

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Tutum ve Öz Yeterlikleri ile İlişkisi*

The Relationship between the Classroom Practices of Teachers Working in Vocational Education Centers towards Inclusive Education and Their Attitudes and Self-Efficacy

Fadime Çalışkan Özbek, Aslıhan Selcen Bingöl

Yazar Bilgileri	ÖZ
Fadime Çalışkan Özbek  Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, fdmcaliskan@gmail.com Aslıhan Selcen Bingöl  Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, asbingol@gazi.edu.tr	Kapsayıcı eğitim, farklı sebeplerle okuldan ayrılan öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmesi için çözümler geliştiren bir yaklaşımdır. Bu kapsamda, okul ortamından uzaklaşmış bireylere eğitim imkânı sunan Mesleki Eğitim Merkezleri, kapsayıcı eğitimi benimseyen öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlayan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara’da görev yapan 324 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınıf içi uygulamalar ile kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmaya yönelik öz yeterlikleri arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin kişisel donanımıyla ilgili endişeleriyle sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikler ile sınıf içi uygulamalar arasında orta düzeyde bir ilişki, toplumsal iş birliğine yönelik tutumlarla kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar arasında ise güçlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim programları düzenlenerek, kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerini güçlendirmeleri sağlanabilir.
Makale Bilgileri	ABSTRACT
Anahtar Kelimeler Kapsayıcı eğitim Mesleki Eğitim Merkezleri Sınıf içi uygulama Öz yeterlik Keywords Inclusive education Vocational Training Centers Classroom practices Self-efficacy Makale Geçmişi Geliş: 12.02.2025 Kabul: 18.04.2025	Inclusive education is an approach that aims to develop solutions enabling students who have had to leave school for several reasons to continue their education. In this context, Vocational Education Centers, which provide educational opportunities for individuals who have been distanced from the school environment, require teachers who embrace inclusive education. This study is aimed to examine the relationship between the classroom practices of teachers working in Vocational Education Centers and their attitudes and self-efficacy regarding inclusive education. The relational survey model was used, and the research was conducted with 324 teachers working in Ankara during the 2022-2023 academic year. The findings indicated a positive and moderate relationship between teachers' classroom practices and their attitudes toward inclusive education. Additionally, a low but meaningful relationship was found between classroom practices and self-efficacy in effective planning for inclusive education. However, no meaningful relationship was found between teachers' concerns about personal competence and their classroom practices. A moderate relationship was observed between self-efficacy and classroom practices, while a strong and meaningful relationship was found between attitudes toward social collaboration and attitudes toward inclusive education. Organizing inclusive education programs for teachers can enhance their knowledge and skills in this field.
*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 13-14 Ocak 2024 tarihlerinde düzenlenen 5. Uluslararası Akdeniz Kongresi’nde özet bildiri olarak sunulmuştur.	
Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atıf	Çalışkan-Özbek, F. & Bingöl, A. S. (2025). Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının tutum ve öz yeterlikleri ile ilişkisi. <i>TEBD</i> , 23(1), 1056-1094. https://doi.org/10.37217/tebd.1637156

Giriş

İnsanların hayatını idame ettirebilmesinde ve toplumun düzeninin sağlanmasında eğitimin rolü büyüktür. Bireyin gelişimi ve eğitiminde içinde yaşadığı kültür, ortam ve yaşantılar etkilidir. Eğitim uygulamaları da bu durumlara göre çeşitlenmekte ve farklılaşmaktadır (Şişman, 2007). Her insanın eşit şartlarda eğitim alması ise kapsayıcı eğitim kavramını gündeme getirmektedir. Dezavantajları avantaja çevirmek ancak sistemli kapsayıcı eğitim uygulamaları ile mümkündür. Bu kapsamda kapsayıcı eğitim; herkesin eğitim olanaklarından aynı oranda faydalanmasını amaçlayan eğitimin kalitesini artıran uygulamaları içine alan bir kavramdır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Kapsayıcı eğitim özellikle dezavantajlı gruplara toplumsal sorunları anlama ve çözmeye yönelik yöntem ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece okullar bireyler üzerinde bireylerin kapasitelerini artırmayı, karar verme süreçlerini etkin yönetebilmeyi, birlikte yaşayabilmeleri için gerekli demokratik ortam şartlarını sağlamayı da amaçlamaktadır (Sakız, 2021). Kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin daha yeterli, öğrenebilen, gelişebilen çağa uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli bir modeldir (UNESCO, 2020) ve belirlenmiş hedeflere ulaşmak için toplumdaki farklı özelliklere sahip bireylerin toplumdan ayırıştırılmadan, damgalanmadan, eşit ve adil insanlar olarak yetişmelerini gerekli kılmaktadır (Aydoğan, 2023). Dezavantajlı geçmişe sahip olan öğrenciler, standart okullarda diğer öğrencilerle birlikte yaşam değerleri ve becerileri edinerek ekonomik hayata daha kolay bir şekilde katılabilmektedirler. Bu kişilerin iş gücüne dâhil edilmesinin, yaşadıkları ülkeye olumlu bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir (UNESCO, 2009). Eğitim ile sosyal hayatta başarılı olmak için akademik başarının gerekliliği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim bireylere ahlaki açıdan da gelişim kazandırmaktadır. Demokratik, saygılı, olumlu davranışların ancak kapsayıcı eğitimle sağlanabileceği görülmektedir (Sakız, 2021).

Son yıllarda kapsayıcılık, toplum, siyaset ve eğitim teorileri içinde sıkça ele alınan bir konu haline gelmiştir. Bilgili ve becerikli insan gücünün yetiştirilebilmesi toplumdaki farklılıkların ortak bir amaçla buluşturulabilmesi ile mümkündür. Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalar incelendiğinde fiziksel engeli olan çocukların eğitim olanaklarının düzenlenmesi görülmektedir. Ancak kapsayıcı eğitim kapsamında fiziksel engel kadar sosyoekonomik durumlar, cinsiyetçi yaklaşımlar, dil, din, ırk ayrımı yapılmaması da önemlidir. Kapsayıcı eğitim kapsamında cinsiyet, etnik köken, dil, din ve sosyoekonomik durum gibi farklılıkları düzenlemeye yönelik uygulamalar yetersizdir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016).

Temel öğretim programında başarısızlığın akademik anlamda başarısızlık sayıldığı eğitim sistemimizde yeteneğe göre eğitim veren “Mesleki Eğitim Merkezleri” diğer okul türlerinden ayrılmaktadır. “Ortaokulu tamamladıktan sonra akademik lise eğitimine devam etmek yerine,

becerileri doğrultusunda mesleki eğitim almak isteyen öğrencilerin devam ettiği ortaöğretim kurumları” olan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1986) ve günümüzde de varlığını sürdüren Mesleki Eğitim Merkezleri, iş gücüne nitelikli ara elemanlar yetiştiren önemli kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu merkezlerde eğitim gören ve kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu konuya ilişkin öz yeterlik, tutum ve sınıf içi uygulamalarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Mesleki Eğitim Merkezleri bireylerin eğitimlerini tamamlarken mesleklerinde de kendilerini geliştirmelerini amaçlamakta (Toz, 2019) ve örgün eğitim sistemi içerisinde yer alamayan bireylerin temel meslek eğitimini almalarını sağlamaktadır.

Mesleki eğitimde kapsayıcı eğitim, farklı yeteneklere sahip bireyleri desteklemeyi ve eğitim süreçlerini çeşitlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımı ifade eder. Bu, onların mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimi kucaklayan, farklı ihtiyaçlara ve öğrenmeye duyarlı bir çerçevedir. Ayrıca akademik başarısı düşük olduğu için örgün eğitim sistemi dışına çıkarılan öğrencilere Mesleki Eğitim Merkezlerinde diploma imkânı tanınmaktadır. Çeşitli nedenlerle geleneksel eğitime devam edemeyen gençlerin, hayattan kopuk, tüketim odaklı ve topluma zararlı davranışlar sergileme eğilimini önleyen Mesleki Eğitim Merkezleri; bireylerin üretken, değerlere saygılı, topluma ve kendilerine faydalı bireyler olmalarını hedefler. Ayrıca bu merkezler orta düzeyde meslek elemanı ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktadır (Özcan, 2014).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde incelenmesi gereken asıl sebep bireyleri örgün eğitim sistemine yöneltmekte olan asıl etkenin ne olduğudur. Eğitimi yarıda kesme bireyin sosyal haklarıyla da ilgilidir. Mesleki Eğitim Merkezi öğretmenlerinin bu konularda yeterince bilgi sahibi olması, öğrencilerin toplumsal uyumlarını sağlayacak pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerekir.

Öğretmenlerin pedagojik yeterliliği, eğitim programı içeriğinin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için uygun öğretimsel stratejilerin seçilmesi ile sınırlı değildir. Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecinde en önemli unsurdur. Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının çeşitli görevlerle günden güne arttığı görülmektedir. Öğretmenlerden bu değişim sürecinde yer alması, beklenen istihdama uyum göstermesi beklenmektedir. Öğretmenlerin idari ve mesleki değişime uygun dönüşüm göstermesi gerekmektedir. Öğretmenler meslekle ilgili genel tutum ve yeterliliklerinin yanı sıra toplumdaki rolüne de öncülük eden öğrenme süreçlerinin desteklenmesi yoluyla öğrencilerini çalışma hayatına hazırlar. Öğretmenlerin eğitime bakış açıları ve alanlarıyla ilgili teknolojiye değişim ve gelişmeleri yakından takip ederek mesleki gelişimlerini sürdürmeleri çok önemlidir (Özkan, 2021).

Mesleki ve teknik eğitimde öğretmenlik yapmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan özel bir pedagojik yaklaşım gerektirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin meslek alanlarındaki geçmiş deneyimlerini, sahip oldukları yetenek ve becerileri ve bazılarının öğrenme sürecine karşı gösterdikleri direnci hesaba katmalıdır. Etkili bir öğretmen, öğrencilerine zorlayıcı olmayan, uzmanlık ve

referanslarıyla ilham veren bir lider olmalıdır. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin zekâ seviyelerinin değişken olduğunu ve kişisel niteliklere saygı duymaları gerektiğini anlamaları önemlidir. Bu, kapsayıcı eğitim uygulamalarında başarıyı artırmaya yardımcı olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına hoşgörü ve anlayışla yaklaşarak, onların gelişimine katkıda bulunmaları önemlidir. 21. yüzyıl mesleki ve teknik eğitim sisteminde öğretmenlik; ilişki kurabilme, kuralcılıktan ziyade empatik bağlılık, bilmekten ziyade öğrenmek, denetleme ve kontrolden daha çok öz senkronizasyon ile idrak ve kıyas temelli teori yerine hızlı düşünme yeteneklerine ihtiyaç duymaktadır (Özkan, 2021). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışını hayata geçirme sorumluluğu, değişen kapsayıcı sınıf ortamına yönelik algı ve tutumlarını korumalarını veya güncellemelerini gerektirir. Çünkü bu tutumların, dezavantajlı öğrencilerin entegrasyonunu etkileyebileceği düşünülmektedir (Şimşek, 2019).

Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaların genellikle okul öncesi, ilkokul ya da ortaöğretim kademesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan farklı branşlarda öğretmenlerin tutum, öz yeterlik ve sınıf içi uygulamalarına yer veren bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de bu konuda gerekli eğitimleri alması, çeşitli nedenlerle dezavantajlı gruplarda değerlendirilen çırak öğrenciler için kapsayıcı eğitim uygulamaları yaparak toplumsal kabul görmeyi gerçekleştirmelerine destek olmaları önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmaların genellikle sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olduğu görülmüştür. Birkaç çalışmanın ise fen bilimleri, okul öncesi, yabancı dil ve sınıf öğretmeni gibi diğer branşlarda yapıldığı da görülmektedir. Tüm branş öğretmenlerine yönelik bir görüş çalışmasının yalnızca ilköğretim kademesinde yapıldığı ancak ortaöğretim kademesinde yapılmış herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Mesleki Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerin çeşitliliğine ya da okul yöneticilerine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar genellikle verilen eğitimin kalitesi, atölye yetersizliği ya da işveren-öğrenci-öğretmen açısından öğrencilerin değerlendirilmesine ya da öğrencilerin okudukları bölümle olan ilişkilerine yönelik çalışmalardır. Mesleki Eğitim Merkezlerinde uygulanan çıraklık sistemi incelendiğinde ise sistemin daha çok dezavantajlı öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Altı gün iş bir gün okul olarak nitelendirilen çıraklık sistemi maddi yetersizlik nedeniyle eğitime devam edemeyen öğrencilere de eğitim hakkı tanınması ile Mesleki Eğitim Merkezlerinde eğitimde kapsayıcılık uygulamalarına çok daha fazla ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin branş fark etmeksizin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ile alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının tutum ve öz yeterlik inançları ile ilişkisinin belirlenmesidir.

Ayrıca ölçeklerden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaca dönük olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri birlikte kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları, tutum ve öz yeterlikleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitimlere veya seminerlere katılım durumu, sınıfta bulunan öğrenciler arasında dezavantajlı grup üyelerinin bulunma durumu, çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birisi olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği, tutum, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği, kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe, kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?

Yöntem

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının tutum ve öz yeterlik inançları ile ilişkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli de iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaç edinmektedir (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapmakta olan 324 öğretmen katılmıştır ve bu sayı da evrenin %86,63'üne denk gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Kadın	96	29,6
Erkek	228	70,4
Toplam	324	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,6'sının (N=96) kadın, %70,4'ünün (N=228) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
1-5 yıl	16	4,9
6-10 yıl	14	4,3
11-15 yıl	32	9,9
16-20 yıl	82	25,3
21 yıl ve üzeri	180	55,6
Toplam	324	100,0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %4,9'unun (N=16) 1-5 yıl, %4,3'ünün (N=14) 6-10 yıl, %9,9'unun (N=32) 11-15 yıl, %25,3'ünün (N=82) 16-20 yıl, %55,6'sının (N=180) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Hizmet İçi Eğitime Katılma</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Evet	165	50,9
Hayır	159	49,1
Toplam	324	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,9'unun (N=165) hizmet içi eğitime katıldığı, %49,1'inin (N=159) hizmet içi eğitime katılmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Evet	285	88,0
Hayır	39	12,0
Toplam	324	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'inin (N=285) sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmakta, %12'sinin (N=39) sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yakınında Kapsayıcı Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Bulunma</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Evet	272	84,0
Hayır	52	16,0
Toplam	324	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %84'ünün (N=272) yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunmakta, %16'sının (N=52) sınıfında yakınında kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Şimşek (2019) tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği", "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği" ve "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Şimşek (2019) tarafından geliştirilen bu formda katılımcılara yönelik cinsiyet, mesleki kıdem, daha önce kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitime katılma ya da seminer alma durumu, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu, yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyma değişkenlerine ilişkin demografik özelliklere ait kişisel bilgilerin olduğu sorulara yer verilmektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Şimşek (2019) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” toplamda 22 madde içermektedir. Bu ölçek, “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği” ve “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alt boyut 15 madde içerirken, ikinci alt boyut 7 madde içermektedir. Ölçekte bulunan 2, 3, 7, 11 ve 15. maddeler ters maddedir, yani öğretmenin olumlu tutumunu değerlendirmek için kullanılmaktadır. Öğretmenlerin bu ölçek maddelerinden alabileceği puanlar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5 puan) arasında derecelendirme yapılabilen 5’li Likert tipine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretmenler, bu ölçekten minimum 22 ve maksimum 110 puan alabilirler. Yüksek puan alan bir öğretmenin, kapsayıcı eğitime olumlu bir tutum sergilediği anlamına gelmektedir (Şimşek, 2019).

Ölçeğin geliştiricisi Şimşek (2019) tarafından ölçeğin güvenirliği için yapılan değerlendirmeler sonucunda, her iki alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin uygulama güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,89 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin güvenilir bir şekilde öğretmen tutumlarını değerlendirmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Şimşek (2019) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, toplamda 27 madde içermektedir ve bu ölçek “Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi”, “Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği” ve “Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alt boyut 13 madde içerirken ikinci alt boyut 7 madde ve üçüncü alt boyut ise 7 madde içermektedir. Ölçekte bulunan 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeler ters maddedir ve öğretmenin öz yeterliğini değerlendirmek için kullanılır.

Öğretmenlerin bu ölçek maddelerinden alabileceği puanlar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5 puan) arasında derecelendirme yapılabilen 5’li Likert tipine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretmenler, bu ölçekten minimum 27 ve maksimum 135 puan alabilirler. Yüksek puan alan bir öğretmenin, kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Şimşek, 2019).

Şimşek (2019) tarafından ölçeğin güvenirliği için yapılan değerlendirmeler sonucunda, her üç alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,89 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin uygulama güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,95 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin güvenilir bir şekilde öğretmen özyeterliliğini değerlendirmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği

Şimşek (2019) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” toplamda 22 madde içermektedir. Bu ölçek, öğretmenlerin kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki uygulamalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin bu ölçek maddelerinden alabileceği puanlar 1 ila 5 arasında değişmektedir. Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5 puan) arasında derecelendirme yapılabilen 5'li Likert tipine uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme, öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlarla yapılmaktadır. Öğretmenler, bu ölçekten en az 22 ve en fazla 110 puan alabilirler. Yüksek puan, öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğunu göstermektedir (Şimşek, 2019).

Şimşek (2019) tarafından ölçeğin güvenirliği, öğretmenlerin verdiği cevaplar üzerinden değerlendirilmiş olup, bu değerlendirmeler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, ölçeğin maddelere verilen cevapların güvenilir olduğunu gösterir. İkinci gruptaki öğretmenlerle yapılan değerlendirme sonucunda hesaplanan katsayı da 0,97 olarak belirlenmiştir, bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kullanılan ölçekler için gerekli izinler alınmış olup veri toplama aracı olarak Google Form tercih edilmiştir. Ölçekler Google Form aracılığıyla Ankara ilinde görev yapan tüm Mesleki Eğitim Merkezi öğretmenlerine sunularak elektronik ortamda ilgili formları doldurmaları kendilerinden talep edilmiştir.

Verilerin Analizi

Demografik değişkenlere göre araştırma grubunun dağılımını belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma grupları tarafından doldurulan ve geri toplanan bilgi formları incelenmiş, bu bilgiler kodlanarak SPSS 25.00 paket programına aktarılmıştır. Daha sonra bilgisayar ortamında verilerin istatistiksel işlemleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizine başlanmadan önce normallik testi, parametrik testler için gereken ön koşulları sağlamak adına önemli olduğundan normallik testi uygulanmıştır. Her bir bağımlı değişken düzeyinde dağılımların normallik gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçlarına, basıklık ve çarpıklık katsayılarına, ortanca ve aritmetik ortalama değerlerine bakılarak dağılımın normalliği test edilmiştir. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'ne ait verilerin çarpıklık katsayısının .269 ile

.135 arasında; basıklık katsayısının -.324 ile .270 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ne ait verilerin çarpıklık katsayısının -.586 ile .135 arasında; basıklık katsayısının .501 ile .270 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği'ne ait verilerin çarpıklık katsayısının -.630 ile .135 arasında; basıklık katsayısının 1,944 ile .270 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Hair vd.'ne (2013) göre çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında yer alması; George ve Mallery (2012) tarafından belirtildiği üzere, ± 1.0 arasındaki bir basıklık değeri, çoğu psikometrik amaçlar için mükemmel olarak kabul edilmektedir; ancak ± 2.0 arasındaki bir değer, belirli bir uygulamaya bağlı olarak birçok durumda kabul edilebilmektedir. Elde edilen sonuçlar, verilerin normal dağıldığını gösterdiği için yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarında öz yeterlik algı düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Bu analizler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda sınıf içi uygulamalarındaki öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ile tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığının değerlendirilmesi sürecinde ise Çok Yönlü Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Veriler normallik gösterdiği için analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarında, öz yeterlik algı düzeyleri ve tutumlarında "cinsiyet, daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunma" değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar için T Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulama, öz yeterlik algı düzeyleri ve tutumlarında "mesleki kıdem" değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farkın görüldüğü durumlarda, bu farkın kaynağını tespit etmek için Post-Hoc karşılaştırma testleri (Scheffe Testi) uygulanmıştır.

Analizler sürecinde anlamlılık değeri olarak $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler grafik ve tablolar kullanılarak görsel olarak sunulmuş, yapılan yorumlarla birlikte tartışılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları üzerinde öğretmen tutumu ve öz yeterliklerinin etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Üzerinde Öğretmen Tutumu ve Öz Yeterliklerinin Etkisinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında ele alınan Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile öğretmen tutum ve öz yeterlik ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelendiği tablolar aşağıda sunulmuştur:

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları ile Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyonel Hesaplamaları

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ile tutum ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları ile Tutum ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		<i>Sınıf</i>	<i>İş Birliği</i>	<i>İlgi</i>	<i>Tutum</i>	<i>Plan</i>	<i>Sorumluluk</i>	<i>Endişe</i>	<i>Öz Yeterlik</i>
Sınıf İçi Uygulama (Sınıf)	r	1,000	0,444	0,310	0,480	0,286	0,275	-0,004	0,305
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,471	0,000
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği (İş Birliği)	r		1,000	0,306	0,941	0,167	0,064	0,037	0,150
	p			0,000	0,000	0,001	0,126	0,256	0,003
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği (İlgi)	r			1,000	.610	0,390	0,244	-0,046	0,328
	p				0,000	0,000	0,000	0,206	0,000
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Tutum)	r				1,000	0,278	0,140	0,014	0,241
	p					0,000	0,006	0,399	0,000
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi (Plan)	r					1,000	0,421	-0,028	0,785
	p						0,000	0,310	0,000
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği (Sorumluluk)	r						1,000	-0,228	0,633
	p							0,000	0,000
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe (Endişe)	r							1,000	0,405
	p								0,000
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterlik (Öz Yeterlik)	r								1,000
	p								

Tablo 6 incelendiğinde sınıf içi uygulamalar ve kapsayıcı eğitim tutumları açısından öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde kapsayıcı uygulamalar gerçekleştirdikçe, kapsayıcı eğitime olan olumlu tutumlarının da arttığını göstermektedir.

Toplumsal iş birliği ve kapsayıcı eğitim tutumları açısından; kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliği ile genel kapsayıcı eğitim tutumları arasında çok güçlü ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin toplumsal iş birliğinin önemini kabul ettikçe, kapsayıcı eğitime genel olarak daha olumlu yaklaştıklarını ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı eğitimde doğru planlama ve öz yeterlik açısından kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi ile genel öz yeterlik arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu, öğretmenlerin planlama

yeteneklerinin, kapsayıcı eğitimde kendilerini yeterli hissetmelerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Sorumluluk alma ve kişisel donanım endişesi açısından kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilmenin gerekliliği ile kişisel donanıma duyulan endişe arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk aldıkça, kişisel donanımlarına yönelik endişelerinin azaldığını göstermektedir.

Kapsayıcı eğitime ilgi ve planlama konusunda kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği ile doğru planlama yapmanın önemi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan ilgisinin, daha iyi planlama yapmalarına olan inançlarıyla paralel olduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe konusunda kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler genellikle zayıf bulunmuş ve çoğu istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Bu, öğretmenlerin kişisel donanımlarıyla ilgili endişelerinin, kapsayıcı eğitimdeki diğer tutum ve yeterlilikleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları ile Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizleri

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların, öğretmenlerin tutum ve öz yeterlikleri tarafından yordanmasının değerlendirilmesi sürecinde ise Çok Yönlü Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları ile Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkilerin Regresyon Analizleri

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	6,524	3,211		2,032	0,043		
Öğretmen Tutum Ölçeği	0,570	0,065	0,431	8,758	0,000	0,439	0,418
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	0,184	0,045	0,201	4,091	0,000	0,223	0,195
R=0,268; R ² =0,264							
F(5,318)=58,802; p=0,000							

Tablo 7 incelendiğinde Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği puanları ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,439$). Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının, sınıf içi uygulamalarda da kendini gösterdiğini işaret etmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişki biraz azalmış fakat hala anlamlıdır ($r=0,418$). Bu, diğer faktörlerin de sınıf içi uygulamalar üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir, ancak tutumun etkisi halen belirgin kalmaktadır. Diğer değişkenlerle sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkiler oldukça düşüktür. Bu, diğer değişkenlerin sınıf içi uygulamalar üzerinde daha az etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen tutumları ve öz yeterlikler birlikte sınıf içi uygulamalar üzerinde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0,268$, $R^2=0,264$). Bu iki değişken, sınıf içi

uygulamalardaki toplam varyansın %26'sını açıklamaktadır ki bu, iki değişkenin birlikte güçlü bir açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen tutumları ($\beta=0,431$) ve öz yeterlikleri ($\beta=0,201$) sınıf içi uygulamalar üzerinde farklı derecelerde etkiye sahiptir. Burada öğretmen tutumlarının, sınıf içi uygulamaların daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak tutum ve öz yeterlik değişkenleri sınıf içi uygulamalar üzerinde önemli bir yordayıcı olarak belirlenmiştir ($p=0,000$, $p<0,05$). Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve öz yeterliklerinin, sınıf içi uygulamalarını büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Mesleki Eğitim Merkezi'nde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına ilişkin bulgular, Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiş olup yapılan betimsel istatistiklerin sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Sd
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği	324	15,00	54,00	24,5895	7,36665
Kapsayıcı Eğitimde İlginin Arttırılması Gerekliliği	324	7,00	20,00	11,2562	3,14448
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	324	22,00	64,00	35,8457	8,85002

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak düşük düzeyde, diğer bir deyişle olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği	Kadın	96	24,2604	6,57146	322	3,219	0,074	-
	Erkek	228	24,7281	7,68635				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Kadın	96	10,4896	3,21835	322	0,385	0,536	-
	Erkek	228	11,5789	3,06291				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Kadın	96	34,7500	8,85438	322	0,001	0,980	-
	Erkek	228	36,3070	8,82690				

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(322)=0,001$; $p=0,980$ $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş, veriler normal dağılım gösterdiği için ANOVA Testi uygulanarak sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği’nin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği	1-5 yıl ¹	16	23,4375	0,89406	G. arası	252,813	4	63,203	1,167	0,325	-
	6-10 yıl ²	14	23,9286	1,13146							
	11-15 yıl ³	32	22,5000	0,94665	G. içi	17275,592	319	54,155			
	16-20 yıl ⁴	82	24,2927	0,84498							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	25,2500	0,80656	Toplam	17528,404	323				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1-5 yıl ¹	16	10,375	3,21713	G. arası	144,465	4	36,116	3,778	0,005	2,4
	6-10 yıl ²	14	9,6429	2,69165							
	11-15 yıl ³	32	9,9063	2,40258	G. içi	3049,273	319	9,559			
	16-20 yıl ⁴	82	11,8902	2,29332							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	11,4111	2,54212	Toplam	3193,738	323				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	1-5 yıl ¹	16	33,8125	2,40258	G. arası	646,115	4	161,529	2,090	0,082	-
	6-10 yıl ²	14	33,5714	2,54212							
	11-15 yıl ³	32	32,4063	1,83233	G. içi	24652,169	319	77,280			
	16-20 yıl ⁴	82	36,1829	1,17122							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	36,6611	2,29332	Toplam	25298,284	323	63,203			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F(4,323)=2,090$; $p=0,082$; $p>0,05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutunda mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir benzerlik olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre (11-15 yıl) ile (16-20 yıl) arasındaki kapsayıcı eğitime ilgiye yönelik sıralama testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Eta kare etki değeri hesaplandığında ($\eta^2=0,036$) anlamlı farklılığın etki değerinin küçük bir etki aralığında olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği	Evet	165	24,0848	7,73841	322	2,149	0,144	-
	Hayır	159	25,1132	6,94552				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	165	10,7939	3,08319	322	0,519	0,472	-
	Hayır	159	11,7358	3,14512				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	165	34,8788	9,24318	322	2,477	0,117	-
	Hayır	159	36,8491	8,33339				

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(322)=0,117$; $p=0,117$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği	Evet	285	24,5053	7,35595	322	0,095	0,759	-
	Hayır	39	25,2051	7,51202				
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	285	11,2456	3,09065	322	1,005	0,317	-
	Hayır	39	11,3333	3,55656				
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	285	35,7509	8,66987	322	1,635	0,202	-
	Hayır	39	36,5385	10,16922				

Sonuçlar incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik tutumları sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(322)=1,635$; $p=0,202$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Bulunma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Yakınında Kapsayıcılığa İhtiyaç Duyan Birey Bulunma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Toplumsal İş Birliğinin Gerekliliği	Evet	272	24,3750	7,43428	322	0,507	0,477	-
	Hayır	52	25,7115	6,96303				
İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	272	11,1912	3,10104	322	0,034	0,854	-
	Hayır	52	11,5962	3,37383				

Kapsayıcı Eğitime	Evet	272	35,5662	8,76314	322	0,184	0,668	-
Yönelik Tutum (Toplam)	Hayır	52	37,3077	9,24087				

Tablo 13 incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik tutumları yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(322)=0,184$; $p=0,668$; $p>0,05$).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kategorisine Ait Bulgular

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak Mesleki Eğitim Merkezindeki öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçmeye yönelik öğretmenlerin sundukları yanıtlara yönelik yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Sd
Doğru Planlama Yapmanın Önemi	324	13,00	52,00	24,1204	7,49908
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	324	7,00	35,00	17,8580	6,54337
Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	324	7,00	35,00	19,7870	6,90230
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam)	324	27,00	92,00	61,7654	12,82535

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik öz yeterlik puanlarının 13,00 ile 52,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 24,1204 ($\pm 7,49908$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alt boyutuna yönelik öz yeterlik puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 17,8580 ($\pm 6,54337$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe alt boyutuna yönelik tutum puanlarının 7,00 ile 35,00 arasında hesaplandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tutum puanları ortalaması 19,7870 ($\pm 6,90230$) olarak hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ne yönelik öz yeterlik puanlarının 27,00 ile 92,00 arasında hesaplandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik puanları ortalaması 61,7654 ($\pm 12,82535$) olarak hesaplanmıştır.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nden alınabilecek maksimum puan 135’tir. 67,5 puan veya daha yüksek alan bir öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. 67,5 puanın altında olanlar ise ortalamasının altında bir öz yeterlik algısına sahip olacaktır. Genel kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik puanları, ortalamasının altındadır. Tablo 14 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin genel olarak düşük düzeyde, diğer bir deyişle olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’te görülmektedir:

Tablo 15. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Kadın	96	23,875	7,89837	322	2,287	0,131	-
	Erkek	228	24,2237	7,33995	322			
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Kadın	96	16,6563	6,63139	322	0,026	0,873	-
	Erkek	228	18,364	6,45376	322			
Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Kadın	96	20,8333	7,17403	322	0,369	0,544	-
	Erkek	228	19,3465	6,75226	322			
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam)	Kadın	96	61,3646	12,84656	322	0,020	0,888	-
	Erkek	228	61,9342	12,84095	322			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(322)=0,020$; $p=0,888$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde normal dağılım gösterdiği için ANOVA Testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1-5 yıl ¹	16	2,71184	G.arası	647,880	4	161,970	2,950	0,20	-
	6-10 yıl ²	14	2,26889							
	11-15 yıl ³	32	2,02523	G. içi	17516,426	319	54,910			
	16-20 yıl ⁴	82	1,93312							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	2,71184	Toplam	18164,306	323				
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	1-5 yıl ¹	16	2,30935	G.arası	1126,763	4	281,691	7,074	0,000	1,2,4
	6-10 yıl ²	14	1,93214							
	11-15 yıl ³	32	1,72464	G.içi	12702,706	319	39,820			
	16-20 yıl ⁴	82	1,64621							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	2,30935	Toplam	13829,469	323				
Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	1-5 yıl ¹	16	2,50766	G.arası	410,255	4	102,564	2,184	0,071	-
	6-10 yıl ²	14	2,09806							
	11-15 yıl ³	32	1,87274	G.içi	14978,051	319	46,953			
	16-20 yıl ⁴	82	1,78757							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	2,50766	Toplam	15388,306	323				
Kapsayıcı Eğitimde Öz Yeterlik (Toplam)	1-5 yıl ¹	16	4,46151	G.arası	5718,948	4	1429,737	9,620	0,000	1,2,3; 1,2,5
	6-10 yıl ²	14	3,73277							
	11-15 yıl ³	32	3,33190	G.içi	47411,225	319	148,625			
	16-20 yıl ⁴	82	3,18037							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	4,46151	Toplam	53130,173	323				

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği sonuçları incelendiğinde mesleki kıdem yılına istatistiksel açıdan anlamlı bir benzerlik olmadığı görülmektedir ($p<0,20$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Katılımcıların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Hizmet İçi Eğitime Katılma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	165	23,4727	7,35143	322	0,035	0,851	-
	Hayır	159	24,7925	7,61417				
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Evet	165	17,3455	6,77842	322	1,910	0,168	-
	Hayır	159	18,3899	6,26717				
Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Evet	165	19,9818	7,22586	322	2,095	0,149	-
	Hayır	159	19,5849	6,56641				
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam)	Evet	165	60,8000	12,82442	322	0,164	0,686	-
	Hayır	159	62,7673	12,78953				

Tablo 17 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(322)=0,164$; $p=0,686$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Katılımcıların Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	285	24,3368	7,43745	322	0,697	0,404	-
	Hayır	39	22,5385	7,85341				
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Evet	285	18,2070	6,48693	322	0,722	0,396	-
	Hayır	39	15,3077	6,46917				
Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Evet	285	20,1088	6,70128	322	2,615	0,107	-
	Hayır	39	17,4359	7,92994				
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam)	Evet	285	62,6526	12,11747	322	7,133	0,008	+
	Hayır	39	55,2821	15,86613				

Tablo 18 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t(322)=7,133$; $p=0,008$; $p<0,05$). Eta kare etki değeri hesaplandığında ($\eta^2=0,2705$) anlamlı farklılığın etki değerinin yüksek düzeyde bir etki aralığında olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Bulunma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	<i>Yakın Çevresinde Kapsayıcılığa İhtiyaç Duyan Birey Bulunma</i>	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	272	24,2904	7,48431	322	0,524	0,470	-
	Hayır	52	23,2308	7,58641				
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Evet	272	18,3529	6,60206	322	2,980	0,085	-
	Hayır	52	15,2692	5,60502				
Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Evet	272	20,2059	6,81935	322	0,347	0,556	-
	Hayır	52	17,5962	6,98531				
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam)	Evet	272	62,8493	11,72294	322	14,661	0,000	+
	Hayır	52	56,0962	16,50699				

Tablo 19 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin alt boyutlarda sınıfında kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ancak kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t(322)=14,661$; $p=0,000$; $p<0,05$). Eta kare etki değeri hesaplandığında ($\eta^2=0,5518$) anlamlı farklılığın etki değerinin yüksek düzeyde bir etki aralığında olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Kategorisine Ait Bulgular

Mesleki Eğitim Merkezindeki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği kullanılarak elde edilmiş ve bu bulgular, araştırmanın farklı değişkenleri dikkate alınarak hazırlanan tablolar aracılığıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalar konusundaki algıları, özellikle ortak sınıf iklimi oluşturma ihtiyacına odaklanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin verdiği cevaplar temelinde betimsel istatistikler hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Sx
Sınıf İçi Uygulama	324	22,00	88,00	38,28395	11,69820

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algı puanlarının 22,00 ile 88,00 arasında değişiklik gösterdiği,

ortalamasının 38,28395 ($\pm 11,69820$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 110'dur. 55 puan altı sonuçların düşük olduğu düşünülürse genel olarak katılımcı öğretmenlerin sınıf içi uygulama algı puanları düşüktür.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi Uygulama	Kadın	96	36,3333	11,88158	322	3,179	0,076	-
	Erkek	228	39,1053	11,54792				

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(322)=3,179$; $p=0,076$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Normal dağılım gösterdiği için ANOVA Testi uygulanmıştır. ANOVA analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği'nin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi Uygulama	1-5 yıl ¹	16	4,25969	G.arası	983,004	4	245,751	1,814	0,126	-
	6-10 yıl ²	14	3,56391							
	11-15 yıl ³	32	3,18117	G.içi	43218,873	319	135,482			
	16-20 yıl ⁴	82	3,03650							
	21 yıl ve üzeri ⁵	180	4,25969	Toplam	44201,877	323				

Tablo 22 incelendiğinde ANOVA analizi sonuçlarına göre Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği için öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarında mesleki kıdemlerine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(4,323)=1,814$; $p=0,126$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Hizmet İçi Eğitime Katılma	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi	Evet	165	37,9455	12,61979	322	1,244	0,266	-
Uygulama	Hayır	159	38,6352	10,68681				

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaların hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(322)=1,244$; $p=0,266$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir:

Tablo 24. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi	Evet	285	38,4737	11,70034	322	0,530	0,467	-
Uygulama	Hayır	39	36,8974	11,74016				

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaların sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(322)=0,530$; $p=0,467$; $p>0,05$).

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Bulunma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Yakın Çevresinde Kapsayıcılığa İhtiyaç Duyan Birey Bulunma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi	Evet	272	38,2059	11,90002	322	0,869	0,352	-
Uygulama	Hayır	52	38,6923	10,67807				

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaların sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(322)=0,869$; $p=0,352$; $p>0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'ne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçek sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile tutumları arasında ilişki düzeyi düşük tespit edilmiştir. Toplam varyansın %26'sını açıklamaktadır. Tutum değişkeni Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği arasında önemli bir yordayıcıdır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu bakış açıları sergilediği ancak özellikle donanım konusunda endişelerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, kapsayıcı eğitimin eğitim ve öğretim süreçlerine dahil edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Leung ve Mak, 2010; Stubbs, 2008). Ayrıca öğrenciyi merkeze alan esnek sistemlerin oluşturulmasıyla birlikte, öğretmenlere sağlanan desteğin artırılması ve öğretim programının ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlenmesi yoluyla kapsayıcı eğitimin hem bireyler hem de toplum için faydalı olacağı ifade edilmektedir (Stubbs, 2008). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebileceğini göstermektedir. Bu yöntemlerin uygulanmasıyla, kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde hayata geçirilebileceği ve geniş kitlelere fayda sağlayabileceği öne sürülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediği, belirlenen alt problemlere göre incelenmiştir. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin önemine dair alt boyuta ilişkin tutumların orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik alt boyutu açısından tutumların da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde kapsayıcılığa ilişkin tutumlarının genelde düşük olduğu, yani olumsuz bir eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Er ve Bayındır (2015), Sakız (2016) ile Uzun ve Bütün'e (2016) ait araştırmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel olarak olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet bazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı gibi kapsayıcı eğitime ilgi gösterme konusundaki tutumlarında da belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek genelinde, kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani, kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutunda birbirine benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu

sonuç, öğretmenlerin mesleklerine odaklanmış, profesyonel kimliklerine güçlü bir şekilde bağlı hissetmeleri cinsiyet temelli farklılıkların daha az belirgin olabileceğini düşündürmektedir. Araştırma sonuçları, Çetin'in (2023) sınıf öğretmenlerini incelediği çalışma da sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Alkaya'nın (2023) sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma da benzer bir bulgu ortaya koymuş, kadın ve erkek öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uruk (2023) araştırmasında, cinsiyet değişkenine bağlı olarak Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'nde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Schwartz ve Barak (2016) ile Heward ve Orlansky (2012) de çalışmalarında kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tutum ve algılarında anlamlı farklılıklar bulunmadığını belirtmektedir. Bu çalışmaların genelinde, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre belirgin bir şekilde değişmediği görüşü hakimdir. Bu sonuçlar, alanyazında benzer bulgulara dayanarak cinsiyetin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını desteklemektedir. Şimşek'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerini incelediği çalışmada ise erkek öğretmenlerin tutumlarının, kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz (2021) araştırmasında, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini tespit etmiş ve bu farkın kadın öğretmenlerden yana olduğu sonucuna varmış, kadın öğretmenlerin tutumlarının, özellikle zor durumlarla baş etme ve sabır gösterme konularında, erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca kadın öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusuna daha açık olabileceği yorumunu yapmıştır. Baka'nın (2023) çalışması incelendiğinde ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, önceki çalışmalardan farklı olarak cinsiyetin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar üzerinde belirgin bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu üç çalışmanın sonuçları arasındaki farklılıklar, cinsiyetin kapsayıcı eğitim tutumları üzerindeki etkisinin karmaşıklığını vurgulayabilir. Yani, bu alandaki sonuçlar çeşitli faktörlere, örneğin kültüre, coğrafyaya, eğitim sistemine ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, cinsiyetle ilgili bu tür çalışmaların geniş bir bağlamda ve farklı özelliklere sahip öğretmen gruplarını kapsayacak şekilde yapılması önemli olabilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında benzerlik göstermektedir. Ancak, Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarında belirli bir fark tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem grupları arasındaki kapsayıcı eğitime ilgi düzeyi incelendiğinde 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında anlamlı bir fark tespit edilmemekte, aynı şekilde 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasındaki karşılaştırmada da anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında ve kapsayıcı eğitime ilgi düzeyinde anlamlı farklar belirlenmiştir. Farkın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklar bulunmamıştır. Bu sonuçlar, mesleki kıdem sürelerinin belirli gruplar arasında kapsayıcı eğitime olan ilgi düzeyinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu durum, orta kıdemdeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan ilgilerinin, uzun kıdemli öğretmenlere göre daha farklı olduğunu göstermektedir. Belki de orta kıdemdeki öğretmenler, deneyim kazandıkça ve mesleklerini daha iyi anladıkça, kapsayıcı eğitime yönelik ilgilerinde bir artış yaşamaktadırlar ve uzun süreli öğretmenlik deneyimi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan ilgilerini etkileyen bir faktördür. Özetle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarında mesleki kıdemlerine bağlı olarak belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip gruplar arasında belirgin bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Alkaya'nın (2023) araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Alkaya (2023) çalışmasında sınıf öğretmenleriyle çalışmış ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Şimşek'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle ilgili çalışması da benzer sonuçlara ulaşarak, mesleki kıdem değişkeninin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Ancak, alt boyutlara indirildiğinde, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarında 15 yıl ve altındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, daha uzun yıllar çalışmış olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime daha olumlu bir tutum geliştirmesi olarak açıklanabilir. Genel olarak öğretmenlerin tutumlarının benzer şekilde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2021) yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerini incelediği çalışmada da anlamlı farklılık bulunmuştur. 11-15 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan tutumlarının daha deneyimli öğretmenlere göre farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenler arasında tutum farklılıklarının olabileceğini destekler niteliktedir. Çetin'in (2023) sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça tutumlarının azaldığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime veya seminerlere katılıp katılmamalarına bağlı olarak kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan ya da almayan öğretmenler arasında tutumlar benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin hizmet içi

eğitime veya seminerlere katılıp katılmamalarına göre kapsayıcı eğitime ilgiyi artırmanın gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime ilgiyi artırma gerekliliği konusundaki tutumlar benzerlik göstermektedir. Genel olarak Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, daha önce kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma ya da katılım değişkeninin farklılık göstermemesi, Şimşek (2019), Uruk (2023), Çetin (2023), Alkaya (2023) ve Coşkun'un (2022) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur. Ayrıca Booth ve Ainscow'un (2002) çalışması da kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alan veya katılan öğretmenler arasında belirgin bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitimde hizmet içi eğitimin rolüne ilişkin önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, hizmet içi eğitim alıp almamalarına veya bu eğitime katılıp katılmamalarına bağlı olarak belirgin bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Baka'nın (2023) ve Yılmaz'ın (2021) araştırmalarında, kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının eğitim almamış olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışma, hizmet içi eğitim almanın öğretmen tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini öne sürmektedir. Bu çelişkili bulgular, hizmet içi eğitim almanın veya kapsayıcı eğitime katılmanın öğretmen tutumları üzerindeki etkisinin değişebileceğini göstermektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılıklar, eğitim programlarının içeriği, süresi, sunumu ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik deneyimleri gibi faktörlere bağlı olabilir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlar arasında belirgin bir farklılık saptanmamıştır. Diğer bir ifadeyle, dezavantajlı öğrencilere sahip sınıflardaki öğretmenlerle bu öğrencilere sahip olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları arasında belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan ilginin güçlendirilmesi gerekliliği alt boyutunda sınıflarında risk altındaki öğrencilerin yer alması durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yani, sınıfında dezavantajlı durumda olan öğrencilere eğitim veren ve vermeyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Özetle, sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmamasına bağlı olarak Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik

tutumlarında belirgin bir fark saptanmamış, sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Uruk (2023) sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmasında kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinde sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma veya bulunmama durumuna göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şimşek'in (2019) araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliliklerinin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumuna göre benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu araştırmanın sonuçları Alkaya'nın (2023) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel olarak profesyonel kimlikleri ve eğitim felsefeleri doğrultusunda benzer kapsayıcı eğitim tutumlarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, eğitimcilerin temel değerleri etrafında birleşmelerini ve dezavantajlı gruplara yönelik benzer bir anlayış sergiledikleri anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin çevresinde kapsayıcı eğitim desteğine gereksinim duyan bir birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları arasında belirgin bir ayrım tespit edilmemiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olan ve olmayan kişilerin, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutundaki tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunan ve bu ihtiyaca sahip olmayan bireylerin yer aldığı sınıfların öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime ilgi düzeyini artırma gerekliliği altındaki tutumları benzerlik göstermektedir. Genel olarak ifade edildiğine göre Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani, öğretmenlerin tutumları, çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireylerin olup olmamasına bağlı olarak benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, kendi çevrelerindeki bireylerin ihtiyaçlarına bağlı olarak belirgin bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Alkaya'nın (2023) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada da benzer bir bulguya işaret etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çevresindeki bireylerin kapsayıcı eğitime ihtiyaçlarına göre tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarının, kendi sosyal çevrelerindeki bireylerin ihtiyaçlarından ziyade genel bir mesleki bakış açısı ve değerler temelinde şekillendiğini düşündürülebilir. Yani, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, genel bir profesyonellik ve eğitimcilik anlayışı çerçevesinde benzerlik göstermektedir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçek sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği arasında önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri incelendiğinde genel olarak, alanyazında sunulan kapsayıcı sınıf anlayışıyla uyumlu bir görüş ortaya koyabildikleri gözlemlenmektedir. Ancak bu anlayışları uygularken öğretmenler arasında farklı öz yeterlik düzeylerine sahip bireyler arasında uygulama farklılıkları gözlemlenmektedir (Woodcock vd., 2023). Bu durum, kapsayıcı eğitim ilkelerinin etkili bir şekilde hayata geçirilmesinde bazı zorluklar ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda, öğretmenler arasındaki öz yeterlik farklılıklarının belirlenmesi ve bu farklılıkların nedenleri üzerinde derinlemesine çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamlarını oluştururken karşılaştıkları güçlüklerin ve bu güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi, kapsayıcı eğitimin daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin doğru planlama yapmanın önemi alt boyutunda öz yeterlik düzeyleri düşük olarak belirlenmiştir. Yine, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik alt boyutta öz yeterlikleri orta düzeydedir. Benzer bir şekilde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutunda öz yeterlik düzeyleri yine orta düzeydedir. Genel olarak, Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu başlık altında, katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterlik düzeylerinde benzerlik gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde de cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, kapsayıcı

eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişe alt boyutundaki öz yeterlik düzeyleri, kadın ve erkek öğretmenler arasında benzerlik göstermektedir. Özetle, Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Uruk (2023), Şimşek (2019), Şengöz (2022) ve Alyaka'nın (2023) çalışmaları bu çalışmanın bulgularıyla kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme alt boyutu dışında benzer sonuçlar içermektedir. Uruk (2023), kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2019), sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilik ve tutumlarının birbirine benzer olduğunu belirtmektedir. Şengöz (2022) sınıf öğretmenlerine yönelik çalışmada da benzer sonuçlar elde etmiştir. Alyaka (2023) yine aynı çerçevede benzer sonuçlar alarak kadın ve erkek öğretmenlerin benzer öz yeterliklere sahip olduklarını ifade etmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer sonuçlar içermesinde her iki cinsiyetin de kapsayıcı eğitimle ilgili benzer bilgi ve becerilere sahip olmaları yer alabilir. Bu da benzer tutumların ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir. Ancak Yılmaz'ın (2021) çalışmasında farklı bir bulgu ortaya çıkmış ve kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin genel mesleki anlamda kendilerini yeterli hissettikleri ve disiplin konusunda erkek öğretmenlere göre daha titiz davrandıkları şeklinde yorumlanmıştır. Bu farklılık, cinsiyet temelli algı ve davranış farklılıklarına dayanabilir ve öğretmenlerin bireysel özellikleri ile ilişkilendirilebilir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutundaki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle, kıdem grupları arasında en önemli ayrımı 16-20 yıl grubunun gösterdiği bu anlamlı farklar, orta kıdem sürecindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının diğer gruplardan önemli ölçüde farklılaştığını işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterlikleri benzerlik göstermektedir. Genel olarak, Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki

kıdemi 10 yıl ve altında olan öğretmenler ile 16-20 yıl çalışan öğretmenler arasında, kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinde daha olumlu bir eğilim belirlenmiştir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, orta kıdem sürecindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki öz yeterliklerinin, daha yeni göreve başlayan veya uzun süredir görev yapan meslektaşlarına göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim kurumlarının ve politika yapıcıların öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerini artırmak için orta kıdem sürecine odaklanmalarının önemini vurgulamaktadır. Mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmalarına yönelik alanyazın incelendiğinde Şengöz (2022) çalışmasında, öğretmenlerin kapsayıcılık tutumları ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Bu ilişki, özellikle 19 yıl ve üzerinde deneyime sahip olan öğretmenler ile 10-18 yıl arasında deneyime sahip olanlar arasında önemli farklılıklar içermektedir. Sonuçlar, daha uzun süre deneyime sahip olan öğretmenlerin kapsayıcılık tutumlarının diğer deneyim gruplarına göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kazu ve Deniz'in (2019) çalışması da 15 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcılık tutumlarının daha olumlu olduğunu desteklemektedir. Akyaka'nın (2023) çalışması da sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle, 21 yıl ve üzerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin, 1-5 yıl arasında çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin arttıkça öz yeterlik algılarının güçlendiğini göstermektedir. Şimşek'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada ise farklı mesleki deneyim grupları arasında kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar arasında belirgin bir farklılık saptanamamıştır.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani, daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan veya almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterlik düzeyleri benzerdir. Ayrıca öğretmenlerin daha önce hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde de anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Başka bir şekilde ifade edecek olursak, hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterlikleri benzerlik göstermektedir. Özetle, Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime

yönelik öz yeterliklerinde hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına bağlı anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim veya seminer alan öğretmenlerle bu tür bir eğitim almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Şimşek'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmanın sonuçları, bu araştırmanın elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim veya seminer alan öğretmenlerle bu tür bir eğitim almayan öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinde benzerlikler saptanmıştır. Ancak Yılmaz'ın (2021) yabancı dil öğretmenleri üzerine yaptığı çalışma, kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık, eğitim alanındaki öğretmenler arasında disiplin ve uzmanlık alanlarına bağlı olarak öz yeterlik algılarında değişiklik olabileceğini göstermektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitimle artması, belirli uzmanlık alanlarına yönelik alınan eğitimlerin etkilerini yansıtabilir. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik algılarındaki bu farklılıkların anlaşılması, öğretmen eğitimi ve gelişimi için daha özgün stratejiler geliştirmeye yardımcı olabilir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemektedir. Başka bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin benzer olduğu görülmüştür. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıfında riskli gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik öz yeterlikleri benzerdir. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında riskli gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin benzer olduğu görülmüştür. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan bir öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş, ancak alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yani sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan

öğretmenlere göre öz yeterliklerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumuyla ilgili alanyazında yapılan çalışmalar, bu araştırmanın elde ettiği sonuçlarla kısmi benzerlikler içermektedir. Alkaya'nın (2023) çalışması, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunma durumuna göre öz yeterliklerinde herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Şimşek'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutunda öğretmenlerin öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Ayrıca Uruk'un (2023) çalışmasında da öğretmenlerin sınıflarında riskli gruplarda yer alan öğrenci bulunma durumlarına göre tutum ve öz yeterlilik ölçekleri alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunma durumuna bağlı olarak kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik ve tutumlarında genel bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu faktöre karşı benzer bir öz yeterlik algısı geliştirdiğini ve kapsayıcı eğitime yönelik benzer tutumlar sergilediğini düşündürmektedir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir deyişle yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan/olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin benzer olduğu görülmüştür. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna ait öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunan/olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey bulunan/olmayan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik öz yeterliklerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Özetle, Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir. Diğer bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ancak alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alyaka'nın (2023) ve Şimşek'in (2019) araştırmalarında elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı

eğitime ihtiyaç duyan kişilerin olma durumuna göre öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığını söylenebilir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği'ne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama algılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Genellikle Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenler, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları gerekli görmemektedirler. Ek olarak bu başlık altında Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin; cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumlarına, sınıflarında riskli gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireylerin olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip/göstermediği incelenmiştir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani, cinsiyet faktörü, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları, kıdem gruplarına göre benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin kariyer süreçleri boyunca kazandıkları deneyimler, bu özel konudaki algılarını anlamlı şekilde etkilememektedir. Bu homojenlik, mesleki kıdem farklarının kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımadığını düşündürmektedir.

Mesleki Eğitim Merkezi'nde çalışan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veya seminere katılımlarına bağlı olarak kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir ifadeyle, söz konusu konuda daha önce hizmet içi eğitim veya seminer alan ve bu imkândan yararlanmayan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine dair algıları birbirine benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi iklim oluşturma gerekliliği algılarının, bu konuda alınan özel eğitime katılıma bağlı olarak belirgin bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Yani, hizmet içi eğitim veya seminerlere katılan ve katılmayan öğretmenler arasında bu özel konuda benzer bir algı düzeyi bulunmaktadır.

Mesleki Eğitim Merkezi'nde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere sahip olup olmamalarına göre, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarında anlamlı

bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, sınıflarında dezavantajlı öğrenciler bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu algılarının sınıf içindeki öğrenci profilinden bağımsız olarak benzer bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğinden bağımsız olarak genel bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan ve duymayan bireylerin çevresinde yer alan öğretmenlerin, ortak sınıf iklimi oluşturma konusundaki algıları benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada yer alan Mesleki Eğitim Merkezindeki öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar, daha önce yapılmış benzer bir çalışma olan Şimşek'in (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik araştırmasıyla uyumludur. Şimşek'in (2019) çalışmasında ortaya çıkan bulgular, öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalara olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak kapsayıcı okul anlayışının tam olarak yerleşmediği, okulların fiziksel açıdan eksik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıfa entegre edilme sürecinde belirsizlikler yaşandığı ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik donanım yetersizliği ile sabitleşmiş ve değiştirilemez içerik, sınıf içinde kapsayıcı eğitimin etkin bir şekilde kullanılmasını engellediği vurgulanmıştır. (Şimşek, 2019). Bu benzerlikler, iki ayrı çalışmanın sonuçlarının birbirini desteklediğini ve benzer eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin karşılaştığı ortak zorlukları vurguladığını göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki sınıf içi uygulamalar ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri ile arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca sınıf içi uygulamalar ile kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde, ancak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve öz yeterliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Doğru planlama yapma ve toplumsal iş birliğine yönelik olumlu tutumlar, kapsayıcı eğitimin başarısında kilit rol oynamaktadır. Ancak kişisel donanım konusundaki endişeler sınıf içi uygulamalarla doğrudan bağlantılı değildir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterliklerinin artırılması, kapsayıcı eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir. Bu bulgular, kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının ve öz yeterliklerinin güçlendirilmesinin, sınıf içi uygulamadaki etkinliği artırabileceği belirlenmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik pozitif tutumlarıyla birlikte artan öz yeterlikleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarının kalitesini ve etkinliğini artırabilir. Ayrıca toplumsal iş birliğinin gerekliliği, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği, doğru planlamanın önemi ve sorumluluk almanın gerekliliği gibi faktörlerin, öğretmenlerin tutumlarını ve öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği ve bu durumun da sınıf içi uygulamalara yansıdığı gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenlerin kişisel endişeleri ile kapsayıcı eğitim tutumları arasında belirgin bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel endişelerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını etkilemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratiğini geliştirmek için tutum ve öz yeterliklerini güçlendirmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi ve destek programlarının kapsayıcı eğitim odaklı olarak tasarlanması ve uygulanması, kapsayıcı eğitimdeki başarıyı artırmak için kritik bir adım olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda daha fazla güven kazanmaları ve daha pozitif tutumlar geliştirmeleri gerektiği görülmektedir.

Öneriler

Nicel araştırmalar, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının öğretmen öz yeterliği ve tutumlarının demografik değişkenlere göre incelendiğinde elde edilen bulguların farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen öz yeterliği ve tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirleyebilmek ve geçerliği yüksek sonuçlara ulaşmak için alanyazında tutarlı olmayan sonuçlara rastlanabilmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim konulu nitel araştırmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

Kapsayıcı eğitim, birçok farklı öge içeren karmaşık bir yapıya sahip olduğundan, öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağlamak amacıyla eğitim sistemine dâhil olan paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler vb.) için kapsayıcı eğitim farkındalığını artırıcı uygulama stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması önerilebilir. Kapsayıcı eğitimle ilgili bilincin artırılması amacıyla, okul yönetimleri ve eğitim kurumları etkin bir iletişim stratejisi oluşturarak paydaşlara düzenli olarak bilgi verebilir. Bu, kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu bir kültür oluşturabilir. Aileler, kapsayıcı eğitim

kapsamında düzenlenen seminer ve etkinliklere katılarak aktif bir rol alabilirler. Bu, öğrencilerin kapsayıcı eğitime evde de destek bulmalarını sağlayabilir.

Kapsayıcı eğitime olan ilginin artırılması alt boyutunun mesleki kıdem değişkeninde 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler için farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durumda, 15 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere destekleyici stratejiler konusunda eğitim verilmesi önerilebilir. Özellikle 1-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapma, kapsayıcı eğitimde sorumluluk ve öz yeterlik hususunda desteklenmesi sağlanabilir. Ayrıca mesleki kıdemi konu alan başka çalışmalar da ortaya konulabilir.

Öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim programları düzenlenerek, kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerini güçlendirmeleri sağlanabilir. Bu programlar, öğretmenlere kapsayıcı sınıf ortamları oluşturma, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri konularında destek sunabilir. Kapsayıcı eğitim konusundaki iyi uygulama örnekleri, öğretmenler arasında paylaşılabılır. Bu, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve kapsayıcı eğitimde daha etkili olmalarını sağlayabilir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde tüm branşlarda gerçekleştirilen bu çalışma, farklı branşlara indirgenerek elde edilen sonuçlarla genişletilebilir. Yine mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan “öğretmenlerle” geliştirilen bu çalışma diğer paydaşlarla (veli, okul yönetimi, öğrenci) da gerçekleştirilerek elde edilen sonuçlar daha kapsamlı bir perspektif sunabilir.

Kaynaklar

- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, M. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. b.). Erlbaum.
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3(1), 31-38.

- Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- ERG. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf sayfasından erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, P. (2012). *IBM SPSS statistics 19 step by step: A simple guide and reference* (12. b.). Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education.
- Heward, W. L. & Orlansky, M. D. (2012). The effects of group type and gender on interaction in inclusive classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(4), 207-219.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Leung, C. H. & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.
- MEB. (1986). *Okullarımızda neden ve niçin kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. <https://l24.im/8mliPQt> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, İ. (2014). *Mesleki eğitim merkezlerine devam eden çırakların iş ahlakına yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, Ü. B. (2021). *21. yüzyılın eğitim anlayışıyla mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel.
- Schwartz, I. S. & Barak, A. (2016). Gender differences in inclusive education teachers' attitudes and perception of school climate. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 797-811.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. The Atlas Alliance.

- Şengöz, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Toz, İ. (2019). *Mesleki eğitim merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin yönetici, öğretmen, işveren ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and Education: All Means All*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_tur sayfasından erişilmiştir.
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Woodcock, S., Hitches, E., & Manning, A. (2023). 'The hardest part is...': Teacher self-efficacy and inclusive practice. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100289. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100289>

Extended Summary

Inclusive education aims to provide disadvantaged groups with methods and skills to understand and solve social problems. Thus, schools also aim to increase the capacities of individuals on individuals, to manage decision-making processes effectively, and to provide the necessary democratic environment conditions for them to live together (Sakız, 2021). Inclusive education is an important model for raising learners as individuals who are more competent, able to learn, develop, and adapt to the age (UNESCO, 2020) and requires individuals with different characteristics in society to grow up as equal and fair people without being separated from society, without being stigmatized to achieve the set goals (Aydoğan, 2023).

In our education system, where failure in the basic education program is considered academic failure, Vocational Education Centers that provide education based on ability are differentiated from other types of schools. Vocational Education Centers, which are secondary education institutions attended by students who want to receive vocational education in line with their skills instead of continuing academic high school education after completing secondary school (MEB, 1986) and which have existed from past to present, are considered as important resources that train qualified intermediate staff for the workforce. For this reason, it is necessary to examine in detail the self-efficacy, attitudes and classroom practices of teachers who teach students in these centers who need inclusive education.

The aim of this study is to determine the relationship between the classroom practices of teachers working in Vocational Education Centers towards inclusive education and their attitudes and self-efficacy beliefs.

In addition, it was also examined whether there was a significant relationship between the scores obtained from the scales. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- Do the classroom practices, attitudes and self-efficacy of teachers working in Vocational Education Centers towards inclusive education differ significantly in terms of gender, professional seniority, participation in training or seminars, the presence of disadvantaged group members among the students in the classroom, and the presence of someone who needs inclusive education around them?
- Do the attitudes and self-efficacy of teachers working in Vocational Education Centers towards inclusive education significantly predict their classroom practices in inclusive education?
- Are the relationships between the classroom practices of teachers working in Vocational Education Centers and the necessity of social cooperation in inclusive education, the necessity of increasing interest in inclusive education, attitude, the importance of proper planning in inclusive education, the necessity of taking responsibility in inclusive education, the necessity of taking responsibility in inclusive education, the concern for personal equipment in inclusive education, and self-efficacy towards inclusive education significant?

In this study, which aimed to understand the relationship between the classroom practices of teachers working in Vocational Education Centers towards inclusive education and their attitudes and self-efficacy beliefs, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The relational survey model aims to determine the existence and/or degree of change between two or more variables (Karasar, 2020).

“Personal Information Form” developed by Şimşek (2019), “Teacher Classroom Practice Scale in Inclusive Education”, “Teacher Attitude Scale in Inclusive Education” and “Teacher Self-Efficacy Scale in Inclusive Education” were used as data collection tools. Since the data were normally distributed, regression analysis was performed. In addition, correlation analysis was conducted for the three scales to determine their relationship status. T Test for Independent Groups was applied to determine whether there was a statistically significant difference in teachers' classroom practices, self-efficacy perception levels and attitudes towards inclusive education in terms of the variables of ‘gender, having received in-service training on inclusive education before, having disadvantaged students in the classroom and having individuals in need of inclusive education in their immediate environment’. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to determine whether there was a statistically significant difference in teachers' classroom practice, self-efficacy perception levels and attitudes towards inclusive education in terms of ‘professional seniority’ variable. In cases where there was a significant difference, post-Hoc comparison tests (Scheffe Test) were applied to determine the source of this difference.

In the study, a statistically significant and positive moderate relationship was found between teachers' classroom practices and their attitudes towards inclusive education. In addition, there was a low but significant relationship between classroom practices and self-efficacy towards the importance of proper planning in inclusive education. However, no significant relationship was found between teachers' classroom practices and their concern for personal equipment in inclusive education. A positive and moderate relationship was found between their self-efficacy towards inclusive education and their classroom practices. In addition, there was a strong and significant relationship between attitudes towards the necessity of social cooperation in inclusive education and attitudes towards inclusive education. These findings can be an important indicator to understanding the effectiveness of inclusive education in more depth.

Quantitative studies reveal that the findings obtained when teacher self-efficacy and attitudes towards classroom practices in inclusive education are analyzed in terms of demographic variables differ. For this reason, inconsistent results can be found in the literature to determine which variables affect teacher self-efficacy and attitudes and to reach high validity results. In this context, it may be recommended to focus on qualitative research on inclusive education.

It was found that the sub-dimension of increasing interest in inclusive education differed for teachers working 16 years and above in the professional seniority variable. In this case, it may be recommended to provide training on supportive strategies to teachers with 15 years or less seniority. In particular, teachers with 1-15 years of seniority can be supported in terms of proper planning in inclusive education, responsibility and self-efficacy in inclusive education. In addition, other studies on professional seniority can be put forward.

Inclusive education programs can be organized for teachers to strengthen their knowledge and skills on inclusive education. These programs can support teachers in creating inclusive classroom environments, teaching methods and assessment strategies suitable for different learning needs. Good practices in inclusive education can be shared among teachers. This can enable teachers to learn from each other and be more effective in inclusive education.

This study, which was conducted in all branches in Vocational Education Centers, can be expanded with the results obtained by reducing it to different branches. Again, this study, which was developed with “teachers” working in Vocational Education Centers, can be conducted with other stakeholders (parents, school administration, students) and the results obtained can provide a more comprehensive perspective.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.05.2022 tarih ve 368479 sayılı onayı ile yürütülmüştür.