

Temel eğitimde kapsayıcılığa yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması* The scale development study: Teacher self-efficacy for inclusion in elementary education

Gönderim Tarihi / Received: 02.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted: 11.03.2025

Doi: [10.31795/baunsobed.1560062](https://doi.org/10.31795/baunsobed.1560062)

Sonnur İŞİTAN**¹

Mesut SAÇKES²

Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL³

Burcu SEZGİNİSOY ŞEKER⁴

ÖZ: Bu çalışmada temel eğitimde kapsayıcılığa yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirmek hedeflenmiştir. Betimsel tarama modeli çalışma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmada örneklem olarak Türkiye’de okul öncesi ve sınıf eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adayları ve MEB’e bağlı resmi görev yapan anasınıfları, anaokulları ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya okul öncesi alanından 229, sınıf eğitimi alanından 103 kişi olmak üzere toplam 332 kişi katılmıştır. Çalışma kapsamında “Temel Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TEKÖZ)” isimli 46 maddeden oluşan araç uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek için “Temel Bileşenler Analizi” ve “Doğrulamalı Faktör Analizi” yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda “Temel Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TEKÖZ)” nin “İş birliği, Sınıf Yönetimi ve Öğretim” isimli üç faktörden ve 22 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için $\alpha=0.87$ ’dir. Geliştirilen aracın temel eğitim kademesindeki öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcılık konusunda öz-yeterliklerini ölçmede uygun olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Temel eğitim, Ölçek geliştirme, Okul öncesi eğitim, Sınıf eğitimi

ABSTRACT: This study aims to develop a teacher self-efficacy scale for inclusion in elementary education. In the study, the descriptive survey model was used. The sample of the study consisted of teacher candidates studying in the field of pre-school and classroom education in Türkiye and teachers working in kindergartens, preschools, and primary schools affiliated with the Ministry of National Education. A total of 332 people, 229 from the field of pre-school and 103 from the field of classroom education, participated in the study. Within the scope of the study, the 46-item tool named “Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusiveness in Basic Education (TEKÖZ)” was created by obtaining expert opinion. “Principal Components Analysis” and “Confirmatory Factor Analysis” were conducted for the developed scale. As a result of the analyzes, it was determined that the “Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusiveness in Basic Education (TEKÖZ)” consisted of three factors named “Collaboration, Classroom Management, and Teaching” and 22 items. The reliability coefficient for the entire scale is $\alpha=0.87$. It has been determined that the developed tool is suitable for measuring the self-efficacy of teachers and teacher candidates at the basic education level regarding inclusiveness.

Keywords: Inclusive education, Elementary education, Scale development, Preschool education, Primary education

* Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 2018/060

** Sorumlu Yazar

¹ Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sonnurisitan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1998-0446>

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, msackes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3673-1668>

³ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sinemguchan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5702-2150>

⁴ Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, sezginsoy@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9861-5174>

EXTENDED ABSTRACT

Literature review

One of the most important children's rights is “education”. According to UNESCO (2009), inclusive education is a fundamental principle that should be adopted to ensure the education system encompasses all children. (Çallı, 2016). Classroom environments need to be accessible and appropriate for all children (with special educational needs, but also for those who may face exclusion or disempowerment due to their different culture, social class, gender, religion, immigration background, or other characteristics) (Kirschner, 2015). In Türkiye, especially over the past ten years, research on inclusive education has increased both in quantity and in the diversity of children's groups studied. However, the research conducted has primarily focused on children with special needs. It is important to recognize that there are other disadvantaged groups, such as children under temporary protection, girls' schooling status, and those affected by poverty, which have received comparatively less attention. For this reason, it is necessary to make qualified studies and arrangements regarding the education rights of all children with adverse conditions. Teachers are of great importance in inclusive education practices, as their attitudes are extremely important for the development of an inclusive education setting. There are scale adaptation studies on inclusive education in Türkiye. Demirkol and Kuşça (2023) adapted two scales developed by Kielblock (2018) into Turkish. The main purpose of the research is to develop a measurement tool suitable for the Turkish education system and culture for preschool and primary school teachers united under the umbrella of elementary education. Therefore, it was planned to develop a self-efficacy scale regarding inclusive education practices of teachers working at the elementary education level.

Methodology

This study aims to develop a teacher self-efficacy scale for inclusion in elementary education. In the study the descriptive survey model was used. As the first step in the scale development process, a literature review was conducted. An item pool was formed by the researchers for different areas of children with special needs and teacher competency areas. Afterwards, a draft scale was prepared, and the prepared draft tool was sent to 3 researchers with PhD degrees and relevant expertise on inclusive education. According to the expert opinions, the tool was adjusted and made ready for pilot implementation. The pilot scale included 46 items and consisted of two parts. The first part of the scale includes demographic information about the sample. The second part includes 46 items regarding inclusive education practices. The items are in the form of a 3-point rating as “disagree”, “partially agree” and “agree”. The study group consisted of pre-service teachers studying in the field of preschool and primary education in different provinces of Türkiye and teachers working in primary schools, kindergartens, and preschools affiliated to the Ministry of National Education in Türkiye. A total of 332 participants, 229 from preschool and 103 from primary education, participated in the study. 201 participants are senior teacher candidates and 131 are teachers, participated in the study. Therefore, in the study, 45 were male and 287 of the participants were female. The average age of the participants was 36. “Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusion in Elementary Education (TEKÖZ)” was administered to teacher candidates and teachers who volunteered to participate in the research. They participated online via Google Forms.

Findings and discussion

For the developed scale, “Principal Component Analysis” and “Confirmatory Factor Analysis” were conducted. The reliability of the scores obtained from the measurement tools was examined by calculating the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. Principal component analysis was performed with SPSS version 28, and confirmatory factor analysis was performed with LISREL version 8. As a result of the analysis, it was determined that the “Self-Efficacy Scale for Teachers in Inclusion in Primary Education (TEKÖZ)” consisted of three factors as “Collaboration, Classroom Management, and Teaching” and 22 items. The internal consistency coefficient calculated for the “Collaboration” component consisting of a total of 10 items was found as $\alpha=0.85$, the internal consistency coefficient calculated for the “Classroom Management” component consisting of a total of 9 items was found as $\alpha=0.80$, and the internal consistency coefficient calculated for the “Teaching” component consisting of a total of 3 items was found as $\alpha=0.59$. The internal consistency coefficient calculated for the entire

scale was found as $\alpha=0.87$. The developed tool was found to be suitable for measuring the self-efficacy of primary school teachers and prospective teachers regarding inclusion.

Results and recommendations

Considering the importance of inclusive education today, it is of great importance to develop scales that are suitable for country conditions regarding education. The results of this research contributed to the literature by revealing that a scale that produces valid and reliable scores measuring teachers' competence in inclusive practices has been developed. Since the developed scale is applied to both teacher candidates and teachers at the elementary education level, it can be distinguished from other scales with this feature. In future studies, it is recommended that studies be conducted with a larger sample of preschool and primary school teachers to examine the validity and reliability of the scores obtained from the scale developed within the scope of the study.

Results and recommendations

Considering the importance of inclusive education today, it is of immense importance to develop scales that are suitable for country conditions regarding education. The results of this research contributed to the literature by revealing that a scale that produces valid and reliable scores measuring teachers' competence in inclusive practices has developed. Since the developed scale is applied to both teacher candidates and teachers at the elementary education level, it can be distinguished from other scales with this feature. In future studies, it recommended that studies conducted with a larger sample of preschool and primary school teachers to examine the validity and reliability of the scores obtained from the scale developed within the scope of the study.

Giriş

Çocukların eğitim hakları en önemli haklarından biridir. Bu bağlamda öncelikle kapsayıcı eğitimin tanımını yapmak gerekmektedir. "*Kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir*" (Eğitim Reformu Girişimi Raporu, 2011)

UNESCO'ya (2009) göre kapsayıcı eğitim, tüm eğitim kademelerinde öğrenim gören bireyleri (çocuk, genç ve yetişkinleri) kapsamaktadır. Bu bağlamda benimsenmesi gereken genel ilke, insan haklarına ve çocuk haklarına bağlı kalınarak eğitim verilmelidir. Çünkü bu durum toplumsal içermeye ve kalkınma için elzem bir koşuldur. Dünya'da bugün tüm çocukların eşit olduğu bakış açısıyla tüm çocukların nitelikli eğitim alması, dışlanmaması önemli bir konudur. Eğitim hakkı hem sosyal hem de temel haklardan biridir (Çallı, 2016). Akyüz (2001) çocuğun en temel hakları olan eğitim ve yaşama hakkı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çünkü çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal ve moral gelişimi için nitelikli eğitime ihtiyacı vardır. Çocukların eğitim hakları "Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesinde" tanımlanmıştır. Buna göre bütün çocukların meslek edinmeleri ve eğitim ortamlarına yönelik bilgi ve rehberliğin elde edilebilmesinden bahsedilmektedir. Sözleşmede nitelikli eğitimle ilgili olarak tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Temel eğitim kademesinin "2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı" içerisinde yer alan rehberlik programında kapsayıcı eğitimden bahsedilmektedir. Bu programda uygulama örnekleri, kazanımlar ve yeterliklerden bahsedilmiştir (Göl ve Sakız, 2020). Ülkemizde özellikle son yıllarda "Kapsayıcı Eğitim" terimi eğitim araştırmalarında sıklıkla yerini almıştır. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında çocukların birden çok dezavantajı olabilmekte bu durumda onların eğitim hayatlarını olumsuz etkilemekte, ya da eğitim hayatlarını sürdürememelerine sebep olmaktadır (Sabancı Üniversitesi Yayınları, 2013). Ülkemizde konu ile ilgili olarak Türkiye'de Roman çocukların eğitime erişimlerine ilişkin olarak Akkan ve arkadaşları (2011) bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma kapsamında Roman çocukların hem eğitim erişim sayılarının düşük olduğunu hem de çocukların yoksul ortamlarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada görüldüğü üzere, kapsayıcı eğitimle ilgili yapılacak çalışmalarda birden fazla değişkenin ele alınması gerekliliğidir (Eğitim Reformu Girişimi Raporu, 2016). Demir Zengin vd. (2024) YÖK tez merkezinde "*kapsayıcı eğitimle*" ilgili yapılan doktora tezlerini incelemişlerdir. Tezler 2010-2023 yılları arasında yapılan tezlerdir. Genel olarak "*kapsayıcı eğitim*" terimini barındıran tezlerin özellikle "2020 yılı ve sonrasında arttığını, araştırmaların katılımcı grubunun çoğunlukla öğretmenlerden oluştuğunu bulmuşlardır.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak resimli çocuk kitaplarını inceleyen çalışmalara da rastlanmıştır. Feyman Gök ve Mülâyim (2021) resimli kitapları incelemişlerdir. Kitaplar 2014-2020 yılları arasında basılmış tamamı çeviri kitaptır. Toplam otuz dokuz kitabın yirmi üçünde kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgiler yer aldığı, çoğunlukla fiziksel görünümle ilgili konuların işlendiği, sonrasında özel gereksinimli olma ve akran zorbalığı konularının ele alındığı saptanmıştır. Toplumsal cinsiyet ve farklı kültürel özellikler ile ilgili öğelerin az olduğu saptanmıştır. Günşen (2024) MEB tarafından yürütülen "*Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi*" kapsamında geliştirilmiş resimli kitapları incelemiştir. Bu proje kapsamında 38 kitap geliştirilmiştir. Kitaplar eğitim ortamlarında yer alan tüm çocuklara kapsayıcı eğitim açısından farkındalık sağlamak amacıyla yazılmıştır. Kitaplarda en çok fiziksel güçlükleri olan çocukların yer aldığı, toplumsal cinsiyet, farklı kültür ve çok kültürlü olmanın resimlendirmede yeterince yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimsek vd. (2019) kapsayıcı eğitim açısından önemli konu olan "çok kültürlülük" kavramına değinmişlerdir. Ülkemizde 2014 yılının Ekim ayında yürütmeye konulan "Geçici Koruma Yönetmeliğinden bahsetmişlerdir. Bu yönetmelikte göç etmek zorunda kalan bireyler için sosyal, sağlık ve eğitim desteklerinden faydalanma hakkı tanınmıştır. Yine "2015-2019 Stratejik Plan Raporu" göç etmiş çocukların eğitimi ve uyum sağlamalarının desteklemesine yönelik konuları ele almaktadır (Şimsek vd., 2019).

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamlarında yaptıkları uygulamaları ve bu eğitim ile ilgili tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çok

kültürlü eğitim ortamlarında uygulamalarının yüksek oranda olduğunu, tutumlarının olumlu olduğunu, yabancı dil öğretmenlerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Ovalı (2023) yaptığı çalışmada Türkçenin ikinci dil öğretilmesine yönelik olarak ilkökul öğretmenleriyle ve bu öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türkçeye maruz kalarak Türkçeyi öğrendikleri, genel olarak veli ve öğrencilerde Türkçe ile ilgili sorun olduğu, özellikle öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öncel ve Akgül (2024) çok kültürlü eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin ve velilerin kapsayıcı eğitime yönelik olan beklentilerini karşıladıkları çalışmalarında, Türk ve Suriye uyruklu ebeveynlerin beklentilerinin bazı konularda farklı bazı konularda ise aynı olduğunu, yabancı ebeveynlerin genel olarak dil ile ilgili beklentilerinin olduğunu saptamışlardır. Türk ebeveynlerin ise öğretmenlerden daha çok duyuşsal özellikler ve sosyal-duygusal alan becerilerin desteklenmesi ve bu alanlarda uygulamaların olması konusunda beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında görüşlerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Tuzcuoğlu ve Aydın (2023) okul öncesi öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlere sorularak kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi eksikliklerinin olduğunu ve uygulama açısından hepsinin yeterli hissetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine okul öncesi öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmada bu eğitim yaklaşımının öğretmenlerce benimsendiğini ancak karşılaştıkları sorunları çözmede güçlükler yaşadıklarını bulunmuştur (Yıldız ve Gülbahar, 2023). Karataş ve Hamurcu (2024) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili olumlu tutumlarının olduğunu, tutumlarında yaş, cinsiyet ve deneyim süresine farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Büyüktaşkapu Soydan vd. (2022) temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerini ve eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterliklerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin her iki alanda da yeterliklerinin yüksek olduğunu, okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanında bireysel olarak bilgi eksikliklerinden kaynaklı kaygılarının olduğunu endişe düzeyleri sınıf öğretmenlerinde anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Kapsayıcı eğitim içeriği olarak; “toplumsal cinsiyet, engellilik, anadili-etnik köken” boyutlarıyla ele alınmaktadır. Türkiye’de son yıllarda özellikle kaynaştırma eğitimi yanı sıra “kapsayıcı eğitime” ilişkin araştırmalar artmış, ayrıca çalışılan çocuk grupları çeşitlilik göstermiştir. Ancak yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak özel gereksinimli (özel eğitim alması gereken) çocuklara yöneliktir (Akalin vd., 2014; Aydoğdu vd., 2016; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Metin, 2018). Türkiye’de bugün özel gereksinimli olmak dışında farklı dezavantajlı gruplar bulunmaktadır (geçici koruma altındaki çocuklar, kız çocuklarının okullaşma durumu, yoksulluk gibi). Bu sebeple şartları olumsuz tüm çocukların eğitim haklarına ilişkin nitelikli çalışma ve düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle öğretmenler büyük önem taşımaktadırlar. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamlarında gösterdikleri tutumlar başarılı kapsayıcı bir eğitim sistemi için son derece önemlidir. Özellikle temel eğitim kademesinde bulunan öğretmenler şartları olumsuz olan çocukların kabul görmesi, toplumsal uyum becerilerinin desteklenmesi için büyük önem taşımaktadırlar. Bu sebeple temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin bir öz-yeterlik ölçeği geliştirmek planlanmıştır. Alan yazındaki araçlardan farklı olarak bu çalışmada “özel gereksinimli olma, cinsiyet, etnik köken, geçici koruma altında olma” gibi özel durumlara yönelik ayrı araç olarak değil, tüm özel gereksinimli grupları bir arada ele alan ölçme aracı geliştirmek hedeflenmiştir.

Literatür taraması

Bilim ve teknoloji çağı ile Dünya’da meydana gelen tüm sosyal, ekonomik, kültürel ve ekolojik değişimler toplumların, bireylerin ve aynı zamanda anlayışların değişimine yol açmaktadır. Toplumların devamını getirecek olan çocukların temel eğitimi, bahsi geçen koşulların değişimiyle birlikte gözden geçirilmekte ve toplumun değişen ihtiyaçlarını ve bireylerin özel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde yeniden tasarlanmaktadır.

Son yıllarda pek çok gelişmiş/gelişmekte olan ülke tarafından yaygınca kabul gören "kapsayıcı eğitim", tüm öğrenenlerin çeşitliliğini kabul etme ve destekleme açısından bir reform niteliğindedir. Genellikle yetersizlikleri bulunan ve bulunmayan öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasını sağlayan bir sistem (Odom ve Diamond, 1998) olarak görülse de en geniş anlamıyla kapsayıcılık, farklı ihtiyaçları, kültürel, ekonomik, sosyal ve duygusal açılardan özel gereksinimleri bulunan bireylerin/çocukların toplumun tüm ortak yaşam alanlarına koşulsuz olarak dahil edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Kirschner, 2015; UNESCO, 2015; Kocbeker-Eid, 2016). Kapsayıcı eğitim anlayışı fikri temel bir insani hak olan tanınan eğitim hakkının tam anlamıyla uygulamaya konulmasından hareketle kaynaştırma anlayışının ötesinde tüm çocukların tam katılımı ve eşit fırsatlara sahip olmasını işaret etmektedir. Yine bazı eğitimciler ve teorisyenler "kapsayıcılığı" daha geniş anlamda, toplumda ve okullarda dışlanmış tüm grupların erişimini sağlamak üzere tasarlanmış bir eğitim sistemine atıfta bulunmak için kullanılmaktadırlar. Eğitim ortamları farklı özellikleri nedeniyle dışlanma ile karşı karşıya kalabilecek kişiler için de erişilebilir ve uygun olması gerekmektedir (Kirschner, 2015).

Türkiye'de özel gereksinimi çocukların eğitimi 2916 sayılı "*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" ile 1983 yılında başlatılmıştır. Sonrasında 1997 yılında "*573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*" ve yine 2000 yılında oryaya konan "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*" baz alınarak yürütülmektedir (Sucuoğlu vd., 2013). Dünya'daki diğer uygulamalara benzer bir şekilde kaynaştırma anlayışıyla başlayan süreç yerini kapsayıcı eğitim anlayışına bırakmaktadır.

Kapsayıcılığın eğitim boyutuna ilişkin Türkiye alan yazını genellikle kaynaştırma yaklaşımı çerçevesinden bakmakla birlikte büyük ölçüde öğretmen etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Başarılı kapsayıcı/kaynaştırma eğitim uygulamaları sıklıkla öğretmen tutum, inanç, algı, bilgi ve uygulamaları ile ilişkilendirilmektedir (Bricker, 1995). Bu kapsamda, çalışmalar öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algı ve tutumları incelemek, kapsayıcı/kaynaştırma eğitim uygulamalarına yönelik bilgi, beceri ve uygulamalarını belirlemeye (Gök ve Erbaş, 2011; Sucuoğlu vd., 2013; Akalın vd., 2014; Batu vd., 2017) ve sorunları ortaya koymaya yönelik (Batu, 2010; Koçyiğit, 2015) ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi öz yeterlikleri için ölçek uyarlama çalışması yapıldığı görülmüştür (Meral ve Bilgiç, 2012).

Sharma ve George (2016) öğretmen öz yeterliklerinin kapsayıcı öğretim uygulamalarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Kapsayıcı öğretim etkinliği öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, çeşitli yeteneklere ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarılı olduğu sınıf ortamları yaratma eğilimindedir. Wray vd. (2022) yaptıkları çalışmada kapsayıcı eğitim uygulayan okullardaki öğretmenlerin algılanan öz yeterliliğini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Bunun için alinyazında öğretmen öz yeterliliğini inceleyen 71 çalışmayı incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim deneyiminin ve öğretim içeriğinin öz yeterliği etkilediğini saptamışlardır. Kaynaştırma eğitimi yaklaşımının terk edilip kapsayıcı eğitim anlayışının ve uygulamalarının önem kazandığı günümüzde ilkökul ve okul öncesi eğitimini kapsayan temel eğitim alanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkındaki öz-yeterliklerini incelemek gereklilik haline gelmektedir. Yurtdışı çalışmalarında kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçekler bulunmaktadır (Sharma vd., 2012; Park vd., 2016). Türkiye alan yazını incelendiğinde temel eğitimde kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen öz-yeterliklerini değerlendiren sınırlı sayıda ölçme aracı geliştirme çalışması bulunmaktadır (Şimşek, 2019; Erçiçek vd., 2023). Bu sebeple çalışmanın amacı temel eğitimde kapsayıcılığa yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirmektir. Çalışma kapsamında şartları elverişsiz olan tüm çocukların kapsayıcı eğitimden faydalanmasına ilişkin alan yazında yer alan ölçme araçlarından farklı olarak çok boyutlu alan ve becerileri ölçen yeni bir araç geliştirmek planlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada yeni bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada temel eğitim kademesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlandığından ölçek geliştirme süreci betimsel tarama deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde ilk basamak olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda Türkiye'de mevcut olan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili öğretmen öz-yeterlik ölçekleri (Meral ve Bilgiç, 2012; Sönmez ve Bıçak, 2017) incelenmiştir. "Kapsayıcılık" ile ilgili alan yazın taraması

yapılarak (UNESCO, 2015; Ayan-Ceyhan, 2016; Eğitim Reformu Girişimi Raporu, 2017) “Kapsayıcı eğitim” için alt başlık ve alanlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Çocuk grubu alanları ve öğretmen yeterlik alanlarına yönelik olarak araştırmacılar tarafından madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında taslak ölçek hazırlanmış ve hazırlanan taslak araç katkı verebileceği düşünülen, konu hakkında bilimsel çalışmaları olan Doktora derecesine sahip 3 akademisyene yollanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda araç düzenlenerek uygulama için hazır hale gelmiştir. Geliştirilen taslak aracın adı “Temel Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TEKÖZ)” dir. Ölçek alınan uzman görüşleri doğrultusunda 46 maddeden oluşmuştur. Araç hem sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanında eğitim alan öğretmen adayları hem de bu alanlarda çalışan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmen/öğretmen adayı hakkında demografik bilgiler ve kapsayıcı eğitim ile ilgili deneyim, eğitim alma gibi sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik olarak 46 madde bulunmaktadır. Maddeler “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” olarak 3’lü derecelendirme şeklindedir. Bu aşamadan sonra taslak araç öğretmen olarak görev yapan 2’şer sınıf ve okul öncesi öğretmenine, 2’şer sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adayına okutulmuştur. Soruların net şekilde anlaşılır olup olmadığı bu şekilde test edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmaya katılanlar MEB’e bağlı resmi okullarda Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan anaokulları, anasınıfları ve ilkokullarda bulunan öğretmenler ile lisans düzeyinde öğrenim gören okul öncesi ve sınıf eğitimi alanında son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya okul öncesi alanından 229, sınıf eğitimi alanından 103 kişi olmak üzere toplam 332 kişi katılmıştır. Çalışma grubundan 201 kişi son sınıf öğretmen adayı, 131 ise kişi öğretmendir.

Çalışmaya katılan kişilerin 287’si kadın, 45’i erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 36’dır. Çalışmaya katılan kişilerin 229’u okul öncesi alanından, 103’ü sınıf eğitimi alanındandır. Katılımcıların mesleki deneyim yılları şu şekildedir; 21 kişinin 1-2 yıl, 40 kişinin 3-8 yıl, 48 kişinin 9-14 yıl, 22 kişinin ise 15 yıl ve üzerinde deneyimi bulunmaktadır. Öğretmen katılımcıların “özel gereksinimli çocuklarla çalışma” deneyim süresi şu şekildedir; 62 kişinin 1-2 yıl, 42 kişinin 3-8 yıl, 21 kişinin 9-14 yıl, 6 kişinin ise 15 yıl ve üzerinde deneyimi bulunmaktadır. Öğretmen katılımcıların 76’sının okullarındaki toplam öğrenci sayısı 1-200 öğrenci, 33 kişinin 201-500 kişi, 7 kişinin 501-800, 5 kişinin 801-1100, 10 kişinin 1100 ve üzeri kişi aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakıldığında 75 öğretmenin 15’ten az, 43 öğretmenin 15-24, 8 öğretmenin 25-34, 3 öğretmenin 35-44, 2 öğretmenin 44 ve üzeri sayıda sınıf mevcudu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuk sayıları ise şu şekildedir; 104 öğretmenin sınıfında 1-2 çocuk, 17 öğretmenin sınıfında 3-4 çocuk, 5 öğretmenin sınıfında 5-6 çocuk, 5 öğretmenin sınıfında 7 ve üzeri sayıda özel gereksinimi olan çocuk bulunmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Temel Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TEKÖZ) öğretmen ve öğretmen adaylarına online şekilde Google Form üzerinden araştırmaya gönüllü katılım sağlayan kişilere uygulanmıştır. Araştırma öncesinde Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 11.02.2021 tarihli ve 2021/01 sayılı toplantısında alınan karar gereği sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Çevrim-içi toplanan verilerine güvenirliliğine ilişkin sınırlılıklar olabilmektedir. Alan yazında yapılan bazı araştırmalar çevrim-içi ve basılı formlarla toplanan verilerin dağılımsal özelliklerinin, güvenirliliklerinin ve geçerliliklerinin benzer olduğuna işaret etmektedir (De Beuckelaer ve Lievens, 2009; Liao ve Hsieh, 2017). Öğretmenlerden toplanan veriler kullanılarak ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde sırasal verilerin analizi için uygun temel bileşenler analizi yapılmıştır. Öğretmen verilerinden elde edilen modelin öğretmen adaylarından elde edilen veriler ile uyumlu olup olmadığının incelenmesinde ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör yüklerini yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla “Temel bileşenler analizinde Varimax döndürme tekniği” kullanılmıştır. Yine analiz sırasında “Kaiser kuralı” faktör sayısına karar verme ölçütü olarak, baz alınmıştır. Yine yığılma grafiği ve paralel analizi sonuçları dikkate alınmıştır. Araçta yer alan bazı maddeler yükü 0.32’nin altında ise ve maddeler iki veya daha fazla faktöre yüklenmiş maddeler analizden çıkarılmıştır. Böylelikle kavramsal ve görgül olarak desteklenen sade bir model belirlenmiştir.

“Keşfedici Faktör Analizi” öncesinde verilerin faktör analizi tekniğine uygunluğu “KMO ve Barlet Küresellik değerleri” incelenerek kontrol edilmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizinde sırasal düzeydeki ölçümler için uygun olan “Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi ve Diyagonal Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares)” tahmin yöntemi kullanılarak öğretmen verilerinden elde edilen yapının öğretmen adayları içinde geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenirliği hesaplanmıştır. Bunun için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Temel bileşenler analizi” SPSS sürüm 28 ile yapılmış ve doğrulamalı faktör analizi ise LISREL sürüm 8 ile yapılmıştır.

Bulgular ve tartışma

Araştırmada TEKÖZ ölçeğinden alınan puanlar ve betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: TEKÖZ Toplam puanları ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel analiz sonuçları

Değişkenler	TEKÖZ		
	N	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet			
Kadın	287	38,58	4,33
Erkek	45	35,57	7,64
Yaş			
Range 36			
Min-Max:19-55	332	38,17	5,00
Median 26,25			
Branş			
Okul Öncesi	229	38,64	4,31
Sınıf	103	37,12	6,17
Meslek Yılı			
1-2	21	40,09	2,58
3-8	40	37,97	5,53
9-14	48	36,66	5,89
15 ve fazlası	22	38,54	4,80
Özel Gereksinimli Çocuk ile Çalışma			
Meslek Yılı			
1-2	62	38,04	4,98
3-8	42	39,04	4,44
9-14	21	34,62	6,96
15 ve fazlası	6	40,50	2,07
Okul Mevcudu			
1-200	76	38,59	4,59
201-500	33	37,30	6,04
501-800	7	38,28	5,15
801-1100	5	35,20	1,64
1101 ve fazlası	10	36,10	8,14
Sınıf Mevcudu			
15’ten az	75	37,24	5,68
15-24	43	39,44	3,46
25-34	8	35,12	8,55
35-44	3	39,66	2,08
44 ve daha fazlası	2	40	1,41
Özel Öğrenci Sayısı			
1-2	104	38,30	5,02
3-4	17	37,71	5,02
5-6	5	33	9,92
7 v fazlası	5	35,80	4,54
Lisans Kaynaştırma Ders			
Hayır	26	37,65	5,26
Evet	105	38	5,31
Lisans Kapsayıcı Ders			
Hayır	72	38,43	4,56
Evet	59	37,32	6,03
Meslek Kaynaştırma Kurs			
Hayır	52	36,67	5,85

Evett	79	38,75	4,73
Meslek Kapsayıcı Kurs			
Hayır	69	37,81	5,46
Evett	62	38,06	5,12
Okul İmkanları			
Çok			
Çok düşük	21	36,57	5,84
Düşük	25	36,56	6,48
Orta	53	38,51	4,60
Yüksek	24	38,75	5,23
Çok yüksek	8	39,50	3,25

Tablo 1.'de TEKÖZ ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde kadınların puan ortalaması 38,58 iken erkeklerin ise 35,57 iken yaşa göre incelendiğinde ise 38,17 (Min/Max:19/55; Median: 26,25) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların branşlarına göre TEKÖZ toplam puanları incelendiğinde okul öncesi eğitimi branşında olanlar 38,64 puan ortalamasına sahipken, sınıf eğitimi branşında olanların ortalaması ise 37,12 olarak hesaplanmıştır. Mesleki hizmet yılına göre TEKÖZ puan ortalamaları 1-2 yıl 40,09, 3-8 yıl 37,97, 9-14 yıl 36,66, 15 ve daha fazla hizmet yılı ise 38,54 olarak görülmektedir. TEKÖZ ölçeğinden elde edilen toplam puanlar özel meslek yılına göre incelendiğinde ise 1-2 yıl 40,09, 3-8 yıl 37,97, 9-14 yıl 36,66, 15 ve daha fazla hizmet yılı ise 38,54 olarak görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okulların okul mevcudu 1-200 arasında olanlar 38,59, 201-500 arasında olanlar 37,30, 501-800 arasında olanlar 38,28, 801-1100 arasında olanlar 35,20 iken 1101 ve daha fazla mevcuda sahip olanların ortalaması ise 36,10 olarak hesaplanmıştır. TEKÖZ puan ortalamaları sınıf mevcuduna göre incelendiğinde ise sınıf mevcudu, 15'ten az olanların ortalaması 37,24, 15-24 arasında olanlar 39,44, 25-34 arasında olanlar 35,12, 35-44 arasında olanlar 39,66, 44'ten fazla olanlar ise 40 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların özel öğrenci sayısına göre TEKÖZ toplam puan ortalamaları incelendiğinde 1-2 özel öğrencisi olan 38,30, 3-4 özel öğrencisi olan 37,70, 5-6 özel öğrencisi olan 33, 7 ve daha fazla özel öğrencisi olanların ise 35,80 olarak hesaplanmıştır. Lisans döneminde kaynaştırma dersi almayanları puan ortalamaları 37,65 olarak hesaplanırken alanların ortalamalarının 38 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları lisans döneminde kapsayıcılık dersi alıp/almamaya göre incelendiğinde ise almayanların ortalaması 38,43 iken alanların ise 37,32 olduğu göze çarpmaktadır. TEKÖZ puan ortalamaları meslek kaynaştırma kursuna göre incelendiğinde meslek kaynaştırma kursu almayanların ortalaması 36,67 iken alanların ise 38,75 olduğu görülmektedir. Katılımcıların yanıtlarının puan ortalaması meslek kapsayıcı kursa göre incelendiğinde ise meslek kapsayıcı kursa almayanların ortalaması 37,81, alanların ortalaması ise 38,06 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların TEKÖZ toplam puanları okul imkanlarına göre incelendiğinde okul imkânı çok düşük olanlar 36,57, düşük olanlar 36,56, orta olanlar, 38,50, yüksek olanlar 38,75, çok yüksek olanlar ise 39,50 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilen ölçek için yapılan faktör analizi sonuçları

Geliştirilen ölçek için öncelikle yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Toplam 46 maddeden oluşan TEKÖZ ölçeği için temel bileşenler analizi iteratif bir biçimde yapılarak yapı geçerliği Tablo 2'de incelenmiştir. Birden fazla bileşene yüklenen maddeler ile kuramsal olarak ilişkili olduğu boyuttan farklı boyutlara yüklenen maddeler çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır Nihai analizde sonuçlar özdeğeri 1'den büyük beş bileşen olduğunu göstermiştir. Paralel analizi sonucu ise üç bileşenli yapının uygun olduğuna işaret etmiştir. Nihai olarak 22 maddenin özdeğeri 1' den büyüktür. Yine toplam varyansın %69 unu açıklayan üç bileşen kapsamında toplandığını yapının empirik ve kuramsal olarak uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu bileşenler "*iş birliği*", "*sınıf yönetimi*", ve "*öğretim*" olarak etiketlenmiştir. Tabloda bileşenlere ait faktör yükleri verilmiştir ve değerlerin 0.38 ile 0,93 arasında değiştiği saptanmıştır. Toplam olarak "*iş birliği*" bileşeni 10 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0,85$ olarak hesaplanmıştır, "*sınıf yönetimi*" bileşeni toplam olarak 9 maddeden oluşmakta iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0,80$ olarak hesaplanmıştır ve "*öğretim*" bileşeni toplam 3 maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0,59$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için katsayı $\alpha=0,87$ olarak hesaplanmıştır.

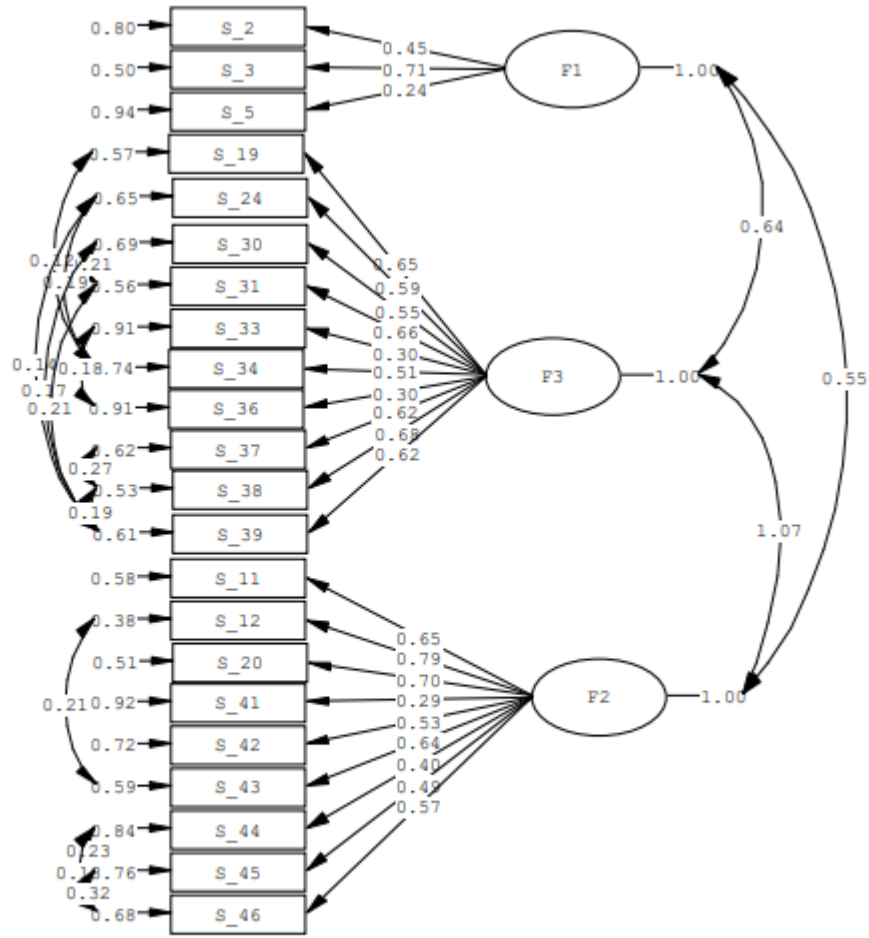
Tablo 2: TEKÖZ ölçeği için temel bileşenler analizi

Bileşenler / Maddeler	Faktör Yükleri	Güvenirlilik (Croanbach'sAlpha)	Açıklanan Varyans
TEKÖZ		0.87	%69
s_19	.61		
s_24	.62		
s_30	.81		
s_31	.78		
s_33	.67		
s_34	.78		
s_36	.44		
s_37	.93		
s_38	.86		
s_39	.77		
İş birliği		0.85	%49
S_11	.65		
S_12	.83		
S_20	.68		
S_41	.38		
S_42	.72		
S_43	.80		
S_44	.85		
S_45	.86		
S_46	.73		
Sınıf Yönetimi		0.80	%11
S_2	.58		
S_3	.77		
S_5	.83		
Öğretim		0.59	%9
KMO Örneklem Yeterlilik Ölçüsü 0.89			
Barlett's Küresellik Testi (Anlamlılık Düzeyi) .0001			
Tahmini χ^2 (1128)= 37558.972			
Rotasyon Yöntemi: Varimax (Kaiser Normalizasyonu ile)			

Doğrulamalı faktör analizi bulguları

Doğrulamalı Faktör Analizinde sırasal düzeydeki ölçümler için uygun olan “Polikorik (Polychorich) korelasyon matrisi ve Diyagonal Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares)” tahmin yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen verilerinden elde edilen yapının öğretmen adayları içinde geçerli olup olmadığı test edilmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları aşağıda Şekil 1. ve Tablo 3. 'te verilmiştir.

Şekil 1: TEKÖZ öğrenci verileri DFA sonuçları



Chi-Square=351.65, df=193, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Tablo 3: TEKÖZ öğrenci verileri doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

χ^2	sd	CFI	GFI	NFI	RMSEA
351.65	193	.96	.86	.93	.064

Şekil 1. 'de TEKÖZ öğrenci verilerinden elde edilen DFA sonuçlarının standardize edilmiş tahmini değerleri verilmiştir. DFA modeli oluşturulurken bazı maddelerin hata varyanslarının ilişkili olduğu gözlemlenmiş ve modifikasyon önerilerinde sunulan madde eşleştirilmeleri yapılarak analize devam edilmiştir. Tablo 3'te TEKÖZ öğrenci verilerinden elde edilen DFA sonuçlarının" model-veri uyum indeksleri" şu şekildedir; GFI=0.86, CFI=0.96, NFI=0.93 ve RMSEA=0.064'tür. Uyum indeks değerlerine göre oluşturulan modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği saptanmıştır.

Sonuç ve öneriler

Yapılan araştırmada temel eğitimde kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen öz-yeterliklerini değerlendirmek üzere bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. “Temel Eğitimde Kapsayıcılığa Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TEKÖZ)” ün uygulama öncesinde 46 maddesi bulunmaktadır. TEKÖZ ölçeği için temel bileşenler analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizleri yapılmış ve sonucunda “iş birliği, sınıf yönetimi ve öğretim” olarak 3 faktörlü 22 maddeden oluşan bir araç elde edilmiştir. “İş birliği” bileşeni 10 maddeden, “sınıf yönetimi” bileşeni 9 maddeden ve “öğretim” bileşeni 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.87$ ’dir. Geliştirilen aracın öğretmen ve öğretmen adaylarının temel eğitimde kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öz-yeterliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir puanlar ürettiği söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında diğer ülkelerde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ölçekler bulunmaktadır. Bunlardan biri Malinen, Savolainen ve Xu’nun (2013) yaptıkları çalışmadır. Çalışmada 550 Çinli üniversite öğrencisine “Kapsayıcı Uygulamalar için Öğretmen Yeterliliği (TEIP) Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırmada “Kapsayıcı Uygulamalar için Öğretmen Yeterliliği (TEIP) Ölçeğinin” faktör yapısını test etmeyi ve öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara yönelik öz yeterliliği ile kapsayıcı eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Doğrulamalı faktör analizi ile, öz yeterliliğin ilişkili olduğu üç faktörlü hipotezi desteklediğini bulmuşlardır: “Kapsayıcı öğretim yeterliliği”, “iş birliği yeterlik” ve “davranışı yönetme yeterliğidir. Yine Sharma vd., (2012) tarafından geliştirilen TEIP (Kapsayıcı Uygulamalar Öğretmen Yeterliliği) ölçeği, kapsayıcı ortamlarda öğretmeye hazır olma konusunda öz yeterliliğin çeşitli boyutlarını araştıran 18 soru içermektedir. Öğretim yeterliliğinin üç boyutu; “kapsayıcı öğretimi kullanma yeterliliği”, “iş birliği yeterliliği” ve “davranışları yönetme yeterliliği” dir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekle benzer boyutlar olduğu görülmektedir.

Türkiye alan yazını incelendiğinde temel eğitimde kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen öz-yeterliklerini değerlendiren yakın zamanda yapılmış 2 ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmıştır. Demirkol ve Kuşça (2023) Almanya ve Avusturalya’da Kielblock (2018)’in geliştirdiği iki ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Bu ölçekler; “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” (tek boyut 18 madde) ile “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğidir (4 boyut 38 madde). Örneklemi 326 ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ölçeklerin faktör yüklerinin .58 ile .79 arasında değerinde olduğu ve ölçeğin tek boyuttan oluştuğu, araçların genel Cronbach-Alpha değeri ise .93 olduğu saptanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarından biri Şimşek (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Şimşek (2019) yaptığı çalışmada öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili olarak gösterdikleri tutum ve öz-yeterliklerini ve yaptıkları uygulamaları incelemeyi, ikincil olarak ise 14 farklı alandan öğretmenlerin konuya yönelik tutum ve öz-yeterliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada 14 farklı alandan 405 öğretmenden, 290 sosyal bilgiler öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda 22 sorudan oluşan 2 faktörlü geçerli ve güvenilir bir araç elde edilmiştir. Aracın birinci faktörü “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” dir ve 15 sorudan oluşmaktadır. İkinci faktör “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” ise 7 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı oldukça yüksektir (ilk uygulama için 0,91 ve ikinci uygulama için 0,89). Bu ölçek tüm farklı alanlardaki öğretmenlere yöneliktir.

Bir diğer çalışma Erçiçek vd., (2023) tarafından yapılan temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araç geliştirme çalışmasıdır. Çalışmalarına 5 okul öncesi öğretmeni ve 45 sınıf öğretmeni katılmıştır. “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” dört faktörden ve 17 sorudan oluşmaktadır; “mesleki gelişime ve mesleki yeterliğe yönelik tutum, öğretim sürecine yönelik tutum ve kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciye yönelik tutum”. Ölçeğin tümünün güvenirlik katsayısı 0,85’tir.

Günümüzde kapsayıcı eğitimin önemi göz önüne alındığında eğitimle ilgili ülke koşullarına uygun ölçekler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışma ile alan yazına yeni ve geçerli ve güvenilir bir ölçek katıldığı düşünülmektedir. Geliştirilen ölçek temel eğitim kademesindeki hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere uygulandığından bu özelliği ile diğer ölçeklerden ayrılabilir. İleriki çalışmalarda bu ölçek ile ilgili olarak iki branş içinde daha büyük örnekleme sahip, farklı değişkenler ile ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Aydoğdu, Ö. G. F., Akalin, A., Polat, B., Irice, N. ve Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanınması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri*. (1. Basım). Anadolu Kültür Yayınları: İstanbul.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı, 29.01.2018 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm>, adresinden erişildi.
- Ayan-Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları, eğitim reformu girişimi*. Eğitim Reformu Girişimi Raporu, ISBN: 978-605-9178-44-0. 15/06/2019 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf sayfasından erişildi.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us? *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 119-150. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagozoglul, E., Cattık, M. ve Sahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 401-420.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179- 194.
- Büyüktaşkapı Soydan, S., Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 244-265. <https://doi.org/10.29228/ASOS.55051>
- Çallı, Y. (2009). *Türk Anayasa Hukukunda eğitim hakkı*. [Yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi.
- De Beuckelaer, A. ve Lievens, F. (2009). Measurement equivalence of paper-and-pencil and internet organisational surveys: A large scale examination in 16 countries. *Applied Psychology: An International Review*, 58(2), 336–361. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00350.x>
- Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S. ve Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 455-480. <http://doi.org/10.33400/kuje.1416630>
- Demirkaya, P. N. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
- Demirkol, M. ve Kuşça, N. (2023). Teacher attitude scale towards inclusive education and teacher self-efficacy scale towards inclusive education: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1865-1883. <http://doi.org/10.17679/inuefd.1378932>.
- Erçiçek, B., Günal, Y. ve Ünay, E. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350.
- Eğitim Reformu Girişimi Raporu (2011). ERG Raporu. *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: ERG. 15.08.2017 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf adresinden erişildi.

- Eğitim Reformu Girişimi Raporu (2016). ERG Raporu. *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları, 21/01/2019 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/> adresinden erişildi.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Feyman Gök, N. ve Mülayim, B. (2021). Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-78.
- Göl, H. ve Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
- Günşen, M. O. (2024). MEB kapsayıcı erken çocukluk eğitim projesi öykü kitaplarının kapsayıcı eğitim öğeleri açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 87-103.
- Karataş, A. ve Hamurcu, G. C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1129-1145.
- Kocbeker-Eid, B. N. (2016). What do Turkish prospective primary teachers promise for inclusion. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 235-248.
- Kirschner, S. R. (2015). *Inclusive education*. In W. George Scarlett (Ed.), Sage Encyclopedia of Classroom Management. Edition 1st Publisher: Sage.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-241.
- Liao, P. ve Hsieh, J. (2017) Does internet-based survey have more stable and unbiased results than paper-and-pencil survey? *Open Journal of Social Sciences*, 5, 69-86. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2017.51006>
- Malinen, O-P., Savolainen, H. ve Xu, J. (2013). Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland chinese pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 16(2), 82-93. <http://dx.doi.org/10.9782/2159-4341-16.2.82>
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. 02.08.2018 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden erişildi.
- Meral, B.F. ve Bilgic, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online], 92, 253-263.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. <https://doi.org/10.24130/eccdd-jecs.196720182279>
- Odom, S. L. ve Diamond, K. A. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4).
- Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Öncel, G. ve Akgül, E. (2024). Gaziantep’te yaşayan Suriyeli mülteci ve Türk ebeveynlerin kapsayıcı eğitim bağlamında okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 151-161. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1297298>
- Park, M., Dimitrov, D. M., Das, A. ve Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- Sabancı Üniversitesi Yayınları (2013). *Engelsiz Türkiye için: Yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler*. 21.01.2018 tarihinde https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/2013/13019_sabanci_rapor_tr.pdf adresinden erişildi.
- Sharma, U., Loreman, T. ve Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

- Sönmez, N. ve Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 156- 173. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.010>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Tuzcuoğlu, N. ve Aydın, D. (2023). Okul Öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. 27/03/2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: UNESCO. 27/03/2018 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_e.t adresinden erişildi.
- Yıldız, S. ve Gülbahar, B. (2023). Kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Social Science Development Journal*, 8(37), 37-65

Etik kurul onayı

Bu çalışma için Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 11.02.2021 tarihli ve 2021/01 sayılı toplantısında alınan karar gereği sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırmacıların katkı oranı beyanı

Yazarlar araştırma planlaması, ölçek geliştirilmesi, veri toplanması aşamalarında çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Verilerin analizi ve raporlaştırılması birinci ve ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Çıkar çatışması beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.