farkındalığa sahip olduklarını saptamışlardır. Bu sonuçlar ise araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olmasının özellikle son yıllarda Gaziantep'e göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenlere verilen kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu ve kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okul kademelerine, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları benzerlik göstermektedir. Yine benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları benzerlik göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları da benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıkları benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıkları benzerlik göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Imam ve diğerleri (2021) Nijerya'daki kadın ve erkek öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim farkındalıklarının benzer olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlıdır. Araştırmada elde edilen sonuç kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıkları incelendiğinde 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle farklı hizmet

sürelerine sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıkları incelendiğinde 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıkları incelendiğinde 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıkları incelendiğinde 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıkları incelendiğinde 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak, öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları incelendiğinde 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Abbas ve diğerleri (2016) çalışmalarında öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin düştüğünü daha genç öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. González-Gil ve diğerleri (2013) çalışmalarında daha uzun yıllara dayanan deneyime sahip öğretmenlerin eğitim finansmanı, mevzuat, yönetim ve okullaşma alternatiflerinin yanı sıra yönetim ekibi ve bir liderin varlığı, önemi ve sorumlulukları konularında daha bilgili ve farkındalık sahibi olduklarını tespit etmişlerdir. Bu

sonuçlar araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin hizmet süresine göre benzer olmasının özellikle son yıllarda göç yoluyla Gaziantep'e gelen Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitimlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının ilkokul grubunda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının okul öncesi grubunda daha yüksek olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının alt boyutuna yönelik tutumlarının ilkokul grubunda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının ilkokul grubunda daha yüksek olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Farklı olarak öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yani farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenler arasından ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitim farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılık ilkokul ve lise grubu arasında olup ilkokul lehine anlamlıdır. Başka bir ifadeyle farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenler arasından ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının daha yüksek

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının ilkokul düzeyinde daha yüksek çıkmasının, ilkokul öğretmenlerinin 4 yıl boyunca aynı öğrencilerle bir arada bulunmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin uzun süre birlikte zaman geçirecekleri öğrencilerin farklılıklarına yönelik daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışacakları ve kendilerini geliştirmeye daha önem verecekleri düşünülebilir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin diğer öğretim kademelerine göre sınıflarında özellikle Suriyeli öğrenciler olmak üzere daha fazla dezavantajlı öğrenci bulunması da bu sonucun nedeni olabilir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının da anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak

öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar olmalarında hizmet içi eğitimlerin önemli yeri bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda yaygınlaşan kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerin artırılması kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında büyük öneme sahiptir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzer olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik farkındalıklarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutuna yönelik benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının da anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin göre kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzer olduğu belirlenmiştir. Farklı olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutuna yönelik farkındalıklarının benzer olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim

farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının yüksek olmasının bu öğrenciler için kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda gerekli araştırmaları yapmış olmaları ve diğer okul paydaşları ile bilgi alışverişinde bulunmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeğinin alt boyutlarına genel olarak bakıldığında, kapsayıcı eğitimin gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve yine aynı şekilde kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Dapudong (2014) genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını olumlu bulması, Main ve diğerleri (2016) Sloven okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olduğu, Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu, Desombre ve diğerleri (2019) araştırmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, Alnahdi ve diğerleri (2019) Finlandiya ve Suudi Arabistan araştırmasına katılan katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olması sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Cornoldi ve diğerlerinin (1998) İtalyan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanması için yeterli destek görme konusunda çok fazla olumlu olmamalarına rağmen genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olması da araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Savolainen ve diğerleri (2012) Finlandiya ve Güney Afrika'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında iki ülke öğretmenlerinin nötre yakın yani ortalama tutumlara sahip olduklarını saptamışlardır. Haitembu (2014) Omursati bölgesindeki öğretmenlerin yetersiz hizmet içi eğitimler, bilgi eksikliği ve okullara yapılan yardımların yetersizliği gibi nedenlerle kapsayıcı eğitim tutumlarının olumsuz olduğunu saptamıştır. Yada ve Savolainen (2017) Japon öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının nötrün biraz üzerinde yani tarafsız olduklarını tespit etmişlerdir. Imam ve diğerleri (2021) Nijerya'da öğretmen adaylarının %59,9'unun olumsuz tutum içinde olduklarını saptamışlardır. Bu sonuçlar ise araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının yüksek olmasının kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenler daha önce bilgi sahibi olmadıkları yetersizliklere sahip öğrencilerle karşılaştıklarından onlara karşı olumsuz tutum

geliştirebilmektedir. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu tutum içinde olmaları kilit bir role sahiptir.

Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okul kademelerine, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Yine aynı şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliğine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar da araştırma bulguları ile benzer şekilde öğretmenin cinsiyeti ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu arasında bir ilişki olmadığı görüşünü desteklemektedir (Avramidis vd., 2000; Cornoldi vd., 1998; Harvey, 1985; Kuester, 2000; Lika, 2016). Şimşek (2019) ve Aksungur (2022) araştırma bulguları ile benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzer olduğunu ve genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının benzer olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Pearman ve diğerleri (1992), Leyser ve Tappendorf (2001), Saloviita ve Schaffus (2016), Alnahdi ve diğerleri (2019), Yılmaz (2021) araştırmalarında kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla kapsayıcı eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu saptamışlardır. Priyadarshini ve Thangarajathi (2017) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu bunun nedeninin ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleğe olan ilgilerinin ve sabırlarının daha fazla olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Jobe ve diğerleri (1996), Ahmmed ve diğerleri (2012) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içinde olduklarını saptamışlardır. Ayrıca Şimşek (2019) ve Aksungur (2022) kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması alt boyutu tutumlarının erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu

saptamışlardır. Bu sonuçlar ise araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuç kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Yine öğretmenlerin hizmet sürelerine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının da anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının da 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Genel olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasından 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Harvey (1985) öğretmen adayları ile ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını karşılaştırdığı çalışmasında deneyim arttıkça kapsayıcı eğitim tutumlarının olumsuzlaştığını tespit etmiştir. Forlin (1995) Batı Avustralya'daki eğitimciler arasında altı yıldan az tecrübeye sahip olanların kapsayıcı eğitim tutumlarının daha olumlu olduğunu, Cornoldi ve diğerleri (1998) 40 yaş altındaki öğretmenlerin 40 yaş üstündeki öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Yılmaz (2021) 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının daha olumlu olduğunu, Scanlon ve diğerleri (2022) yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla daha olumsuz tutumlar içinde olduklarını, saptamışlardır. Aksungur (2022) okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliği alt boyutunda 0-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticilerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Savolainen vd. (2012), Yada ve Savolainen (2017), Priyadarshini ve Thangarajathi (2017) öğretmenlerin yaşları arttıkça kapsayıcı eğitim tutum düzeylerinin de arttığını saptamışlardır. Şimşek (2019) kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliği, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutlarında ve genel olarak kapsayıcı eğitim tutumları yönünden öğretmenlerin kıdemleri arasında farklılık olmadığını, Aksungur (2022) kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutu

ve kapsayıcı eğitim tutumları yönünden yöneticilerin benzer tutumlara sahip olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuca göre hizmet süresi az olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olmasının kapsayıcı eğitimin temel yapısını oluşturan farklılaştırılmış öğretimin uygulanması konusunda yeni öğretmenlerin daha idealist ve istekli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca yeni öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere kıyasla yeni gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmaları ve teknoloji yeterliklerinin daha yüksek olması da bu sonucun nedeni olabilir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının lise grubunda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin toplumsal işbirliği tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının da lise grubunda daha olumlu olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Yani farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre kapsayıcı eğitim tutumlarının lise grubunda daha olumlu olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Farklı öğretim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Aksungur (2022) okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiğini saptamıştır. Bu sonuç araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Galović vd., (2014), çalışmalarında lise ve okul öncesi öğretmenlerinin, ilk ve orta okul öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu tutumlar bildirdiklerini saptamışlardır. Bu sonuç araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuca göre tüm öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının benzerlik göstermesi, tüm kademelerdeki öğretmenlerin her öğrencinin eğitim hakkının olduğu konusunda benzer tutuma sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin toplumsal işbirliği tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Şimşek (2019), çalışmasında daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitime karşı genel tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Avramidis ve Kalyva (2007), Yunan öğretmenlerden daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin hiç almamış öğretmenlere kıyasla önemli ölçüde daha olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamışlardır. Lika (2016) hizmet içi alan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2019) daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiğini belirlemiştir. Yılmaz (2021) kapsayıcı eğitimle ilgili önceden ek eğitim alan yabancı dil öğretmenlerinin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu saptamış ve bunun nedeninin ise öğretmenlerin hakkında bilgi sahibi olmadıkları konu hakkında olumsuz tutumlara sahip olabileceğini ifade etmiştir. Scanlon ve diğerleri (2022), Bulgaristan'daki anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek için yaptıkları çalışmalarında daha önceden kapsayıcı eğitim ile ilgili ders alan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuca göre hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının benzer olmasının hizmet içi eğitim alsın veya almasın tüm öğretmenlerin her öğrencinin eğitim hakkına sahip olduğu konusunda tutuma sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Avramidis ve Kalyva (2007) Yunan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında aktif olarak dezavantajlı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu tür bir deneyime sahip olmayan öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içinde olduklarını saptamışlardır. Ahmmed ve diğerleri (2012) dezavantajlı öğrencilerle iletişim içinde olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirlemiştir. Galović ve diğerleri (2014) kapsayıcı ortamda çalışma deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Sconlon ve diğerleri (2022) sınıfta kaynaştırma konusunda az ya da çok deneyimi olduğunu bildiren öğretmenlerin, çok az deneyimi olduğunu ya da hiç deneyimi olmadığını bildiren öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik daha olumlu davranışsal tutumlara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Şimşek (2019) çalışmasında sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumuna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliği, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutları ile genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğunu saptamıştır. Yılmaz (2021) çalışmasında sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Çalışma sonucunda sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının daha olumlu olmasının bu konuda daha deneyimli olduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin bu konuda

tecrübeye sahip olmadıkları için kapsayıcı eğitime yönelik kaygıya ve bundan kaynaklı olarak da olumsuz tutuma sahip olabilecekleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Araştırmanın ana amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ve tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ve tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları arttıkça tutumları da aynı şekilde artmakta ve daha olumlu hale gelmektedir. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumlarını birlikte inceleyen sadece bir araştırma olduğu görülmüştür. Maheshwari ve Shapuskar (2015) Mumbai'deki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğunu, tutumlarının ise orta düzeyde olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Maheshwari ve Shapuskar (2015) öğretmenler her ne kadar olumlu tutum içinde olsalar dahi yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları için farklılıklara sahip öğrencilerin sınıfa kabulünde temkinli olduklarını ve kapsayıcı eğitimi zorlayıcı bir süreç olarak gördüklerini saptamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunması sonucunun, son yıllarda Gaziantep'e göç yoluyla gelen Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerle ilgisi olduğu düşünülebilir. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını arttırdığı bununla birlikte tutumlarının da olumlu yönde arttığı düşünülebilir. Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda gerekli bilgi ve farkındalığa sahip olmaları tutumları üzerinde büyük rol oynamaktadır. Kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler farklı özelliklere sahip öğrencilere karşı ön yargı ile bakabilmekte onları sınıfa kabul konusunda olumsuz tutum içinde olabilmektedirler. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik yeterli farkındalık ve tutuma sahip olmayan öğretmenler sınıfta bulunan her öğrencinin öğrenmesine yönelik zenginleştirilmiş eğitim olanaklarını sunmakta yetersiz kalabilmekte bu da farklılıklara sahip olan öğrencilerin süreçten dışlanmasına yol açabilmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim farkındalıkları daha yüksek düzeydedir. Hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarında mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmasını sağlayacak şekilde eğitimler düzenlenebilir ve öğretmenlerin birbirleri ile bilgi ve tecrübelerini paylaşacağı platformlar oluşturulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İlkokul kademesi dışındaki okul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının daha düşük olmasının sebepleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarında hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin hizmet süresi daha çok olan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hizmet süresi çok olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının düşük olmasının sebepleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarında sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenler ile sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin genel farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmişti. Bu sonuçtan hareketle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasının sebepleri nitel bir çalışma ile araştırılabilir.
- Araştırma sonuçlarında sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenler ile sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmişti. Bu sonuçtan hareketle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin tutum düzeylerinin düşük olmasının sebepleri nitel bir çalışma ile araştırılabilir.

- Çalışmanın örnekleminin sadece Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi bir sınır olarak kabul edilmekte olup buna göre örneklemin genişletilerek daha etkili sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ilçeler, şehirler ve bölgeler arası karşılaştırmalı analizler de yapılabilir.
- Çalışmanın yapılacağı örneklemin özelliklerine göre demografik özellikler (öğretmenlerin eğitim seviyesi, okulun bulunduğu ikametın sosyoekonomik durumu vb.) genişletilebilir.



KAYNAKÇA

- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Adeniyi- Egbeola, F. O., & Tunde-Awe, M.B. (2018). English language teachers' awareness level and views on inclusive education in basic education levels in northern central zone of Nigeria. *KIU Journal of Social Sciences*, 4(2), 103-112.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Resarch in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Akalın, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Akbulut, F., & Akşin-Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A.G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 29-76). Kök.
- Akgündüz, M. M. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları içinde* (ss. 45-65). Pegem Akademi.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 740830) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Amaç, Z. (2021) Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistemik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Amjed, A., İkbâl, H., & Manzar-Abbas, S.S. (2020). Teachers' awareness about inclusive education in Punjab: A descriptive enquiry. *Journal of Inclusive Education*, 161-178.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for learning*, 34(1), 71-85.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-121.
- Avramidis, İ., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1952). <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Aytaç, T. (2023). Herkes için kapsayıcı eğitim. H. Şimşek & S. S. Kula (Eds.), *Kapsayıcı eğitimin paydaşları ve rolleri içinde* (ss. 207-225). Vizetek.

- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitime giriş* içinde (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Baykara-Pehlivan, K., & Baykara-Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Birol, Z. N., & Aksoy-Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-978. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>.
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966). <https://www.ihd.org.tr/ekonomik-sosyal-ve-ktel-haklar-uluslararasi-sleesi/>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Tez No. 583855) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924). <https://hukukbook.com/cocuk-haklari-beyanname/>
- Chan, T., & Yuen, M. (2015). Inclusive education in an international school: A case study from Hong Kong. *International Journal of Special Education*, 30(3), 86-97.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356. <https://doi.org/10.1177/074193259801900605>
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning & Development*, 4(4), 1-24. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- Das, R. R. (2021). Awareness on inclusive education among the secondary school teachers of Jaleswar. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 8(10), 215-223.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000035
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Demir-Başaran, S. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları* içinde (ss. 67-92). Pegem Akademi.
- Demir-Başaran, S. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 331-354. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9182>

- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38-50.
- Doğan, A., & Avcioğlu, A. Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 987-1015.
- Dolapçı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52*(52), 687-706. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.669692>.
- Duran-Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 506813) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, (1960). <https://www.ihd.org.tr/egitimde-ayrimciliga-karsi-sozlesme/>.
- ERG. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. ERG.
- ERG. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politik önlemler*. ERG.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Analiz Sayı: 153. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Erol-Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(1), 24-41.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in western wustralia. *British Journal of Special Education, 22*, 179–185.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17-32.
- Gafoor, K. A. (2012). *Considerations in the measurement of awareness*. National Seminar on Emerging Trends in Education.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in vojvodina. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1262-1282.
- Garbutt, G. W. (2018). *Teachers' awareness and support for learners with learning disabilities for effective inclusive education in public primary schools in trans-nzoia county, kenya*. [Doktora tezi, Eldoret Üniversitesi-Kenya].
- Gonzalez-Gil, F., Martin-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gomez-Vela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social & Behavioral Sciences, 93*(2013), 783-788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>
- Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö., & Şahsuvaroğlu, T. E. (2013). Eğitim. E. Menda, N. Balkan & N. Bertay (Eds.), *Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler* içinde (ss. 174-227). Sabancı Üniversitesi.
- Gürgür. H. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri* içinde (2. baskı, ss. 2-14). Pegem Akademi.

- Haitembu, R. K. (2014). *Assessing the provision of inclusive education in Omusati region*. [Yüksek Lisans Tezi, Namibia Üniversitesi-Namibia].
- Harvey, D.H. (1985). Mainstreaming: teachers attitudes when they have no choice about the matter, *Exceptional Child*, 32, 163-173.
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). *Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries*. RTI Press Publication No. OP-0043-1707. Research Triangle Park, NC: RTI. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>
- Historic England (2018). Disability history. https://infidels.org/library/modern/michael_moore/disabled.html,
- 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.
- Işık, A., & Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı enderun mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3) , 1-13.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05>.
- Jobe, J., Rust, J., & Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 1-13.
- Kandemir, M.A., Kurt, K. & Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1336-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kılcan, B., & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.149>
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Tez No. 608666) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Okul öncesi ve ilkökul öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları. *Asya-Pasifik Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 42(3), 228-246.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the International Special Education Conference, London.

- Kula, S. (2020). *Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı*. VIIth International Eurasian Educational Research Congress. Conference Proceedins, 770-784.
- Kula, S.S.. (2023). Herkes için kapsayıcı eğitim. H. Şimşek & S. S. Kula (Eds.), *Kapsayıcı eğitime giriş* içinde (ss. 1-18). Vizetek.
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M., & Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de özel okullar hakkındaki tutumla ilgili bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 233-246.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. A. R. A. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4).
- Lika, R. (2016). Teacher's Attitude Towards the Inclusion of Students with Disabilities in Regular Schools. In International Conference Proceedings 4, pp. 578–582. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.817>
- Maheshwari, P., & Shapurkar, M. (2015). Awareness and attitudes of primary grade teachers (1-4th grade) towards inclusive education. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 9(11), 3959-3964.
- Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 1270-1285.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciens*, 12(6), 404.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nar, S., & Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 929-953. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578185>
- Osgood, R. L. (2005). *The history of the inclusion in the United States*. Gallaudet University Press.
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. Karatepe.
- Öztürk, M., & Derin, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Demir-Başaran (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 1-36). Pegem Akademi.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnbart, M. W., & Mellblom, G. (1992). Educating all students in school: Attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2), 176-182.

- Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar içinde* (2. baskı, ss. 271-291). Pegem Akademi.
- Rossa, C. (2017). The history of special education. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 209-227. <https://doi.org/10.1515/pepsi-2017-0011>
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocukları ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 2, 65-81.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Education Resarch*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. Atlas Alliance.
- Sirem, O., & Catal, T., (2022). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Sspecial Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050971>
- Şahin, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitimin tarihçesi içinde* (ss. 41-57). Gündüz Eğitim.
- Şahinel, M. (2020). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.), *Etkin öğrenme içinde* (9. baskı, ss. 152-167). Pegem Akademi.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 575928) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turk Arch Otorhinolaryngo*, 54, 1-4.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>

- Uçar, K.. (2023). Herkes için kapsayıcı eğitim. H. Şimşek & S. S. Kula (Eds.), *Kapsayıcı eğitimde akademik başarı içinde* (ss. 277-18). Vizetek.
- UNESCO (2001). *Open file on inclusive education support materials for managers and administrators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-enpdf->
- UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202020%20-%20Inclusion%20and%20education%20-%20All%20means%20all%20%5BTTR%20Summary%5D.pdf>
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler içinde* (2. baskı, ss. 57-76). Pegem Akademi.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 694340) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* (Tez No. 485956) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yorulmaz, A. (2015). *Kaynaştırma eğitimi veren ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler* (Tez No. 440013) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim içinde* (2. Baskı, ss. 17-53). Pegem Akademi.
- Zabeli, N., & Gjelij, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK FARKINDALIKLARI İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yürütülmektedir. Bu doğrultuda kullanılan ölçme aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyinizi belirlemeye, üçüncü bölüm ise kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Lütfen her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden size uygun olan seçeneğe (X) koyunuz. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluk ve içtenliği araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışma için kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen soruları boş bırakmayınız.

Katılımınız ve vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Esra GÜLER

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1- KİŞİSEL BİLGİLER

- 1. Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- 2. Hizmet süreniz:**
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
- 3. Okul kademesi:**
Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
- 4. Branşınız (Lütfen yazınız):**
.....
- 5. Daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili ders veya hizmet içi eğitim alma durumu**
1. Aldım ()
2. Almadım ()
- 6. Sınıfınızda /sınıflarınızda dezavantajlı öğrenciler var mı?**
1. Var ()
2. Yok ()

EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Farkındalık Ölçeği

| Faktörler | No | Maddeler | (5) Kesinlikle katılıyorum | (4) Katılıyorum | (3) Kararsızım | (2) Katılmıyorum | 1) Kesinlikle katılmıyorum |
|--|----|--|----------------------------|-----------------|----------------|------------------|----------------------------|
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | 1 | Kapsayıcı eğitimin ilk koşulu eğitim olanaklarına erişimdir. | | | | | |
| | 2 | Kapsayıcı eğitimin amacı herkese kaliteli eğitim sunmaktır. | | | | | |
| | 3 | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim önemlidir. | | | | | |
| | 4 | Kapsayıcı eğitimde okul paydaşları etkileşim içinde olmalıdır. | | | | | |
| | 5 | Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir. | | | | | |
| | 6 | Farklı materyallerin sınıf ortamında yer alması kapsayıcı eğitimin ön koşullarından biridir. | | | | | |
| | 7 | Kapsayıcı eğitimin, yalnızca dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim hakkı ile sınırlı olmadığını bilirim. | | | | | |
| Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim | 8 | Sınıf ortamında bulunan dezavantaj gruplardaki öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunun farkındayım. | | | | | |
| | 9 | Dışlamanın her türüne kapsayıcı eğitimin karşı olduğundan haberdarım. | | | | | |
| | 10 | Kapsayıcı eğitim, ülkelerin eğitim politikalarından öğrenme ortamlarına kadar olan geniş bir süreci kapsar | | | | | |
| | 11 | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesinde bütün öğrencileri okul ortamına kabul etmenin önemli olduğunu bilirim. | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | 12 | Kapsayıcı eğitim çerçevesinde hazırlanmış olan özel destek odalarının işlevlerinden haberdarım. | | | | | |
| | 13 | Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin haklarını içeren ilgili mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| | 14 | Kapsayıcı eğitime ilişkin okul pratikleri hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| | 15 | Kapsayıcı eğitimde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında veli görüşleri dikkate alınmaktadır. | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | 16 | Kapsayıcı eğitime dayalı hazırlanmış öğretim programlarında esneklik önemlidir. | | | | | |
| | 17 | Kapsayıcı eğitimde önemli noktalardan biri fırsat eşitliğinin sunulmasıdır. | | | | | |
| | 18 | Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında, kaynaştırma eğitim büyük bir rol oynamaktadır. | | | | | |
| | 19 | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında okul paydaşlarına destek eğitimi sağlanması önemlidir. | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | 20 | Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| | 21 | Kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi olan öğrenci gruplarından haberdarım. | | | | | |
| | 22 | Kapsayıcı eğitimin temel uygulamalarından haberdarım. | | | | | |

EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

| Faktörler | No | Maddeler | (5) Kesinlikle katılıyorum | (4) Katılıyorum | (3) Kararsızım | (2) Katılmıyorum | (1) Kesinlikle katılmıyorum |
|---|----|---|----------------------------|-----------------|----------------|------------------|-----------------------------|
| Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği | 1 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm. | | | | | |
| | 2 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıflı olumsuz etkiler. | | | | | |
| | 3 | Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| | 4 | Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez. | | | | | |
| | 5 | Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim. | | | | | |
| | 6 | Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum. | | | | | |
| | 7 | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum. | | | | | |
| | 8 | Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm. | | | | | |
| | 9 | Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum. | | | | | |
| | 10 | Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum. | | | | | |
| | 11 | Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum. | | | | | |
| | 12 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum. | | | | | |
| | 13 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| | 14 | Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum. | | | | | |
| | 15 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum. | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliği | 16 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem. | | | | | |
| | 17 | Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım. | | | | | |
| | 18 | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. | | | | | |
| | 19 | Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum. | | | | | |
| | 20 | Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum. | | | | | |
| | 21 | Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum. | | | | | |
| | 22 | Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm. | | | | | |

EK 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

← Re: TEZ İÇİN ÖLÇEK

Üş Ünal Şimşek [Redacted]
27.09.2021 Pzt 08:52
Kime: Siz

Merhabalar Esra Hanım
Ölçeği kullanmanız da herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Ayrıca konuya ilişkin İngilizce/Türkçe makale ve kitap bölümü çalışmalarım da bulunmaktadır. Onlardan da faydalanabilirsiniz. Ölçeğin maddeleri makalenin 125.sayfasında var. Oradan çekebilirsiniz. İl dışında olduğum için şu anda yanımda yok. Makaleyi indirin dediğim sayfada ölçeğin son hali var alabilirsiniz. Kapsayıcı eğitimle ilgili sorularınız olursa yazabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum. İyi çalışmalar.

27 Eyl 2021 Pzt 08:45 tarihinde esra güler [Redacted] şunu yazdı:
Ünal Hocam iyi günler. Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışması olarak, "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ve Tutumları arasındaki İlişki" konusunu belirledim. Çalışmamda izniniz olursa geliştirmiş olduğunuz Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeği bana mail olarak gönderebilmeniz mümkün mü?
Esra GÜLER

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

EK 5. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

← Re: TEZ İÇİN ÖLÇEK

8.10.2021 Cum 17:30 tarihinde yanıtladınız

Üş Ünal Şimşek <[redacted]>
8.10.2021 Cum 12:00
Kime: Siz

Merhabalar Esra Hanım
Tabiki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

Dr. Öğr. Ünal Şimşek
Aksaray Üniversitesi

8 Eki 2021 Cum 11:57 tarihinde esra güler [redacted] şunu yazdı:
Ünal Hocam iyi günler. Daha önce tezimde kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz Farkındalık Ölçeği için sizden izin almıştım. İzniniz olursa doktora tezinizde kullanmış olduğunuz Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinizi de kullanabilir miyim?
Esra GÜLER

EK 6. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ve Tutumları Arasındaki İlişki" adıyla, Esra GÜLER tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Okullar

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme

O Gözlem O Ölçek

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Esra GÜLER

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 7. Etik Kurul Kararı

**“T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU**

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Ceyhun OZAN'nın yürüttüğü Yüksek lisans öğrencisi Esra GÜLER'in “Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ve Tutumları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 06.01.2022

Teslim Tarihi: 06.01.2022

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı**

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir:

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :06.01.2022
Toplantının Sayısı :01

Karar-16: Danışmanlığını Doç.Dr. Ceyhan OZAN'nın yürüttüğü Yüksek lisans öğrencisi Esra GÜLER'in "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ve Tutumları Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ve Tutumları Arasındaki İlişki" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

[İmza]

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

Prof.Dr. Mücahit DİLEK MEN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

ÖZ GEÇMİŞ

Esra Güler; 2013 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2013-2016 yılları arasında Bingöl iline bağlı Solhan ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2016 yılında Gaziantep iline bağlı Şehitkâmil ilçesinde bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı ve hâlen görevine devam etmektedir. Ayrıca 2020 yılı itibarı ile Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

