



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME
YÖNELİK TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİ İLE SINIF İÇİ
UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

ÜNAL ŞİMŞEK

DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla, tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ünal

Soyadı : Şimşek

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

İngilizce Adı: Comparison Of Social Studies Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusive Education and Their Views On Classroom Practices

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ünal Şimşek

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ünal Şimşek tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bahadır Kılcan

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Bülent Aksoy

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Bülent Akbaba

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Osman Çepni

Coğrafya Anabilim Dalı, Karabük Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hasan Tabak

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüreklerinde sevgiyi, şefkati, merhameti ve fedakârlığı eksik etmeyen canım annem ve babama...

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışması sürecinde başta saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Bahadır Kılcan hocama, tezin başlangıcından sonuna kadar desteklerini benden esirgemeyen tez izleme komitemde yer alan saygıdeğer Doç. Dr. Bülent Akbaba ve Doç. Dr. Osman Çepni hocama, tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Bülent Aksoy ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan Tabak hocama, tezin uygulama aşamasına gönüllü olarak katılan bütün öğretmenlerime ve her zaman yanımda olup desteğini esirgemeyen başta annem ve babam olmak üzere sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Ünal ŞİMŞEK

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME
YÖNELİK TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİ İLE SINIF İÇİ
UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

(Doktora Tezi)

Ünal ŞİMŞEK

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZET

Kapsayıcı eğitim, sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri değil tüm öğrenciler için adil bir eğitim ortamı oluşturmayı benimseyen, toplumu “herkes için kaliteli eğitim” düşüncesi etrafında birleştiren, marjinalleştirici ve dışlayıcı tutum ve davranışlardan uzak bir okul iklimi oluşturmayı hedefleyen bir anlayıştır. Nitekim UNESCO kapsayıcı eğitimi “öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda bir çok çalışma dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin (Kız çocuklar, engelli çocuklar, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, çalışan çocuklar, yoksul ailelerin çocukları, savaş bölgesinde yaşayan çocuklar, yerinden edilmiş çocuklar (mültesi-sığınmacı)) eğitime dahil edilme sürecini ele almışlardır. Ancak

bu öğrencilerin eğitime dahil edilme sürecinde öğretmenlerin rollerine ilişkin literatürde yeterli çalışma görülememektedir. Bu tez çalışması ile kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında önemli görevi bulunan öğretmenlerin mevcut durumlarını (tutum, özyeterlik ve sınıf içi uygulama) ortaya koyabilecek ölçekler geliştirilerek literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle bu tez çalışması iki genel amaç çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Birinci olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini, sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İkinci olarak ise 14 branştaki (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım, Müzik Öğretmenliği) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını, özyeterliklerini ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koyabilecek veri toplama araçları (ölçekleri) geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın altı ana aşaması bulunmaktadır. Birinci aşamada madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. İkinci aşamada uzmanlardan alınan görüşler lawshe tekniğiyle analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada elde edilen verilerle pilot uygulama yapılmıştır. Dördüncü aşamada pilot uygulama sonucunda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve ölçeklere son şekli verilmiştir. Beşinci aşamada nihai olarak ortaya konulan 3 ölçek ile esas uygulama yapılmıştır. Altıncı aşamada ise esas uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek araştırma sonuçlandırılmıştır. Çalışma nicel araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın pilot uygulama aşaması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ve Aksaray illerinin merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda 14 branşta görev yapan 405 ile öğretmen gerçekleştirilirken, esas uygulama aşaması ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ve Aksaray illerinin merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 290 sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, özyeterlik algılarının ve sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu farklı bir anlatımla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, sosyal bilgiler dersinin öğretim programında kapsayıcı eğitime ilişkin öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, beceriler yetersiz görülmektedir. Bu doğrultuda MEB derslerin öğretim programlarında kapsayıcı eğitime daha fazla yer verilebilir. YÖK sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kapsayıcı eğitimle doğrudan ilişkili zorunlu ve seçmeli dersler ekleyebilir. Kapsayıcı eğitim çalışan alan uzmanları MEB koordinatörlüğünde okul paydaşlarına kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalığı artırma ve bilinçlendirme toplantıları yapabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliklerini sınıf içi

uygulamalarıyla karşılaştırarak ele alan bu çalışmanın benzeri farklı branş öğretmenleri örneklem alınarak yapılabilir ve o branşa dair mevcut durumlar ortaya konulabilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Sosyal bilgiler, Tutum, Özyeterlik, Sınıf içi uygulama

Sayfa Adedi: 261

Danışman: Doç. Dr. Bahadır KILCAN

**COMPARISON OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' ATTITUDES
AND SELF-EFFICACY TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION AND
THEIR VIEWS ON CLASSROOM PRACTICES**

(PhD Thesis)

Ünal ŞİMŞEK

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

(PhD Thesis)

ABSTRACT

Inclusive education is an understanding that aims to create a school climate that is free from marginalizing and exclusionary attitudes and behaviors that unites society around the idea of quality education for all, adopting a fair education environment for all students, not only students who need special education. As a matter of fact, UNESCO defines inclusive education “as sure the process of responding to the different needs of learners by increasing their participation in education, culture and society and reducing discrimination within the education system”. In this direction, many studies have taken into consideration

the process of inclusion of disadvantaged students (girls, children with disabilities, children in need of special education, working children, children of poor families, children living in the war zone, displaced children (refugee-asylum seekers)). However, there are not enough studies in the literature regarding the roles of teachers in the inclusion of these students in education. With this thesis, it has been tried to contribute to the literature by developing scales that can reveal the current status (attitude, self-efficacy and classroom practice) of teachers who have an important role in achieving the aim of inclusive education. From that point, this research was conducted for two general purposes. Firstly, it was conducted in order to demonstrate the attitudes and self-efficacy of social studies teachers towards inclusive education by comparing them with in-class practices. Secondly, it was developed to develop data collection tools (scales) that could demonstrate the attitudes, self-efficacy and classroom practices of teachers in 14 branches (Preschool Teaching, Classroom Teaching, English Language Teaching, Religious Culture and Ethics Teaching, Psychological Counseling and Guidance, Turkish Teaching, Primary Mathematics Teaching, Social Studies Teaching, Information Technologies and Software, Science and Technology Teaching, Physical Education Teaching, Visual Arts Teaching, Technology and Design, Music Teaching) towards inclusive education. The research has six main stages. In the first step, a pool of substances was established and expert opinions were consulted. In the second part, the opinions of the experts were analyzed with the Lawshe technique. In the third phase, pilot application was performed with the data obtained. In the fourth stage, as a result of the pilot application, exploratory and confirmatory factor analyzes were performed and the scale was finalized. In the fifth stage, the main application was made with 3 scales. In the sixth stage, the data obtained as a result of the main application was analyzed and the research was concluded. The study was designed as a quantitative research and the research pattern of the study was correlational sceening. The correlational research model and the causal comparison design were used in the study. The pilot stage of the study group consists of 405 teachers working in 14 official branches of primary schools and secondary schools of the Ministry of National Education in the central districts of Ankara and Aksaray provinces in the spring term of 2017-2018 academic year. The main implementation phase was carried out with 290 social studies teachers working in official secondary schools of the Ministry of National Education in the central districts of Ankara and Aksaray provinces in the fall semester of 2018-2019 academic year. When the results of the study were examined in general, it was found that the attitudes of social studies teachers towards inclusive education, self-efficacy perceptions and in-class practice levels were positive with a different expression. Based on the results of the research, learning areas, acquisitions, values, and skills related to inclusive education in the curriculum of social studies course are considered insufficient. In this direction, inclusive education can be included more in the curriculum of MEB courses. YÖK may add compulsory and elective courses directly related to inclusive education in the undergraduate program of social studies teachers. Field experts working in inclusive

education may hold awareness raising and awareness meetings on inclusive education for school stakeholders under the coordination of MEB. In addition, similar studies of social studies teachers' attitudes and self-efficiencies related to inclusive education compared with classroom practices can be done by taking samples from different branch teachers and present situations related to that branch can be revealed.

Keywords: Inclusive education, Social studies, Attitude, Self-efficacy, In-class practice

Number of Pages: 261

Advisor: Assoc. Prof. Bahadır KILCAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iv
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	v
JÜRİ ONAY SAYFASI	vi
TEŞEKKÜR	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xii
İÇİNDEKİLER	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxix
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Alt Problemler	6
1.1.1.1. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Alt Problemler.....	6
1.1.1.2. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Alt Problemler.....	6
1.1.1.3. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeğine İlişkin Alt Problemler.....	7

1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkış Süreci ve Tarihsel Gelişimi.....	13
2.2. Kapsayıcı Eğitim Nedir?	22
2.3. Türkiyede Kapsayıcı Eğitim	26
2.4. Kapsayıcı Eğitimin Yaygınlaşması İçin Yapılması Gerekenler	33
2.5. Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	38
2.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yeterliliklerinin Önemi	41
2.6.1. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretmen Tutumlarının Önemi	45
2.6.2. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançların Önemi ...	48
2.6.3. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretmenin Yapması Gereken Sınıf İçi Uygulamaların Önemi	50
2.7. Kapsayıcı Eğitimin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri	52
2.7.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu	56
2.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu	59
2.8. İlgili Araştırmalar	62
BÖLÜM III.....	73
3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uygulama Süreci.....	75

3.3. Lawshe Tekniği ve Uzman Görüşlerinin Lawshe Tekniğiyle Analiz Süreci	77
3.4. Çalışma Grubu	79
3.5. Veri Toplama Araçları	82
3.6. Verilerin Analizi.....	83
3.7. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	84
3.7.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması.....	84
3.7.2. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	95
3.7.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğine Nihai Şeklinin Verilmesi	96
3.8. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	96
3.8.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması	97
3.8.2. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	108
3.8.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Nihai Şeklinin Verilmesi	109
3.9. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Geliştirilmesi	110
3.9.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması.....	110
3.9.2. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	121
3.9.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Nihai Şeklinin Verilmesi	122
3.10. Kişisel Bilgi Formu	122
BÖLÜM IV	124
4. BULGULAR VE YORUM.....	124

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	124
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alt Problemler Çerçevesinde Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	126
4.2.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	127
4.2.2. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	128
4.2.3. Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	131
4.2.4. Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	132
4.2.5. Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	133
4.2.6. Yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi	136
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Bulgular.....	137
4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alt Problemler Çerçevesinde Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlikleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	139
4.4.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi	140
4.4.2. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi	141
4.4.3. Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi	145

4.4.4. Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi .	147
4.4.5. Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi.....	148
4.4.6. Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi .	152
4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine İlişkin Bulgular.....	154
4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alt Problemler Çerçevesinde Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	155
4.6.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi	155
4.6.2. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi	156
4.6.3. Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi	158
4.6.4. Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi ...	159
4.6.5. Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi.....	159
4.6.6. Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi ...	161
4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlikleri ve Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi	

Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?	162
4.7.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Boyutları Arasındaki İlişkiler	162
4.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Boyutları Arasındaki İlişkiler	163
4.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler	164
4.7.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları İle Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler	166
BÖLÜM V.....	169
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	169
5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği’ ne Yönelik Yapılan Sonuç ve Tartışma:	170
5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ ne Yönelik Yapılan Sonuç ve Tartışma:	176
5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ ne Yönelik Yapılan Sonuç ve Tartışma:	184
5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği İle Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Arasında İlişkiye Yönelik Yapılan Karşılaştırmalı Sonuç ve Tartışma:	187
5.5. Öneriler	191
KAYNAKLAR	195
EKLER.....	226

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>MEB Öğretmen Temel Yeterlikleri</i>	42
Tablo 2. <i>Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu</i>	56
Tablo 3. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu</i>	59
Tablo 4. <i>A=0,05 Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler</i>	77
Tablo 5. <i>Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları</i>	80
Tablo 6. <i>Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları</i>	81
Tablo 7. <i>Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına göre Dağılımları</i>	81
Tablo 8. <i>Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrenciler Olma Durumlarına Göre Dağılımları</i>	81
Tablo 9. <i>Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okulunun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Göre Dağılımları</i>	82

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Bireylerin Olma Durumlarına Göre Dağılımları...	82
Tablo 11. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu.....	86
Tablo 12. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri	88
Tablo 13. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonlar	89
Tablo 14. Kapsayıcı Eğitimde Tutum Ölçeğine İlişkin Esas Uygulamaya Kalan Maddeler	90
Tablo 15. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları	92
Tablo 16. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri	94
Tablo 17. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları	95
Tablo 18. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu.....	99
Tablo 19. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu.....	101
Tablo 20. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	102
Tablo 21. Kapsayıcı Eğitimde Özyeterlik Algı Ölçeğine İlişkin Esas Uygulamaya Kalan Maddeler	104

Tablo 22. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve t Katsayıları.....	106
Tablo 23. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve t Katsayıları.....	108
Tablo 24. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları	109
Tablo 25. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu	113
Tablo 26. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri	114
Tablo 27. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları.....	116
Tablo 28. Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulama Ölçeğine İlişkin Esas Uygulamaya Kalan Maddeler	117
Tablo 29. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve t Katsayıları	119
Tablo 30. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri.....	120
Tablo 31. Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları	121
Tablo 32. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	125
Tablo 33. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Yorumlanması	126

Tablo 34. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	127
Tablo 35. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	128
Tablo 36. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliğine Yönelik Tutumlarının İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	129
Tablo 37. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 38. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	131
Tablo 39. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	132
Tablo 40. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler.....	134
Tablo 41. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	135
Tablo 42. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	136

Tablo 43. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	138
Tablo 44. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Yorumlanması	139
Tablo 45. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları.....	140
Tablo 46. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	142
Tablo 47. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişeye Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	143
Tablo 48. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	144
Tablo 49. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	145
Tablo 50. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	147
Tablo 51. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler.....	149
Tablo 52. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişeye Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	150

Tablo 53. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	151
Tablo 54. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları.....	152
Tablo 55. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliği Algılarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	154
Tablo 56. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliği Algılarının Yorumlanması	155
Tablo 57. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	156
Tablo 58. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	156
Tablo 59. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliği Algılarına İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 60. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliği Yönelik Algılarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	158
Tablo 61. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma	

<i>Gerekliliği Yönelik Algılarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları</i>	159
Tablo 62. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler</i>	160
Tablo 63. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	160
Tablo 64. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Algılarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları</i>	161
Tablo 65. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	162
Tablo 66. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	163
Tablo 67. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlikleri Ve Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	165
Tablo 68. <i>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları İle Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeği Scree Plot Eğrisi.....	87
<i>Şekil 2.</i> Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı	92
<i>Şekil 3.</i> Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeği Scree Plot Eğrisi	100
<i>Şekil 4.</i> Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı	106
<i>Şekil 5.</i> Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği Scree Plot Eğrisi	114
<i>Şekil 6.</i> Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı	119

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	Birleşmiş Milletler
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EAHCA	Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası
EFA	Herkes İçin Eğitim Hareketi
EHK	Engelli Hakları Kanunu
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ISN	Kapsayıcı Okullar Ağı
KGI	Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

NDSS	Ulusal Down Sendromu Derneği
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PIRLS	Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında İlerleme
REI	Düzenli Eğitim Girişimi
SEBD	Sosyal Duygusal ve Davranışsal Zorrluklar
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Ofisi
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışmalarındaki Eğilimler
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve diğerleri
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problemin durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, kapsam, sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşamlarını sağlık, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim gibi birçok alanda ihtiyaçlarının giderilmesi ile sürdürebilir. İnsanların bu zorunlu ihtiyaçlarının sağlanmaması veya engeller çıkarılması toplumsal anlamda bir dezavantajlılığı ortaya çıkarır. Bu durumun oluşmasında sosyal şartlar ve kuramsal uygulamalarda etkili olabilir (Mayer, 2003). Bu gibi olumsuzlukları ortadan kaldırmak veya en alt seviye çekmek için insanların benzerliklerinden çok farklılıklarını merkeze almamız ve bu kapsamda programlar geliştirmemiz gerekmektedir. Bu husustan hareketle eğitim ortamında alanında yetkin uzmanlara ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu durumun varlığı eğitim ortamındaki (okul-sınıf) başarıyı önemli ölçüde etkiler. Aksi halde öğrenciler arasında iletişimsizlik, içe kapanıklık, dışlanma, derse ve öğretmene karşı ilgisizlik baş gösterir. Bu durumla dezavantajlı öğrenci gruplarının olduğu sınıf ortamlarında daha çok karşılaşılabılır. Bu

bireyler, toplumun çoğunun ulaşabildiği imkânlardan geride kalırken, kendilerine olan özsaygı, güven ve sorumluluk gibi duyuşsal özelliklerini kaybetmeye başlarlar. Özel gereksinimli bu bireylerin toplumsal rolleri üstlenebilmeleri ve bunları hayata geçirebilmeleri için tam olarak hür iradelerini ortaya koymaları önemlidir. Bağımsızlıklarını kazanabilmeleri içinde bu bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim planlamaları ve ortamları hazırlanmalıdır (Gözün & Yıkmış, 2004). Bu gelişmeler özel gereksinim duyan öğrencilerin toplumla kaynaşmalarını kolaylaştıracağı söylenebilir. Eğitim ortamında ise öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gereksinimlerinin giderilmesinde kaynaştırma eğitimi önemli görülmüştür. Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma eğitimi; öğretmene, engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıf ortamlarında tam veya yarı zamanlı öğrenimini görmesi şeklinde tanımlarken, kaynaştırma kavramının temeline ise; özel gereksinimli öğrencilerin kardeşleri ve akranlarıyla aynı okulda eğitim görmeleri, akranlarıyla aynı sınıfta bulunmaları, öğrenciye, öğretmene ihtiyaç duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekliliğini koymuştur.

Kaynaştırma eğitimi, gerekli mevzuatın yerine getirilmesi, kaynak, personel desteğinin sağlanması ve eğitim ortamındaki bütün bileşenlerin işbirliği yapmasıyla başarıya ulaşılabilir (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004). Bunu sağlarken okul içerisindeki bütün bileşenlerin yani okul yönetiminin ve personelinin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanması, özel gereksinimli öğrencilerini kabul ve destek mekanizmalarının işlemesi, fiziksel ortamın özel gereksinimli öğrencileri göz önünde tutarak düzenlenmesi, araç ve gereç eksikliklerinin giderilmesi, sınıflardaki kaynaştırma ve diğer öğrencilerinin sayısal düzenlenmesi, okulda görevli olan bütün personelin bu konuda bilinçlendirilmesi, okulda özel eğitim öğretmeninin ve rehberlik biriminin bulunması ve koordineli bir biçimde çalışması, okulun genelinde bir kaynaştırma eğitimi politikasının oluşturulması, yani okul içinde öğretmenlerin birbirlerine destek olması, okul dışında ise gerekli kurum ve kuruluşlarla işbirliğinin yapılması gerekmektedir (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004;

Sucuoğlu & Kargın, 2006). Sınıflardaki kaynaştırma uygulamalarına yönelik çalışmalara baktığımızda, Uysal (2003) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ele almış olduğu çalışmasında, çalışma grubundaki öğretmenler, kaynaştırma uygulamasının mevcut şekliyle eksik yönlerinin çok olduğunu, faydalı olmadığını, kaynaştırma uygulamasının okul ve sınıf ortamındaki işlerini zorlaştırdığını ve kaynaştırma uygulamasının hangi öğrenci gruplarını kapsadığını tam olarak anlayamadıkları için sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İzci (2005) çalışmasında öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yapmak istemelerine rağmen bu alandaki bilgi, beceri eksikliklerinin olması, kendilerini yetersiz görmeleri ve kaynaştırma uygulamalarını tam olarak anlamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi eksikliğinin olduğunu ve bu durumda kaynaştırma uygulamalarına olumsuz bir tutum geliştirmeye neden olduğunu ifade ederken, Gözün ve Yıkılmış (2004) ise belirtilen mevcut eksikliklerin var olduğunu bunun içinde öğrencilere üniversitelerinde özel eğitime yönelik derslerin verilmesi gerektiğini bir çözüm önerisi olarak ortaya koymuştur.

Kaynaştırma eğitime yönelik alanyazına baktığımızda, ülkemizde kaynaştırma uygulamaları hedeflenen doğrultuda ilerlememektedir. Gerek mevcut yönetmenliklerde gerekse uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar kaynaştırma eğitimi beklenen hedeften uzaklaştırmaktadır (Eripek, 2004). Bununla birlikte kurumlardaki personelin eksikliği, sınıf ve okulların fiziki yoğunluğu taşıyamaması, öğretmenlerin ve okul idaresinin konuya yönelik bilgi yetersizlikleri, okul personeline sağlanması gereken destek hizmetlerinin yetersiz olması, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğindeki ilkelerin gerçekleştirilmemiş olması ve en önemlisi kaynaştırma eğitimi sınıflarında verecek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle hangi öğrenci gruplarının kastedildiğini ve kaynaştırma eğitiminin misyonunu tam olarak anlayamadıkları görülmektedir (Eripek, 2004; Sucuoğlu, 2004).

Mevcut sorunları göz önüne alarak,

Kaynaştırma öğrencileriyle diğer öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayacak, onların özel gereksinimlerine uygun ortamı yaratacak olan; böylece özel ihtiyaçları olan öğrencinin en küçük ölçekte sınıfta, buradan hareketle okulda ve toplumda hayatını etkin, kabul görmüş ve mutlu bir şekilde sürdürmesini sağlayacak olan öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki rolü ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Sınıf atmosferi ve etkinliklerinin özel gereksinimi olan olmayan tüm bireyleri kapsayıcı bir eğitim anlayışı niteliğinde olması öğretmenlerin uygulamayla ilgili tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Sınıf ortamının toplumun küçük bir modeli olduğu kabul edilirse, sınıftaki sağlıklı iletişimin diğer sosyalleşme alanlarına da taşınacağı; bu sebeple sınıfta sağlıklı etkileşim ortamının sağlanmasında öğretmenin olumlu tutumunun çok önemli olduğu söylenebilir (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004: 5).

Özel eğitime gereksinim duyan bütün öğrencileri eğitim sürecine dahil edecek eğitim anlayışının beklenen hedefe ulaşamaması yeni bir anlayışa ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaca yönelik ABD’ de ve BM’de bazı yasalar ve mevzuatlar getirilmeye başlanmış ancak esas büyük gelişme İspanyanın Salamanca kentinde geniş bir katılımcı grubuyla beraber Salamanca Bildirisi kabul edilip yayınlanmasıyla meydana gelmiştir. Bu bildiri her bedeni kapsayan, farklılıkları kutsayan, öğrenmeyi destekleyen ve bireysel ihtiyaçlara cevap veren anlayışı ortaya koyarak, bütün okullar dahil edilme ilkesi çerçevesinde bilgilendirmeyi esas almaktadır. Yani tüm okulların eğitici olarak daha kapsayıcı ve etkili olması hedeflenmiştir (UNESCO, 1994). Salamanca kabul edilen ve dünyada yaygınlaştırılması için tüm ülkelerden destek istenen kapsayıcı eğitim yaklaşımı kaynaştırma eğitiminin ötesindedir. Kaynaştırma özel eğitime gereksinim duyan bir öğrencinin normal bir sınıfta belirli genellikle akademik olmayan konuların öğrenimi için bulunmayı ima eder. Ancak kapsayıcılık ise, engelli olanlar da dahil olmak üzere bütün öğrencilere gün içerisinde verilen bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde yeterli desteği alan öğrenciler mahallerindeki okullarında kendi yaşlarına uygun düzenlenmiş sınıflara eğitimlerini sürdürmek için katılırlar. Kaynaştırmada, her insanın topluma tam olarak katılma hakkı olduğu inancına dayalı bir eğitim felsefesini sunmaktadır. Ancak kapsayıcılık bunun yanında her bireyin farklılıklarını da kabul etmeyi gerektirmektedir. Aksi halde temel alınan anlayış bireyleri bütünleştirmekten ziyade dışlanmalarına yol

açabilir. Kapsayıcı eğitim anlayışının tam olarak uygulanmasıyla öğrencilere akademik ve sosyal faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlayışın sonucunda öğrenciler arasında dostluklar gelişir, farklılıklar değerli görülmeye başlanır ve özellikle de engelli öğrenciler eğitim ortamında daha motive olurlar. Bu öğrenci çeşitliliği gerçek anlamda okul ortamında gelişirse, sonrasında ev, işyeri ve topluma da daha kolay ve başarılı bir şekilde taşınılabılır (NDSS, 2000). Bu anlayışı eğitim ortamında uygulamakta sorumlu olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler eğitim programlarını hazırlayıp uyguladıkları için, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptirler. Öğretmenler dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumlu tutumlar sergilediği zaman, sınıftaki diğer öğrencilerde dezavantajlı olan arkadaşlarına olumlu tutumlar geliştirmeye başlayabilirler (Tohum & ERG, 2010). Bu noktada sosyal bilgiler dersi, amaçları doğrultusunda öğrencileri hayata hazırlamaya çalışırken, bulunduğu ülke veya çevrede de iyi vatandaş yetiştirmeyi hedef olarak hep koymuştur. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretim programının misyonu gereği, farklı branştaki öğretmenlerden daha çok dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler üzerinden etkili olacağı düşünülmektedir (Demirezen & Akhan, 2016). Bu doğrultuda bu tez çalışması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini karşılaştırarak incelemeyi ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik mevcut durumlarını ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmaya ilişkin alt problemler üç kategori altında incelenmiştir.

1.1.1.1. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Alt Problemler

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.1.2. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Alt Problemler

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.1.3. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeğine İlişkin

Alt Problemler

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için adil bir eğitim ortamı oluşturmayı benimseyen, toplumu “herkes için kaliteli eğitim” düşüncesi etrafında birleştiren, marjinalleştirici ve dışlayıcı tutum ve davranışlardan uzak bir okul iklimi oluşturmayı hedefleyen bir anlayıştır.

Kapsayıcı eğitim, sadece dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin entegrasyonunun ötesinde bu öğrencileri sınıflardaki diğer akranlarıyla esnetilmiş bir müfredat ve demokratik sınıf ortamında buluşturmayı hedeflemektedir. Yani evrensel öğrenme tasarımı içeren esnek müfredat ve öğretim stratejileri sadece dezavantajlı öğrencilere değil tüm öğrencilere fayda sağlar (Sapon-Shevin, 2007). Buradan hareketle kapsayıcı eğitimin, tüm öğrenen kesimleri aynı çatı altında hiçbir ayırım gözetmeden buluşturmayı hedeflediği de söylenebilir. Böylece kapsayıcı eğitim, toplumun bir üyesi olarak öğrencileri bulundukları çevreye katkıda bulunmaya hazırlar, öğrenmesini geliştirir, öğrencilerin akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olur, bireysel farklılıkların kabulünü kolaylaştırır, tüm öğrencilere eşit ve kaliteli bir eğitim fırsatı sunmaya yardımcı olur (Shapiro, 2000; Urban, 2013). Kapsayıcı eğitim anlayışını devletler eğitim sistemlerine entegre ederken bazı strateji, yaklaşım ve içerikleri de oluşturmaları gerekmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim ortamında kabul görmesinde, okuldaki akademik, idari, hizmetli personelle birlikte öğrenci gruplarının da etkisi büyüktür. Bütün

personel ve öğrenciler kendisinden farklı olan özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencileri ve dezavantajlı öğrenci gruplarını okul ve sınıf ortamına kabul edebilme bilincinde olmalıdırlar. Kendini eğitim ortamında rahat hissedecek bu bireyler akranlarıyla etkileşime girerek bilgi ve becerilerde kazanmaya başlayacaklardır. Böylece hem kendilerini ifade etme hem de özgüvene sahip olarak toplumla da etkileşimi arttıracaklardır. Bu bireyleri topluma kazandırmada, gerek amaçları doğrultusunda öğrencileri hayata hazırlamak gerekse iyi vatandaş yetiştirme misyonundan dolayı sosyal bilgiler dersine ve bu dersin öğretiminden sorumlu öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Sınıflarda artan dezavantajlı öğrenci grupların varlığı gözönünde bulundurulduğunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı pedagojik donanımlarının daha üst seviyelerde olması gerekmektedir. Buradan hareketle bu tez çalışması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik tutum ve özyeterliklerini sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim müfredatı ile kapsayıcı eğitim arasındaki ilişkiyi de ele almaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, sosyal bilgiler eğitimi, kapsayıcı eğitim ve öğretmen yeterliği kavramları üzerine inşa edilmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminin ve kapsayıcı eğitimin amaçları demokratik nitelikler taşısa da sadece içerik sunumuna ve standart testlere önem veren okullaşma anlayışından sıyrılıp demokratik bir okul ikliminin oluşturulması önemli görülmektedir. Bu noktada sosyal bilgiler eğitimi ve diğer alanlar, kapsayıcı eğitimle hem amaçlar çerçevesinde hem de içerik noktasında işbirliğine girerek disiplinler arası çalışmalar ortaya konulması gerekmektedir (Bejoian & Reid, 2005; Urban, 2013; Vinson, Ross & Wilson, 2011). Böylece dahil etme, özel eğitim, dezavantajlı gruplar gibi kapsayıcı eğitim içerisinde yer alan kavramları mevcut branş öğretmenleri daha iyi öğrenecek, öğrencilerini daha iyi anlayacak, onlara vereceği destekle öğrenmenlerine ve

sosyalleşmelerine destek sağlamış olacaktır. Sosyal bilgiler eğitimiyle kapsayıcı eğitim arasında disiplinler arası çalışmaların yetersiz olmasından dolayı öğretmenlerin sınıfta dezavantajlı öğrenci gruplarına yaklaşımlarından ve tutumlarından eksiklikleri olduğu yapılan ön görüşmelerde öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler ile kapsayıcı eğitim arasında doğrudan yapılan çalışmaların sayısı yetersiz denecek kadar az olduğu bilinmektedir. Ancak kapsayıcı eğitimin içerisinde yer alan kaynaştırma eğitimine ve dezavantajlı öğrenci gruplarına (engelliler, göçmenler vb.) yapılan çalışmalarda da sadece engelliğe ve çok kültürlülük kavramlarına vurgu yapılmış ve bu kavramlara dair müfredatlarda güncellemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Kapsayıcı bir sosyal bilgiler eğitim müfredatı misyon, amaç ve içerik açısından demokratik vatandaşlığın bünyesinde bulunan bütün kavramları benimsemesi ve bu hedeflerin kazanılmasına vurgu yapması açısından özel bir eğitim programıdır. Bu etkin vatandaş yetiştirme misyonu çerçevesinde dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere yönelik etkinliklerin ve kazanımların da artırılması, kapsayıcı eğitimle disiplinler arası çalışmaların yapılarak okul paydaşlarının ve toplumun farkındalık seviyesini arttırmak hem sosyal bilgiler eğitimi için hem de kapsayıcı eğitim için önemli bir kazanım olacaktır. Ancak demokratik vatandaşlığa ilişkin bütün kavramları bünyesinde bulundururken dezavantajlı öğrenci gruplarına geliştirilmiş olumsuz tutumlardan dolayı bu kavramların yeterince anlatılmaması, yaşantılar sağlanmaması kapsayıcı sosyal bilgiler öğretim programını kapsayıcı matematik veya kapsayıcı fen öğretim programı üzerine yapılan çalışmalardan farklı kılamayacağı düşünülmektedir. Bu noktada öğrenciler için okullarda rol model olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi adlı bu tez çalışması;

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, özyeterlik ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin farkındalıklarını ve yeterliliklerini ortaya koyması açısından *özgündür*.

Sosyal bilgiler dersinin doğasında disiplinler arası çalışma vardır. Kapsayıcı eğitim anlayışı sosyoloji, psikoloji gibi farklı alanlarla etkileşim içerisinde. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları ortaya koyması ve geliştirilen ölçeklerle diğer öğretmenlerinde bu araştırmanın çıktılarından faydalanması açısından *işlevseldir*.

21.yy küresel dünyada meydana gelen gelişmelerinde etkisiyle ülkeler toplumsal, sosyal, kültürel ve eğitim hayatında yeniliklere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu araştırma dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri bünyesinde bulunduran kapsayıcı eğitim anlayışını ele alması açısından da *günceldir*.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan bütün branş öğretmenlerinin, gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde, objektif olarak ölçekleri cevaplandırırları varsayılmaktadır.
2. Esas uygulama aşamasında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde, objektif olarak ölçekleri cevaplandırırları varsayılmaktadır.
3. Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve bunların sonucunda yapılacak analizler araştırılmak istenilen özellikleri yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma uygun örneklem kapsamında ele alındığı için pilot uygulaması Aksaray ve Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan bütün branş öğretmenleriyle,
2. Araştırma uygun örneklem kapsamında ele alındığı için esas uygulaması Aksaray ve Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle,
3. Araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eden yaklaşımdır (Stubbs, 2008).

Tutum: Bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik eğilimleridir (Kağıtçıbaşı, 1999).

İnanç: Bireylerin yaşanan süreçlerin çıktılarına yönelik geliştirmiş oldukları tepkilerdir (Alexander & Dochy, 1995).

Özyeterlik: Bireyin kendi yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir (Sağlam, 2007).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilişkili literatür incelenmektedir. Kapsayıcı eğitimin ortaya çıkış süreci ve tarihsel gelişimi, kapsayıcı eğitimin tanımı, Türkiye’de kapsayıcı eğitimin mevcut durumu, kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması için yapılması gerekenler, kapsayıcı eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlar, kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterliliklerinin önemi ve kapsayıcı eğitimin sosyal bilgilerdeki yeri üzerine başlıklar detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1. Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkış Süreci ve Tarihsel Gelişimi

Uluslararası insan hakları evrensel beyannamesi 1945 yılında kabul edilmiştir. Bu deklarasyonun 26. maddesinde bireylerin cinsiyet, ırk, din farklılığına bakılmaksızın eğitime katılma hakkı olduğu ilan edilmiştir. Bütün bağımsız uluslar anayasalarında bu maddeye yer vermiştir. Ancak buna rağmen birçok ülkede eğitimde dışlanan bireylerin olduğu görülmektedir. Bunların başında özel eğitime gereksinim duyan bireyler gelmektedir. Konuya dair, Birleşmiş Milletler beyanatlarının çoğunda özel eğitimin sürekli olarak desteklenmesini belirtmektedir ve ülkelerin konuya dair yasal mevzuatlar geliştirmesini istemektedir. Konuyla ilgili ABD’de ciddi çalışmalar yapılmaya başlanmış

ve 1975 yılında en az kısıtlayıcı çevrenin oluşturulmasına vurgu yapılarak Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (EAHCA) çıkartılmıştır. 1978’de Birleşik Krallık’da Warnock Raporu, 1981’ de engellilik kategorilerini kaldıran Eğitim Kanunu yayınlanmış, özel eğitim ihtiyaçları kavramı tanıtılmış ve diğer engellilik türleri de bu başlığın altında toplanmıştır. 1981 yılında İspanya’ da Engelli Kişilere Yönelik Önleme, Eğitim ve Rehabilitasyon için Aksiyon ve Stratejiler Dünya Konferansı düzenlenmiş ve Sundberg Deklarasyonu ilan edilmiştir. Bu deklarasyon da eğitime özellikle vurgu yapılmış, siyasi ve mesleki topluluklarında desteği alınmıştır. Dünyada oluşan bu pozitif havanın etkisiyle özel eğitim ihtiyaçları, en az kısıtlayıcı çevre kavramları ile engellilik kategorileri ve bununla ilişkilendirecek etiketlerin terk edilmesi ve öğrencilerin normal sınıflarda eğitim görmesine dair ülkelere çağrıda bulunulmuş ancak bu konuda mutabakat sağlanamamıştır (UNESCO, 1994; 2001; 2009; 2012). ABD bu konuda bir girişimde daha bulunarak özel ve genel eğitim içerisinde öğrenim gören bireylerin düzenli olarak okula gittiği tek bir sistemin kurulması gerektiğine vurgu yapmış ve Düzenli Eğitim Girişimi (REI) hareketini başlatmıştır. Yani özel eğitime dair öğrenci, personel ve kaynakların düzenli okullara entegre edilmesini önermişlerdir. Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler ise bu konunun tartışılmasına vurgu yaparak, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin düzenli okullara gitmesinde kararın ebeveynlere bırakılması görüşünü ifade etmişlerdir (Jenkinson, 1997; Skrtic, 1991). Konuya dair yasal düzenlemeler yapmaya devam eden ABD 1990 yılında çıkarılan yasayla tüm öğrencileri eğitim ortamında toplamayı öngören kapsamlı okullaşma ifadesini kullanmış ve bu ifade önce bölge okullarında uygulanmaya başlanmış 1993 yılında ise hemen hemen bütün eyaletler bu yasayı kabul etmiştir (Hossain, 2012). Bununla birlikte BM’ye bağlı herkes için eğitim hareketi da EFA (Education For All) tüm öğrencilere kaliteli eğitim anlayışını getirmek için çalışmalarına başlamıştır (Opertti, Walker & Zhang, 2014). Booth ve Ainscow (1998) dünyada yaşanan bu gelişmelerin ülkelerin eğitim politikalarını güncelleme gereğini ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Çünkü toplumda yaşayan bireyler, engellilik, yoksulluk, temel becerilerin eksikliği, yaşam

boyu öğrenime erişim eksikliği veya ayrımcılık sonucunda tam olarak topluma katılamamakta ve bulundukları toplumda dışlamaya maruz kalmaktadır. Moisă (2012) göre bu dışlama sonucunda bireyler ekonomik, sosyal, toplumsal ve eğitim olanaklarına erişememektedirler. Bununla birlikte bu insanlar bulundukları toplumda karar alma süreçlerinde yer alamadıkları için günlük hayatta kendilerini güçsüz ve çaresiz görmektedirler. Toplumda, sosyal politikalar geliştirerek toplumsal kalkınmanın sağlanması, toplumsal sermayenin etkili bir şekilde kullanılması ve sosyal hizmetler programlarının hazırlanması ile çeşitli dezavantaja sahip bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi önemli görülmüştür. Sosyal dışlanma üzerine yazılan teorilerde dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve toplumsal eşitsizliklerin önüne geçilmesi konularına odaklanılmıştır. Ayrıca dışlamayı; ekonomik, toplumsal, sosyal, psikolojik ve eğitim gibi çok boyutu olan bir olgu olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Dezavantajlı gruplarda yer alan bu bireyler hissettikleri dışlanmışlık duygusuyla bulunduğu topluma dair aidiyet hissiyatını kaybettiklerini, insanlardan uzaklaştıklarını, toplumsal etkileşimden kaçarak bu durumu içselleştirdiklerini ifade etmektedirler (Avrupa Komisyonu, 2010; Ladanyi & Szelenyi, 2006; Moisă, 2012). Bu ihtiyaçlar çerçevesinde Sanchez (2012) araştırmasında, sosyal içerme hareketiyle dünyanın farklı ülkeleri dışlamaya uğrayan bütün insanları topluma dahil etme anlayışını benimsemeye başladıklarını ifade ederken, insanları topluma dahil etmeyen düşüncelerin yıkılarak bütünleşmeye yönelik politikaların öne çıkarılmaya başlandığını belirtmektedir. Dünyada yaşanan bu gelişmeler sonucunda UNESCO kapsamındaki Herkes İçin Eğitim Hareketi (EFA) tarafından 7-10 Haziran 1994 tarihleri arasında İspanya'nın Salamanca kentinde yapılan konferansta 92 hükümeti temsil eden 300'den fazla katılımcı 25 uluslararası örgüt bir araya gelmiştir. Bu toplantıda sonuç olarak kapsamlı eğitim yaklaşımını önermek için gereken temel politika değişikliklerini dikkate alarak/özellikle de özel eğitime ihtiyacı olan tüm çocuklara hizmet etmek için, Salamanca Özel Eğitimde İlke, Politika ve Uygulamalar Beyanı ve Eylem Çerçevesi bildirisini kabul etmişlerdir. Bu

bildiri; herkesi kapsayan, farklılıkları önemseyen ve her okulu sürece dahil ederek herkes için eğitim anlayışını hedeflemektedir. Katılımcı ülkeler ve örgütler bu bildiri de şu maddeleri inanarak ilan etmişlerdir:

- Her çocuğun temel eğitim hakkı vardır ve her çocuğa kabul edilebilir bir öğrenme seviyesine ulaşma ve devam ettirme fırsatı verilmelidir.
- Her çocuğun kendine has özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları vardır.
- Eğitim sistemleri, bu özelliklerin ve ihtiyaçların geniş çeşitliliğini göz önüne alacak şekilde tasarlanmalı ve eğitim programları uygulanmalıdır.
- Özel eğitim ihtiyaçları olanların, bu ihtiyaçları karşılayabilecek çocuk merkezli bir pedagoji içerisinde onları barındırabilecek düzenli okullara erişimi olmalıdır.
- Bu kapsayıcı yönelimli düzenli okullar, ayrımcı tutumlarla mücadele, misafirperver topluluklar yaratma, kapsamlı bir toplum oluşturma ve herkes için eğitim alma konusunda en etkili araçtır; daha da önemlisi, çoğu çocuğa etkin bir eğitim vermekte ve tüm eğitim sisteminin verimliliğini ve sonuçta maliyet etkinliğini arttırmaktadırlar (UNESCO, 1994).

Ayrıca bu bildiride kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaşması için bütün hükümetlere çağrı yapılmış ve onlardan şu hususların yerine getirilmesi istenmiştir:

- Bireysel farklılıklara veya zorluklara bakılmaksızın tüm çocukları dahil etmelerini sağlamak için eğitim sistemlerini geliştirmeye yönelik en yüksek politika ve bütçe önceliğini sağlamak,
- Kapsamlı eğitim ilkesini bir hukuk meselesi ya da politikası olarak benimseyin, aksi halde yapılması zorunlu sebepler olmadıkça tüm çocukları normal okullara kaydettirin,
- Gösteri projeleri geliştirin ve kapsamlı okullarla tecrübeli ülkelerle değişimlere teşvik edin,

- Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve yetişkinler için eğitim maddelerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için bağımsız merkeziyetçi ve katılımcı mekanizmalar kurmak,
- Ebeveynlerin, toplulukların ve engellilerin örgütlenmesinin, özel eğitim gereksinimleri için planlama ve karar verme süreçlerine katılımını teşvik etmek ve kolaylaştırmak,
- Kapsamlı eğitimin erken tanımlama ve müdahale stratejileri ile mesleki yönleri üzerinde daha fazla çaba sarf ederek, sistematik bir değişim bağlamında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi esnasında kapsayıcı okullarda özel eğitime yönelik ihtiyacın sağlanması gerekmektedir (UNESCO, 1994).

Salamanca bildirisinin eğitim alanında özel eğitime gereksinim duyan bireylerin haklarını dikkate alan en önemli uluslararası belge olduğu söylenmekle birlikte temelinde 1945 ve 1990 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Jomtien Dünyadaki Herkese Açık Eğitim Konferansı bulunduğu ifade edilmektedir (Eklinth & Brule-Balescut, 2006). Ancak Warnock Raporunda yaşanan bu gelişmelerin, bireylerin eğitim hakkını dünyaya duyurması anlamında olumlu olduğunu ifade ederken, değişen koşullar sonucunda okullarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri sadece odak noktada tutmanın olumsuz etkileri olabileceğini, bunun yerine sosyal açıdan dezavantajlıları da kapsayacak ortak bir okul ikliminin oluşturulmasını önermiştir (Warnock, 1979). Sosyal dezavantajlılar kavramı okullardaki öğrenci çeşitliliğinin doğal olarak artması anlamına gelmektedir. Bu gruplar şu şekilde sınıflandırılmıştır: a) Kız çocuklar b) Engelli çocuklar c) Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar d) Çalışan çocuklar e) Yoksul ailelerin çocukları f) Savaş bölgesinde yaşayan çocuklar g) Yerinden edilmiş çocuklar (mültesi-sığınmacı) (İMECE, 2017). Yukarıdaki sınıflamada da görüldüğü gibi gerek insanların bilinçsiz olmasından gerekse de uluslararası göçlerin etkisiyle milyonlarca insan toplumda kendine yer ararken diğerleri de doğduğu ülkelerden uzakta yaşamak için güvenli yeni bir yer aramaktadırlar. Yaşanan sosyal ve göç hareketleri, toplumsal çeşitliliğin sınıflara da yansımaya neden

olmuştur. Bu artan öğrenci çeşitliliğinin okullarda sosyal yapılara zarar vermemesi için şimdiye kadar keşfedilmemiş bakış açılarına odaklanmak gerekmektedir (Sanchez-Marti & Ramirez-Iniguez, 2012). UNESCO, eğitim ortamındaki kültürel çeşitlilikten doğan sorunlara dair düşüncelerimizi değiştirecek yeni bir bakış açısı ortaya koymuştur. Yani eğitim ortamında farklılıkları ve çeşitlilikleri kapsayıcı bir anlayış çerçevesinde ortaya koymanın gerekliliği önemli görülmüştür. Böylelikle kapsayıcı eğitim sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için değil dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de eğitim ortamına dahil etmenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Hedeflenen kapsayıcı eğitim en azından iki açık sonucu öngörür: Herkes için eşitlik ve kalite. Bir yandan, tüm eğitim sistemi, öğretmenlerin-öğrencilerin, farklılıkları zenginlik olarak benimseyip hoşnut olmaları, öğrenim içindeki ve eğitim dışında bu zenginlikleri bırakmayı azaltacak olumsuzlukları öğrenme ortamlarının dışına atmaları gerekliliğini vurgulamaktadır. Öte yandan, bireysel ihtiyaçların karşılanması ve her öğrencinin eğitim kalitesini yükselterek başarılı olma fırsatı sunulması önemli görülmüştür. UNESCO'ya göre, kapsayıcı eğitimin getirilerini görmek için, okulların eğitim politikası ve müfredat çerçeveleri açısından köklü bir reforma gitmesi gerekmektedir. Bu reform:

- Öğretmenin etkililiğinin artırılmasıyla;
- Öğrenme merkezli metodolojilerin teşvik edilmesiyle;
- Uygun ders kitabı ve öğrenme materyallerin geliştirilmesiyle;
- Okulların tüm çocuklar için güvenli ve sağlıklı olmasının sağlanmasıyla;
- Öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve genel olarak toplum arasındaki bağlantıların güçlendirilmesiyle (UNESCO, 2001) yapılabilir.

Bu gelişmeler sonucunda Avrupa Birliği de tüm kademelerde kapsayıcı eğitimi vermeye kararlı olduğunu ifade etmiştir. Bu amaçla, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara erişimi ve eğitime dahil edilmesi için okullarda ve üniversitelerde destek birimler oluşturulmasını önermektedir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2010). Bu kapsamda İspanyol üniversiteleri, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere uygun destek ve danışmanlık

hizmetleri vermeleri gerektiğini kraliyet kararıyla kabul etmişlerdir (Moriña, López-Gavirab & Morgadoc, 2017). Bu mevzuatın bir sonucu olarak, çoğu İspanyol üniversitesinde dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere özellikle de engellilere yönelik yardım bürosu bulunmaktadır. Bu ofislerin varlığı özellikle gereklidir. Çünkü İspanya'da diğer ülkelerde olduğu gibi engellilerin sayısı son zamanlarda artmıştır (Seale, Georgeson, Mamas & Swain, 2015). 2011 yılında 18.418 öğrenci engeli varken, 2015 yılında İspanyol üniversitelerine kayıtlı 21.577 engelli öğrenci sayısına ulaşılmıştır (Moriña, López-Gavirab ve Morgadoc, 2017). Öğrenci sayılarındaki bu artış, kapsayıcı eğitime teşvik etmeyi amaçlayan ifadelerin ve düzenlemelerin onaylanmasında etkilenmiş olabilir (Moriña, 2017). Engelli Hakları Sözleşmesinde (BM, 2006), engelli bireylerin ayrımcılık yapılmaksızın aynı koşullar dahilinde, yükseköğrenim, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme alanlarına girmelerinin sağlanması yükümlülüğü belirtilmiştir. Avrupa Birliği, yükseköğretim çerçevesinde kapsamlı eğitim vermeye kararlı olduğunu komisyon raporlarında ortaya koymuştur. Bu amaçla, Avrupa komisyonu 2010-2020 stratejik hedefleri arasında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara erişimi ve eğitime dahil edilmesini iyileştiren destek planları ve hizmetlerin oluşturulması önermiştir (Avrupa Komisyonu, 2010). Avustralya, Birleşik Devletler ve Birleşik Krallık gibi diğer ülkelerde, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ayrımcılık yapılmaksızın eğitim kurumlarında öğrenim hakkını garanti altına alacak eylemler başlatmış ve aşamalı olarak kapsayıcı eğitim süreçlerine geçiş başlanmıştır (Barnes 2009; Jacklin, Robinson, O'Meara & Harris, 2007; Moriña 2017). Nitekim UNHCR (2012) raporunda, günümüzde dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan mülteci çocukların kişisel gelişimlerini sağlayacak kaliteli eğitime erişemediklerini belirtmiştir. Bu düşünce fiziksel ve bilişsel engelli çocuklar için geçerli olmakla birlikte diğer gençler içinde geçerlidir. Çünkü bu çocuklar yıllarca can güvenliği gerekçesiyle öğrenim hayatından uzaklaşmışlardır. Ayrıca bu çocukların eğitime dahil edilme sürecinde cinsiyet merkezinde bir ayrımcılığın yapıldığını yani kız öğrencilerin öğrenim hayatının genel olarak dışında bırakıldığı belirtilmektedir. Raporda nihai olarak,

1951 Mülteci Sözleşmesi ve İnsan hakları çerçevesinde eğitim stratejisi oluşturulmuştur. Bu stratejide, Herkes İçin Eğitim Hedefleri, Binyıl Kalkınma Hedefleri ve BMMYK Küresel Stratejik Öncelikleri çerçevesinde bu öğrencilerin de kapsayıcı eğitim içerisinde eğitim ortamlarına dahil edilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca BM, son dönemde dünyada yaşanan hem siyasi çekişmeler ve göçler hem de ülkelerin mevcut ekonomik sıkıntıları sonucunda ciddi manada yoksullaşma oranının arttığını belirtirken, yoksul çocukların, savaş bölgesinde yaşayan çocukların, parçalanmış aile çocuklarının ve ekonomik sıkıntılardan dolayı çalışmak zorunda kalan çocuklar gibi birçok dezavantaj içerisinde yaşayan bireylerin eğitimden uzaklaştığını ifade etmiştir. Bu çocukların okula kayıt, devam ettirme ve bitirme sürecinde yaşanan engelleri de şöyle ifade etmektedir.

- Ödenemeyen maliyetler; yoksulluk kaliteli eğitim için en büyük engeldir. Ücretsiz eğitim imkânı sunulsa bile çocukların üniforma, ders kitabı vb. kırtasiye ihtiyaçları ve okul bakımı gibi giderler birçok aileye mali açıdan sorun oluşturmaktadır. Özellikle Sahra altı Afrika bölgesinde hükümetlerin eğitim sürecinde alınan ücretleri azaltmasına rağmen halkın fakir olmasından dolayı çocuklarını okullara gönderememektedirler.
- Sınıf eksikliği, yoksul ülkelerin 2015 yılına kadar, ağırlıklı olarak kırsal alanlarda yaklaşık olarak 4 milyon yeni dersliğe ihtiyacı bulunmaktadır. Mevcut dersliklerde de sağlıklı bir eğitim sürecinin yaşanması için sınıftaki aşırı kalabalıklığı düşürmek gerekmektedir. Bununla birlikte kırsal bölgede oturup okula devam etmek isteyen öğrencilerin ise okullara erişim noktasında sorunlar yaşadığını belirtilmektedir.
- İnsani acil durumların yaşandığı özellikle çatışma bölgesinde kaynaklanan problemler, özellikle çatışma bölgelerindeki bireyler eğitim ortamından kopmaktadır. Okula gitmemiş bireylerin %40'dan fazlası çatışmaların ve savaşların olduğu fakir ülkelerde yaşamaktadır. Bununla birlikte doğal afetler ve taşkınlıklar sonucunda da milyonlarca kişi okullardan kopmaktadır.
- Cinsiyet ayrımcılığı, kız çocukları özellikle erken evlilik ve anne rolüne girmeleri

sonucunda eğitim ortamından kopmaktadır. Birçok gelişmemiş ülkede kız çocukların okullara kayıt yaptıırma oranlarının düşük olduğu gör÷lmekte ayrıca devam eden öğrencilerin de okulu bırakma olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Dünyada 34 milyon ergen kız okula gitmemekle birlikte dünyada okuryazar olmayanların üçte ikisini de (yaklaşık 500 milyon) kadınlar oluşturmaktadır. Ancak son dönemde özellikle temel eğitim düzeyinde cinsiyetler arasındaki okuryazarlık oranındaki fark azalırken, ortaöğretim gibi ilerleyen kademelerde ise ilerleme sınırlı kalmıştır.

- Çocuk işçiliğı, yoksulluk ve savunmasızlık çok fazla sayıda küçük çocuğı okul ortamından uzaklaştırıp iş ortamına sür÷klemektedir. Yoksulluk içinde yaşayan ailelerin çocukları doğal afetler, artan maliyetler ve ebeveynlerden birinin hastalanması sonucunda kendini iş hayatına atılmak zorunda hissetmektedir. Bir nevi çalışarak ailelerini kurtaracaklarını düşünerek kendi geleceklerini feda etmektedirler. Bunun yanında iş hayatında bu çocukların savunmasızlığından faydalanıp onların zihinsel ve duygusal iyilik hallerini gaspeden kötü niyetli insanlarda bulunmaktadır (UNHCR, 2012).

Dünyada yaşanan kısıtlamalar, engeller ve genel sorunlar çerçevesinde ÷lkelerin eğitim politikalarını kapsayıcı eğitim çerçevesinde muhakkak güncellemeleri gerekmektedir. Özellikle ekonomik sorunların ciddi baş gösterdiği ÷lkelere desteklerin verilmesi, güvenli bir okul iklimi oluşturularak dersliklerin kapsayıcı eğitim çerçevesinde düzenlenmesi ve öğretimde standartların iyileştirilerek herkese kaliteli bir eğitim sunulması gerekmektedir. Bununla birlikte her çocuğun okulda olması, öğretimin kalitesinin artırılması ve küresel vatandaşlığın ÷lkeler ve okullarca desteklenmesi gerektiğini mevcut raporunda belirtmektedir (BM, 2016).

2.2. Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Bazı ülkelerde, kapsayıcı eğitim, engelli çocuklara genel eğitim ortamlarında hizmet verme yaklaşımı olarak düşünülmektedir. Bu durumda, engellilik, cinsiyet, davranış, yoksulluk, kültür ve mülteci statüsü gibi farklılıkları olan öğrenciler için sorunlar ortaya çıkarabilir (Shaddock, Smyth King & Giorcelli, 2007). Ancak, uluslararası düzeyde, giderek daha yaygın hale gelen tanımlamada ise tüm öğrenciler arasında çeşitliliği destekleyen ve bulundukları ortamda keyif almayı sağlayan bir reform olarak (UNESCO, 2001) görülmekle birlikte kapsayıcı eğitim, öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara ve çeşitliliklere bakmaksızın, tüm öğrencilerin potansiyel öğrenmelerine izin veren ve destekleyen bir ortam tasarlamayı hedefleyen yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Simon, Echeita, Sandoval & Lopez, 2010). Yani kapsayıcı eğitim kavramı son dönemlerde odak noktasında sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri değil sosyal, kültürel ve dil farklılıkları bulunan dezavantajlı öğrencileri de kendi içine alarak kullanım alanını genişletmiştir (Taylor & Sidhu, 2012). Kapsayıcı eğitimin amacı, bireysel farklılık, engellilik, ırk, sosyal sınıf, din, cinsiyet ve yetenek çeşitliliğine yönelik tutum ve tepkilerin bir sonucu olan toplumsal dışlanmayı ortadan kaldırmaya yönelik bir eğitim anlayışı olarak da belirtilebilir (Vitello & Mithaug, 1998). Sosyal adaletin sağlanması ve insan haklarının korunması eğitime olan inançla başlamaktadır (Ainscow, 2005). Nihayetinde Salamanca bildirisi ile kapsayıcı eğitim anlayışına yönelme fikri ortaya atılmış ve destek bulmuştur. Ayrıca bu bildiride ayrımcılıkla mücadele etme, kapsamlı bir toplum oluşturma ve herkes için kaliteli eğitim sunma fikri kabul görmüştür (Ainscow, 2005; UNESCO, 1994). Ülkelerin yerel koşulları, tarihleri, kültürleri ve sosyo ekonomik düzeyleri araştırmacıların kapsayıcı eğitime ilişkin tanımlamalarında farklılık göstermesine neden olmakla beraber aşağıdaki dört unsurun araştırmacıların yapacağı tanımlarda yer alması yapılan tanımın etkili olmasını katkı sağlayacaktır. Bunlar;

- Kapsayıcı eğitim işlemi bir süreçtir. Katılımın yani dahil etmenin sürekli arayışı içinde olunmalı ve bunu hiç bitmeyecek bir arama olarak düşünmek gereklidir. Bu

arayış sonucunda ortaya konulacak yeni fikirler, farklılıkları olan öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilir.

- Kapsayıcı eğitim, engellerin tanımlanması ve kaldırılması ile ilgilidir. Yani mevcut bilgiler toplanıp değerlendirilerek politakalar geliştirilmeli ve uygulamaya dair iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır. Bunu yaparken de yaratıcılığa ve problem çözmeye teşvik etmek önemlidir.
- Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısı ile ilgilidir. Varlığı, çocukların yetiştiği, eğitimini gördüğü ve ne kadar güvenilir süreçten geçtiği ile ilgilidir. Katılımı, çocukların sınıflarda elde ettiği deneyimlerin kalitesi ve içsel hissiyatları kastedilmektedir. Başarı, öğrencilerin sadece sınav sonuçlarına bakılmadan süreç değerlendirmesi yapılmalı ve müfredatta yer alanları genel olarak öğrenmesine bakılmalıdır.
- Kapsayıcı eğitim, marjinalleşme, dışlanma veya başarısızlığa maruz kalma riski altında olan tüm dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin bulunduğu gruplara özel bir önem vermektedir. Bu hususta istatistiksel olarak en fazla risk altında olan gruplar izlenmeli ve gerektiğinde varlık, katılım ve başarının sağlanması için adımların atılmasına dair ahlaki sorumluluğa işaret etmektedir (Ainscow, 2005).

Bu temellendirmelerden hareketle kapsayıcı eğitime ilişkin tanımlara bakacak olursak; Jenkinson (1997) dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin toplumla, akranlarıyla iletişim içinde olabilmesine, kendi kendine yeterli hale gelerek bilgi ve beceri kazanmasına destek sağlayacak eğitim tekniklerinin normal sınıf ortamlarında kullanılmasını ifade eden bir eğitim anlayışı olarak, Lewis ve Doorlag (1999) ise dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı sınıf ortamında sosyal ve eğitsel açıdan birlikteliğinin sağlanması şeklinde tanımlamaktadır. Kapsayıcı eğitim, tüm eksikliklere ve zorluklara rağmen bireylerin kendi mahallelerindeki okulların düzenli sınıflarında veya üniversitelerde esnetilmiş bir müfredat doğrultusunda öğrenimlerini görmelerini savunan bir eğitim anlayışıdır (Alquraini & Gut, 2012; Bui, Quirk, Almazan &

Valenti, 2010). Bu eğitim anlayışı, düzenli sınıflarda öğrenim görmeyi dezavantajlı gruplarda yer almayan bireyler kadar dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerinde hakkı olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin bulundukları okullarda ve toplumlarda tam katılımcı olabilmelerinde sakınca görülmemektedir. Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için öncelikle fiziksel, bilişsel, duyuşsal, akademik ve sosyal farklılıkları olan öğrencileri topluma ve eğitim ortamlarına tüm paydaşların kabul etmesi ve onları anladığını onlara hissettirmesi gerekmektedir (Alquraini & Gut, 2012). Bu öğrencilerin eğitim ortamlarına entegre olabilmeleri için;

- Sosyal ilişkiler de dahil olmak üzere olumlu sosyal-duygusal beceriler geliştirmelerine yardımcı olunmalı,
- Dil, iletişim, okuma ve yazma da dahil olmak üzere bilgi ve becerileri edinmelerine ve kullanabilmelerine yardımcı olunmalı
- Kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için onlara yönelik uygun davranışlar kullanılmalı. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarını giderecek fırsatlar sunulması kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Henninger & Gupta, 2014).

Bununla birlikte kapsayıcılık, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde, farklılıkları veya güçlükleri göz önüne almaksızın tüm çocuklara fayda sağlanmasına yöneliktir. Kapsayıcılık, eğitim ortamlarındaki geniş öğrenim alanlarına uygun yanıtların verilmesi ile ilgilidir (Mwakyey, 2013). Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitim ortamlarına dahil etmek bu noktada önemlidir. Çünkü bu öğrencilerin sınıflara entegrasyonundan sonra akademik başarılarında olumlu sonuçlar aldığı görülmektedir. Ayrıca tüm çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmaları, birbirlerine saygı ve anlayış göstermeleri böylece bulundukları toplumun bir üyesi olmaya hazır oldukları fırsatları sunulmaktadır (Salisbury, 2008). Buradan hareketle kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin okul ortamına katılabileceği, değerli görüleceği ve ihtiyaçlarına yanıt verileceği bir eğitimsel yaklaşım olarak tanımlanabilir. Kapsayıcı eğitim aynı zamanda tüm öğrencilerin öğrenmesini ve aktif katılımını ortak bir eğitim ortamında iyileştirmeyi amaçlayan eğitim felsefesi ve

uygulaması olarak ifade edilirken, tamamlanmamış bir süreç ve herhangi bir dışlama durumuna meydan okuyan bir inanç sistemi olarak da düşünülebilir (Ainscow, 1998; Ainscow 2015; Moriña, 2017; Sapon-Shevin, 2003). Kapsayıcı eğitimi, bireyin toplumda anlamlı bir şekilde işlev görme kapasitesini artırarak, eğitimi, bireyleri kendi seçtikleri anlamlı bir yaşam sürmeye yönlendiren bir yol olarak da düşünebiliriz (Toson, Burrello & Knollman, 2013).

Baglieri, Bejoian, Broderick, Cannor ve Valle (2011) göre;

- a) Kapsayıcı eğitim sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik bir anlayış değil bütün öğrencileri içine alan anlayıştır.
- b) Kapsayıcı eğitim tüm öğrencileri okullara dışlayıcı davranışlardan uzak bir şekilde dâhil etmeyi hedefleyen bir anlayıştır.
- c) Kapsayıcı eğitim demokratik ve sosyal açıdan adil bir eğitim ortamı oluşturmayı hedeflerken, eğitimin temelindeki kültürel uygulamaları, usul ve esasları da sorgulamayı hedefleyen bir anlayıştır. Yani kapsayıcı eğitim, adil bir toplum için temel bir insan hakkı olarak kabul edilmekle birlikte toplum içerisinde etik bir bileşen olarak da düşünülebilir (Forlin, 2013; Reindal, 2016). Kapsayıcı felsefede ise, çeşitlilik, farklı yetenekler, cinsiyet farklılıkları, sosyal ve kültürel kökendeki farklılıkları içeren geniş bir anlam düşünülebilir. Bu farklılıklar, bir sorun değil, bir fayda olarak görülebilir. Tüm öğrencilerin kaliteli öğrenmeden yararlanmaları ve eğitim sistemine tam katılımdan keyif almaları bu eğitim anlayışına inanmaları sonucunda gerçekleşir (Moriña, 2017). Bunlardan hareketle kapsayıcı eğitimi, tüm öğrenciler için adil bir eğitim ortamı oluşturmayı benimseyen, toplumu “herkes için kaliteli eğitim” düşüncesi etrafında birleştiren, marjinalleştirici ve dışlayıcı tutum ve davranışlardan uzak bir okul iklimi oluşturmayı hedefleyen bir anlayış olarak tanımlayabiliriz.

2.3. Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim

İnsanların bireysel farklılıkları ile dünyaya geldiklerini ya da meydana gelebilecek çeşitli olayların kişilerin bireysel farklılıklarını değiştirebileceği unutulmamalıdır. Bu farklılıkların dikkate alınması, demokrasi ve insan hakları alanında yaşanan gelişmeler engelli bireyi toplumdan uzaklaştıran bir eğitim tarzının reddedilmesini zorunlu kılmıştır (Kuz, 2001). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan akranlarından farklı ihtiyaçları olan bireyleri özel gereksinimli insanlar olarak tanımlamaktadır (Kargın, 2004). Özel gereksinime ihtiyaç duyan bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri için uygulanan en az sınırlandırılmış eğitim ortamları önemli görülmüştür. Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencileri eğitim alabilecekleri ortamları, en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru şu şekilde sıralanabilir: 1. Tam zamanlı genel eğitim sınıfı, 2. Öğretmene danışmanlık sağlandığı tam zamanlı genel eğitim sınıfı, 3. Sınıf içerisinde uzmanın öğretime katıldığı tam zamanlı genel eğitim sınıfı, 4. Yarı zamanlı genel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı destek ya da gezici hizmetler, 5. Yarı zamanlı genel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı özel eğitim sınıfı, 6. Tam zamanlı özel eğitim sınıfı ve okuldaki öğrenciler ile sosyal kaynaştırma, 7. Tam zamanlı özel eğitim sınıfı, 8. Tam zamanlı özel eğitim okulu, 9. Tam zamanlı yatılı eğitim kurumu ve 10. Ev ya da hastane (Eripek, 2004). Bütün özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri dikkate alındığında ise çoğu için en az kısıtlayıcı eğitim ortamının kaynaştırma olduğu ifade edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Kaynaştırma eğitimi farklı disiplinlere konu olduğu için araştırmacılar tarafından farklı şekilde açıklanmıştır. Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin aynı yaştaki akranlarıyla birlikte, sınıftaki öğretmenine ve engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi olarak, Aral (2011), Batu ve Kırcaali İftar (2006) var olan yetersizlikleri sonucunda özel eğitime gereksinim duyan bireylere, eğitim ortamında destek hizmetlerinin sağlanması ve özel eğitime gereksinim duymayan akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmeleri olarak, MEB (2009) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 67. maddesinde ise

“özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin herhangi gereksinim duymayan arkadaşlarıyla aynı sınıfta bütün öğretim kademelerini destek hizmeti olarak devam ettirmesini sağlayan uygulamalar olarak” (s. 9) tanımlamıştır. Bu eğitim ile normal öğrenci, engelli öğrencinin gelişimini atırmada davranış modeli olarak görev yapmakta ve engelli öğrenciye, kendisi gibi engelli olan sınıf arkadaşlarından öğrenebileceğinden çok daha fazla gelişimsel modeller sunabilmektedir. Böylece yaşadıkları bedensel veya zihinsel yetersizlik nedeniyle sınıflarında kaynaştırma eğitimine yerleştirilen öğrencilerin gelişimleri izleniyor ve hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda iyiye gitmeleri hedeflenmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, benzer yaş grubundaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, sosyal yaşam becerilerini yaşayarak edinmesi, öğrenci veya öğretmene gereksinim duydukları özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanarak kaliteli eğitim sunulmasına fırsat verilmesi kaynaştırma eğitiminin temelindeki esaslardır (Aral, 2011; MEB, 2009). Kaynaştırma eğitiminde, bütün öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmak için eşitlik, farklılık ve sosyal adalet gibi konulara dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime gereksinim duyan, duymayan bütün öğrencilere birey olarak sosyal ve akademik başarılar kazanabileceklerini gösterirken, var olan ilgi ve yetenekleriyle de toplum içinde kendilerini ifade edebilecekleri bir hale getirilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2010; Sucuoğlu, 2006). Belirtilen anlayışlar doğrultusunda kaynaştırma eğitimi ortaya konulmuş ise de yapılan çalışmalara baktığımızda kaynaştırma eğitiminin teorisi, alt yapısı, hedefleri, kapsamı ve uygulamasına dair ciddi eksiklikler görülmektedir. Timuçin (1998) araştırmasında, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı bir okulda, okul idaresinin, personelinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına dair destek eğitimi almadıkları ve özel gereksinim duyan öğrencilerin problemleri öğrenciler olarak etiketlendiği, mevcut sınıflarından başka sınıflara veya okullara gönderilme girişimine maruz kalındığı belirtilmiştir. Güleç ve Metin (2000) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf ortamında özel gereksinim öğrencilerine göstermiş oldukları yaklaşımlar diğer öğrenciler

tarafından taklit edilmektedir. Bu davranış biçimi de öğrencilerin sosyal kabulünü etkilemektedir. Avcıoğlu, Eldeniz ve Özbey (2005) araştırmasında, öğretmenler özel gereksinim duyan öğrencilerin öğrenimleri mevcut okullardan ziyade farklı kurumlarda yapılması bu öğrencilerin gelişiminde daha faydalı olacağını belirtmektedirler. Aرسال (2005) araştırmasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin özel eğitime dair kavramlara, ilkelere, olgulara ve gösterilmesi gerekli olan davranış biçimlerine yeterince sahip olmadıklarını belirtmiştir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) araştırmasında, kaynaştırma eğitiminin teorisinde ve uygulamasında öğretmenlerin olumsuz tutumlar geliştirmesinde, gerekli destek eğitimlerin sağlanmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin öğrenciyi sınıf ortamına kabul edememesi, bireysel eğitim planlarını hazırlama ve uygulamada yeterli deneyime sahip olunmamasından kaynaklandığını belirtirken, Metin, Güleç ve Şahin (2009) ise araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının kapsamı hakkında detaylı bilgiyle ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. ERG (2009) tarafından yayımlanan Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi başlıklı raporda dezavatajlı öğrencilere özellikle engelli öğrencileri merkeze alarak ayrımcılığın yasak olduğuna dair yasal mevzuatı detaylı bir biçimde işlemiş ve herkesi yasal mevzuatlar çerçevesinde hareket etmeye çağırmıştır. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde ve uygulamasında ciddi eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin destek eğitimi almadıklarını, çalıştay veya hizmet içi eğitime katılmadıklarını ifade ederken, alana dair herhangi makale, dergi veya kitap da okumadıkları sonucuna ulaşmıştır. ERG (2011) tarafından yayımlanan Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri başlıklı raporda, Türkiye’de kaynaştırma eğitime ilişkin gerekli yasal mevzuatlar olmasına rağmen uygulamalarda ciddi manada sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunları aşmak için eğitim paydaşları kaynaştırma eğitimini içselleştirmeli ve bu kapsamda gerekli bilgi ve becerilerle kendini donatmalıdır. Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013) 21 sınıf

öğretmeniyle yapmış oldukları araştırmalarında, öğretmenlerin hepsinin kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüş belirttiklerini ifade etmektedirler. Katılımcılardan 9'u kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını, 7'si kaynaştırma uygulamalarında bazı aksaklıklar olduğunu, 5'i sınıfların kalabalık oluşundan şikâyetçi olduğunu ifade ederken, 5 öğretmende özel gereksinim duyan öğrencilerin öğrenimlerinde özel eğitim kurumlarının daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Çayır ve Ergün (2014) çalışmasını, ders kitaplarında engelli öğrencilerin yansıtılış şekli üzerine ele almıştır. Çalışma sonucunda ders kitaplarında engelli öğrencilerin aciz ve muhtaç bir tasvir içerisinde sunulduğunu, bu durumda öğrencileri rencide ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Topçu ve Katılmış (2013) araştırmasında, yarı zamanlı kaynaştırma tabi tutulan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine rağmen sosyal bilgiler ders kitabının yarı zamanlı kaynaştırma eğitime uygun olmadığını ifade etmiş ve ders kitaplarının hazırlanma sürecinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Anılan ve Kayacan (2015) araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, kaynaştırma öğrencisi olmayan velilerin de kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz bakmadıklarını belirtirken öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bir hizmet içi eğitim almadıklarını ve bunun sonucunda bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda doğal olarak sınıf yönetiminde zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Koçyiğit (2015) araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarında okul paydaşlarından (idareci-öğretmen-öğrenci-veli) kaynaklı sorunların varlığından söz etmektedir. Bunların çözümünde ise kaynaştırma öğrencisinin özelliklerine uygun materyallerin kullanılması ve bu uygulamalar yapılmadan önce hazırlık süreçlerinin doğru şekilde planlaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin mevcut durumları hakkında sınıftaki diğer akranlarına bilgilendirme yapılarak empati kurulması, oluşacak ön yargıların da önüne geçilmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Demirezen ve Akhan (2016) araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde istenilen düzeyde verimli geçmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik BEP' lerin hazırlanmasında ve uygulamasında kendilerini yetersiz gördüklerini sonucuna ulaşmışlardır. Yaylacı ve Aksoy (2016) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenleri kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiş olsalar da mevcut sınıfların kalabalıklığı, materyallerin eksikliği ve öğretmenlerin yeterli düzeyde destek eğitimi almadıkları için kaynaştırma uygulamalarının verimli geçmediğini ifade etmişlerdir.

Mevcut alan yazın taramasından da görüldüğü üzere ülkemizde kapsayıcı eğitime dair yapılan çalışmalar genellikle kaynaştırma eğitimi çerçevesinde yapılmış ve özellikle engelli öğrenciler örnekleminde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de gerek kapsayıcı eğitimin gerekse de kaynaştırma eğitimin kapsamının tam olarak anlaşılmaması, eksikliklerden ve uygulamasında karşılaşılan zorluklardan dolayı beklenen hedefe ulaşamadığı yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur (ERG, 2016). Bununla birlikte son yıllarda kapsayıcı eğitim başlığı altında engelliler dışında farklı örneklemelerin bulunduğu çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. MEB'e (1973) göre öğrenim görmek kadın erkek fırsat eşitliği çerçevesinde her Türk vatandaşının hakkıdır. Eşitlikten kast edilen cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma noktasında ayrıma maruz kalmamasıdır. Bununla birlikte Engelliler Hakkında Kanununda engeli olan bireylerin eğitim hakları hiçbir gerekçeyle engellenemez ve her türlü eğitim olanaklarından ayrımcılığa uğramadan faydalanabilirler. Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmeliğe göre ise göçmen öğrencilerde Türkiye'deki eğitim fırsatlarından yararlanabilir ve zorunlu eğitim onları da kapsamaktadır (EHK, 2005). Türkiye'de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi başlıklı raporda, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim sonuçlarına bakılırsa, farklı etnik gruplara sahip olan mülteci ve sığınmacı öğrencilerle roman öğrencilerin eğitim ortamından sorun yaşayan gruplar olduğuna değinilmiştir. Ayrıca en çok sorun yaşayan dezavantajlı öğrenci grubun ise okula ilgisizlikten,

okuryazarlık oranının düşük olmasından, erken yaşta evlilikten ve yoksulluktan dolayı roman öğrencilerin olduğu ifade edilmiştir (Alp & Taştan, 2011). Atasü-Topcuoğlu (2012) çalışmasında, göçmen öğrencilerin göç öncesi süreçlerdeki, yolculuk sırasındaki, geçiş ve varış noktasında karşılaştıkları risklere değinmiştir. Ayrıca göçmen öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri zaman zarfında bazı ihtiyaçlarını şu şekilde ifade etmiştir: Psikosasyal destek, hukuki destek, barınma ve beslenme konusunda destek, dil öğrenimi desteği, çalışma hayatlarına ilişkin destek, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim desteği sağlanmalıdır. Yıldız (2013) çalışmasında, Suriyeli sığınmacıların genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olmasından, dil ve iletişimsizlik konusundan, barınma kamplarındaki sosyal ve kültürel aktivite eksikliğinden, kamp personelinin konuya ilişkin eğitimsizliğinden, sığınmacıların istihdam ve etnik köken ile kültürel farklılıklarından kaynaklanan sorunlarına değinmiştir. Kartal ve Başçı (2014) çalışmasında, Türkiye’ye gelen mülteci ve göçmenlerin geldikleri zaman konut, ekonomik, dil, sağlık, eğitim, uyum, iletişim başta olmak üzere sosyal ve psikolojik sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Doğutaş (2016) çalışmasında, Türkiye başta Suriye, Irak, İran ve Afganistan olmak üzere pek çok ülkeden gelen mülteciler için bir yer olmuştur. Mülteci ve iltica etme isteğiyle talepler gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca gelen mülteci ve sığınmacı insanların özellikle çocukların önemli sorunlarından birisi eğitimidir. Türkiye’de mülteci ve sığınmacı çocuklar okula devam etse de uyum ve iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bu sorunların çözülmesi gerektiğine çalışmada vurguda bulunulmuştur. Atasü Topcuoğlu (2012), Doğutaş (2016), Kartal ve Başçı (2014), Yıldız (2013), çalışmalarında yukarıda yer alan sorunlara değinmekle birlikte, Türkiye’nin sorunları çözmeye ilişkin çalışmalarının olduğunu da belirtmişlerdir. Nitekim bu insanların ihtiyaçlarını giderme noktasında sorumluluk alarak onlara birçok konuda destek olmaya çalışan az sayıda devletlerin başında da Türkiye’nin geldiği unutulmamalıdır.

ERG (2016) Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları başlıklı raporunda kapsayıcı eğitime ilişkin olası öğretmen eğitimlerinde hedeflenen düzeye ulaşabilmek için

öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak gereklidir. Bununla birlikte öğretmenlere verilmesi öngörülen eğitimlerin mevcut ihtiyaca cevap vermesi ve gündelik hayatla ilişkili olması önemlidir. Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 3 görüş öne çıkmıştır. Bunlar;

1. Öğretmen-öğrenci iletişimini etkin kılmak ve dezavantajlı öğrencilerinde sınıf ortamında bulunduğunu varsayarak müfredat akışında esnekliğe gidilmesini dair görüşleri,
2. Öğretmenlerin kendi aralarında ayrımcılığı içselleştirmiş öğretmenlerin bulunduğunu, onların da etiklemeye maruz bırakılmadan desteklenerek kazanılmasına dair görüşleri,
3. Öğretmenler okullarında; din, etnik, cinsiyet, engellilik, yoksulluk ve fizizm temelli ayrımcılık türleriyle karşılaşmışlarına dair görüşleridir (ERG, 2016).

ERG (2016) Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi başlıklı raporunda, Türkiye’deki sistemin kapsayıcı eğitimden çok bütünleştirici eğitim aşamasında olduğuna vurgu yaparak kapsayıcı eğitimin gelişmesi için bütün dezavantajlı grupları içerecek mevzuatların ve uygulamaların sistematik bir şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitimi, sadece engellileri değil bütün dezavantajlı öğrenci gruplarını eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlayan bir sistem olarak ifade etmiş ve bu noktada kapsayıcı eğitimin yerleşip gelişmesi için bütün okul paydaşlarına sorumluluk düştüğünü raporda özellikle vurgulamıştır. ERG (2016) Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri başlıklı raporda, kapsayıcı eğitime ve uygulamalarına yönelik eğitim politikalarının öncelikle oluşturulması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin yaygınlaşmasına katkı sağlayacak faktörlerden olan bilgilendirme ve farkındalıkları arttırmaya yönelik çalışmalar bir an önce yapılmalıdır. Bununla birlikte, öğretim sürecindeki bütün unsurları kapsayıcı uygulamaları destekleyecek şekilde güncellemek ve öğretmenlere de bu kapsam da eğitimler vermek gerekmektedir. Ayrıca kapsayıcı anlayışın eğitim sistemine olumlu katkılarının olacağı düşüncesinde tüm

paydaşların uzlaşısı içinde bütüncül bir bakış sergilemesi önemli görülmektedir. Yıldırım (2017) çalışmasında, sığınmacı öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda bu öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini yalnız hissettiklerini, çekingen, içe kapanık olduklarını, dil problemleri yaşadıklarını ve sınıflarda öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılabilecek materyal eksikliklerin olduğunu belirtirken, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise bu öğrencilerin geldikleri ülkelerde yaşamış oldukları savaş ve şiddetin etkisiyle güvenlik endişesi taşıdıklarını bununla birlikte dil ve benzeri problemlerden dolayı da kendilerini ifade edemediklerini, bu durumda akademik başarılarına olumsuz olarak yansıdığını ifade etmiştir. Ancak hem sığınmacı öğrenciler ve akranlarının hem de öğretmenlerinin sınıflarda karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı bir ortamının sağlanması hususunda çabalarının olduğunu da belirtmiştir. Bu öğrencilerin derste okuma-yazma, konuşma etkinliklerinden ziyade görsel materyallere ve ders içinde verilen örneklerde kendi kültürleri ile ilişkilendirilince derse daha ilgili oldukları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

2.4. Kapsayıcı Eğitimin Yaygınlaşması İçin Yapılması Gerekenler

Kapsayıcı eğitim dünya çapında eğitim politikalarında temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Ancak tanımına, konseptine ve uygulamalarına ilişkin politikalar ülkelere göre değişiklik göstermektedir. O yüzden kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için eğitim bağlamlarının kültürel kaynaklarını, toplumun daha geniş olan ilişkilerini ve yapılarını daha kapsamlı bir şekilde ele alıp incelemek önemlidir (Ainscow & César, 2006; Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich, 2012; Kozleski, Artiles, Fletcher & Engelbrecht, 2009; Messiou, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Sutton & Levinson, 2001). Çünkü her ülkenin kapsayıcı eğitime olan tarihsel bağlılığı, kültürel çeşitliliği ve özellikle de eğitim konusundaki tarihsel mirası farklılık göstermektedir. Bu tarihsel miras ülkelerin özellikle kapsayıcı eğitim uygulamalarının

geliştirilmesine ve kalitesinin artmasına açıkça aracılık etmektedir (Kozleski, Artiles & Waitoller, 2011). Nitekim Salamanca bildirisiyle ortaya konulan kapsayıcı eğitim yönergesi, katılımcı ülkelerin kendi tarihsel ve kültürel unsurlarını dikkate alarak, dışlayıcı tutumlarla mücadele etmek, kapsamlı bir toplum oluşturmak ve herkese kaliteli eğitim sunmayı hedefleyen etkili bir uluslararası belge olarak geçmektedir. Bu anlayış çerçevesinde oluşturulacak okulların maliyeti yüksek olsa da, öğrenmede verimliliği sağlaması ve etkili bir eğitim sunması bakımından bütün devletlere önerilmektedir (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; UNESCO, 1994). Ancak OECD' ye göre, bazı ülkelerde, her beş öğrenciden yaklaşık biri, günümüz toplumlarında kapsayıcı eğitimin eksikliğinden dolayı işlev göstermede asgari seviyeye ulaşamamıştır. Sosyoekonomik gelir düzeyleri düşük olan öğrencilerin, kişisel ve sosyal olarak eğitim potansiyellerini ortaya çıkarma olasılıkları iki kat kadar daha zor olduğunu mevcut raporlarında belirtmiştir (OECD, 2012). Bu soruna çözüm üretme anlamında piyasa güçlerinin de etkisiyle ABD, Şili, İsveç, Avustralya, İspanya gibi bazı ülkeler eğitim politikalarında okulların özerk olmasına yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. Ancak bu özerk okulların yaygınlaşması ülke çapında okul sistemlerinde ayrılığın artmasına yol açmıştır. Bu da doğal olarak dezavantajlı öğrenci sayısını arttırmıştır (Ainscow, 2015; Lubienski, 2003). Bununla birlikte piyasa güçlerine göre değil de kapsayıcı eğitim çerçevesinde eşitlik ilkesine vurgu yaparak eğitimde ilerleme kaydetmiş ülkelerde bulunmaktadır. PISA testlerinin eğitim çıktıları incelendiğinde Finlandiyanın, dünyada ve avrupada birçok ülkeyi sıralamada geçtiği görülmektedir (Ainscow, 2015; Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristenson & Hautamaki, 2010). Bu kapsamda OECD, eğitim anlayışlarını kalite ve eşitlikle birleştiren ülkelerin sistemlerinin başarılı olduğunu belirtmekle birlikte, eğitimde kişisel veya sosyal yönlerinden dolayı toplum tarafından dışlanmayan, aksine desteklenen bireyler hem kişisel beceri seviyesini arttırmakta hem de üst düzey becerileri kendine hedef koymaktadır (OECD, 2012). Bu raporların çıktılarından hareketle; kapsayıcı eğitimi okul öncesinden başlatıp bütün öğretim kademelerine doğru genişletmek

için kapsayıcı bir hizmet sunum modelinin ortaya konulması, okullarda bu anlayışın felsefi temellerinin atılması ve bu süreçleri hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde denetiminin yapılması gerekmektedir (Toson, Burrello & Knollman, 2013). Moriña (2017) kapsayıcı eğitime ilişkin yasaların ortaya konulmaya başlanmasıyla birlikte birçok üniversitede engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını desteklemek için destek ofisler kurulduğunu, yeni teknolojilerin kullanımını eğitim ortamlarına dahil edildiğini ve kapsayıcı eğitim pratiklerinin uygulanmaya başlandığını belirtmiştir. Benzer fikirde olmakla birlikte sakıncaları da belirten Moriña, López-Gavirab ve Morgadoc (2017) ise kapsayıcı eğitimin yaygınlaşmasına; üniversitelerde engelli destek ofislerinin bulunması olumlu katkı sağlayacaktır. Ancak araştırmacı çalışmasında, engelli destek bürolarının çok az sayıda öğrenciyle çalıştığını ifade etmiştir. Bunun altında yatan gerekçeyi de bazı öğrencilerin engelliliklerini açıklamamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu noktada engellilik desteği büro personelinin gelen öğrencileri kazanabilmek için donanımlı bireyler olmaları ve olumlu tutumlar sergilemeleri gerekmektedir. Ülkeler bu anlayış çerçevesinde kapsayıcı eğitime ilişkin mevzuatlar çıkarmaya başlamıştır. Ancak Gibson (2015), Quinn (2013), Thomas (2016) araştırmalarında, bu eylemlerin varlığı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaksızın kapsamlı eğitim ilkelerine dayalı kaliteli eğitim hakkını sağlamada yetersiz kaldığını ifade etmişler ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini garanti etmek için bu düzenlemelerin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte engelli öğrencilerin üniversiteye erişimlerini garanti altına almak tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin üniversitede kalmalarını ve çalışmalarını başarıyla bitirmelerini teşvik eden politikalar ve stratejiler tasarlamak da gereklidir. Ayrıca öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak, üniversite veya üniversite dışı eğitim de dahil olmak üzere, dezavantajlı gruplarda yer alan insanlar için en iyi fırsatların sunulmasını sağlayıcı mekanizmalar öngörülmelidir (Lombardi, Murray & Kowitt, 2016; Moriña, 2017; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Quinn, 2013; Thomas, 2016). Buradan hareketle, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları gözönünde tutularak okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesi,

ders müfredatlarında (Tinklin, Riddell & Wilson, 2004) ve derslerin ölçme değerlendirme kısımlarında esnekliğe gidilmesi gerekmektedir. Çünkü kapsamlı eğitim savunucuları mevcut okullarda ve müfredatlarda radikal bir değişime gidilmese mevcut müfredatların dışlamayı sürdüreceğini iddia ederek hedefe ulaşamayacağını ifade etmişlerdir (Ainscow, 1991; Jenkinson, 1997). Bu uyarılar çerçevesinde yapılacak mevcut düzenlemeler Shaw' a göre (2009) hem dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinin dahil edilmesi için hem de diğer öğrenciler için faydalı olacaktır. Ancak kapsayıcı eğitim anlayışının okullara, üniversitelere ulaştırılmasında ve kurumlarda kabul görmesinde bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sorunu aşmada kurumların Oliver'in (1990) engelliliğin sosyal modelini benimsemesinin faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu model dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler ile (özellikle engelliler) diğer öğrencilerin aynı koşullara sahip olması gerekliliğini önemserken, öğrencilerin okullardan ayrılma nedenlerinin akademik becerileriyle ilgili olmadığını, okullara erişim, barınma, okuldaki akademik ve idari personelin engelliliği dezavantaj gören tutumunun da büyük etken olduğunu belirtmiştir (Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004). Bu modele göre engellilik kişisel bir trajedi veya anormallik değildir. Esasen başarıyı önleyen engeller ayrımcılık ve baskıdır. Bu noktada eğitim kurumları, engelli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için tıbbi etiketler kullanmaktan kaçınmalı, bunun yerine kapsayıcı öğretim stratejileri ile sosyal modelin günlük pratikleri arasında ilişki kurmaya çalışmalıdır (Matthews, 2009). Çünkü kapsayıcı eğitimde, dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin farklılıkları olduğunun bilincindedir. Ancak bu noktada kapsayıcı eğitim o öğrencileri etiketleme yolunu değil mevcut okullarda akranlarıyla beraber aynı ortamda buluşturarak kazanmayı planlayan yeni bir düşünce biçimini kendine yol olarak seçmektedir (Florian, 2007). Bu anlayış doğrultusunda tasarlanmış okullarda eğitimciler, ebeveynler, öğrenciler arasında yüksek düzeyde işbirliği vardır. Ebeveynlerin enerjisi okulda sinerjik bir ortamı oluşturduğu için önemlidir. Öğretmenlerde oluşan bu pozitif havanın etkisiyle öğrenci başarısını artırmak için güçlü bir sorumluluk anlayışı içine girerek öğretim sürecini iyi planlayarak uygulamalıdır. Ayrıca

ayrımcılığı çağrıştıracak, öğrencilerim, öğrencileriniz ve o öğrenciler gibi söylemlerden ve okullardan öğrenci gruplarına göre ayrı yerler, sınıflar, yemek saatleri oluşturma gibi farklılıklardan da uzaklaşılmalıdır. Nitekim sosyal bilimcilerde kapsayıcı eğitimde başarılı bir toplum oluşturmak için iş birliğinin önemine vurguda bulunmaktadırlar. Yani okullarımıza öğrencilerimizi dahil etme sürecinde karşılıklı saygı ve işbirliği anlayışı yerleştirilmelidir. Bu noktada kapsayıcı eğitimin gelişmesi için tüm paydaşların eski anlayışlardan sıyrılıp işbirliği içerisinde yeni ortak ve güçlü bir vizyon belirleyip bunun etrafında birleşmesine kesinlikle ihtiyaç vardır (ISN, 2017).

Ainscow, Booth ve Dyson (2006) kapsayıcı eğitimin kavramsallaştırmasına ve gelişimine yönelik uluslararası düzeyde altı düşüncenin öne çıktığını belirtmiştir. Bunlar;

- Engellilik ve Özel Eğitim İhtiyaçları ile İlgili Olarak Kapsayıcılık: Bu yaklaşım diğerlerine göre daha öne çıkmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitimin başlangıç sürecinde ağırlıklı olarak engellilik ve özel eğitim ihtiyaçları çerçevesinde konular ele alınmıştır. Ancak bu durumunda kapsayıcı eğitimi sınırlandırdığı eleştirilerini beraberinde getirmiştir.
- Disipline Dayalı Dışlamalara Bir Yanıt Olarak Kapsayıcılık: Bu yaklaşımla davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin sorunlarına yönelinmiştir.
- Dışlanmaya Karşı Savunmasız Olan Bütün Gruplar İlgili Kapsayıcılık: Bu yaklaşımla her türlü dışlamaya maruz kalan engelli, göçmen, mülteci, sığınmacı öğrencilerin sorunları üzerine odaklanılmıştır.
- Okuldaki Herkesin Gelişimini Sağlamak İçin Kapsayıcılık: Bu yaklaşım farklı ihtiyaçlara yönelik tasarlanacak okullar yerine herkesin kullanabileceği kapsayıcı okullaşmaya gidilmesi gerektiğini savunmaktadır.
- Herkese Yönelik Eğitim İçin Kapsayıcılık: Bu yaklaşımın, UNESCO'nun kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Yani eğitim ortamında farklılıkları zenginlik olarak görüp herkes için kaliteli eğitim anlayışını getirmeyi ve erişimin sağlanması gerektiğini savunmaktadır.

- Eğitim ve Topluma Prensipli Bir Yaklaşım Olarak Kapsayıcılık: Bu yaklaşımla, bireylerin, toplumda cinsiyetine bakılmaksızın eşitçe değerlendirildiği, farklılıklara saygı duyulduğu, insanların karar alma süreçlerine eşitlik ilkesi çerçevesinde katıldığı, hoşgörü gibi kapsayıcı eğitim için önemli olan değerlerin topluma yerleşmesini savunmaktadır.

Bu yaklaşımlarla, kapsayıcı eğitimin kavramsallaşma sürecine standart getirilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim çerçevesinde farklı ihtiyaçları farklı başlıklar altında toplayarak kapsayıcı eğitime sistematik bir bütünlük kazandırmayı ve bu sınıflamayla kapsayıcı eğitimin gelişim sürecinin hızlanacağı ifade edilmiştir (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Messiou, 2017).

Sonuç olarak okullarda öğrencilerin karşılaştığı güçlükler, müfredatın niteliği ve öğretme sürecinden kaynaklanan sorunların tespit edilmesi kapsayıcı eğitimin ilerlemesine önemli derece de katkı sağlayacaktır. Bunu gerçekleştirmek için, okullarda öğrenci çeşitliliğinin gözönünde bulundurulması, düzeltilmesi gereken sorunlara çözümler üretilmesi, öğrenci çeşitliliğinden kaynaklanan bireysel farklılıkların zenginlik olarak görülmesi ve okulların bu genel hususlar çerçevesinde pedagojik açıdan reform edilmesi gerekmektedir (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Skrtic, 1991).

2.5. Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Kapsayıcı eğitim sadece erişilebilen okulları hazır hale getirmek değildir. Engelleri belirlemede proaktif olmak, kaliteye fırsat vermeye çalışırken öğrencilerin karşılaştıkları ve dışlanmaya götüren engelleri kaldırmada yardımcı olabilecek bir kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmaktır (UNESCO, 2012). Öğrencilerin bu zorlukları aşabilme becerisini kazanmalarına sürekli vurgu yapılmalıdır. Ayrıca kapsayıcı eğitimin gelişim sürecinin çok yönlü olduğu unutulmamalıdır. Bu güven, zaman, sabır, saygı, katılım, işbirliği, bazen cesur davranış ve konuşmalar gerektirir. Bu noktada öncelikle öğrenci ihtiyaçlarına

odaklanılarak onlara destek verilmesi gerekmektedir (Riester-Wood, 2012). Nitekim Rouse ve Florian (2012) genel olarak bu süreçleri, kapsayıcı pedagoji olarak tanımlamıştır. Bu kavramı da öğretme ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşım, yani, çoğu öğrenci için işe yarayan öğretim ve öğrenmeyle ilgili bir düşünce değişimi olarak ifade etmişlerdir. Bundan farklı ve ek olarak, zorluklarla karşılaşanlara, öğretme ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşımla, herkesin sınıf hayatına katılabilmesi için herkesin yeterince yararlanacağı dersler ve öğrenme fırsatları ile karakterize zengin bir öğrenme ortamı yaratılmasını gerektiren bir anlayış olarak açıklamışlardır. Ancak, Mitchell ve Desai (2005) çalışmasında, eğitim ortamlarında bu anlayışın gelişmesinin önünde ve kapsayıcı uygulamaların başarısız olmasında, eğitim materyallerinin yetersizliği, kaynak yetersizlikleri ve kapsayıcı uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin profesyonellerden destek almaması yatmaktadır. Ammah ve Hodge' de (2005) çalışmasında, benzer sonuca vararak, yetersiz kaynak ve materyallerin, devletten yeterince destek alınamaması kapsayıcı eğitim uygulamasının başarılı olmasının önündeki engeller olarak ifade edilmiştir.

Bazı öğrencilerin okulda akademik ve sosyal yaşama tam katılımı zorluk çektiği gerçeği gözönünde bulundurulmalı, bu zorlukları aşmada kapsayıcı eğitime ilişkin uygulamalar önemli rol oynamaktadır. Kapsayıcı eğitime ilişkin genel uygulamalar; 1. Dahil etme ve ilişkili terimlerin net tanımlarını geliştirin ve bunları sınıflarda tutarlı bir şekilde kullanın, 2. Çeşitliliği değerlendireceklerini vurgulayan çağdaş perspektifleri dahil etme üzerine derlemeler yapın, 3. Kapsamlı eğitime yönelik pozitif öğretmen tutumları cesaretlendirin 4. Kapsamlı öğretim için temel yetkinlikleri geliştirin, 5. Okul yılı boyunca öğrencinin gelişimine odaklanın ve rapor edin, 6. Öğretmen işbirliği ve mesleki öğrenme toplumlarını teşvik edin, 7. Mümkün olduğu kadar tüm öğrencilerin ulaşabileceği bir müfredatta konaklama, ayarlama ve değişiklikler yapma çabalarında öğretmenleri destekleyin, 8. Katılıma yönelik olumlu tutumları modelleyin, teşvik edin ve besleyin, 9. Katılışı destekleyen politikalar geliştirmek ve uygulamak, 10. Personel üyelerini kapsayıcı değerleri benimsemeye teşvik edin, 11. Çeşitliliğin değeri konusunda farkındalık yaratmak,

12. Farklılık ve çeşitlilikle ilgili kişisel mesleki öğrenmeyi üstlenin, 13. Okul çalışanlarının mesleki öğrenimleri için odaklanmış ve hizalanan hedefler belirlemelerini sağlayın, 14. Kanıta dayalı öğretim ve öğrenime ilişkin okul çapında mesleki öğrenim stratejileri uygulayın, 15. Tüm öğrencilerin ilerlemelerini izlemek için yapıları biçimlendirin, 16. Sürekli yerleşim öğrenimi etrafında tasarlanmış mesleki öğrenme topluluklarını kurarak işbirliği ve danışmanlık sağlayın, 17. Veli-okul ortaklıklarını teşvik edin (Graham & Scott, 2016). Etkili bir kapsayıcı okul uygulamalarında beklenenleri:

- Uygulamalar ve hazırlanan ortam tüm öğrenciler için yüksek beklentiler içermeli,
- Uygulamalar ve hazırlanan ortam tüm öğrencilerin başarısını hedefleyen ortak kültür çerçevesinde inşa edilmiş olmalı,
- Uygulamalar ve hazırlanan ortam esnek grupta ile zengin, etkinlik tabanlı ve farklılaştırılmış talimatlar içermeli,
- Kapsayıcı uygulamalar için ortak bir kelime hazinesi oluşturulmalı,
- Kaynaklarınızı nasıl kullandığınızı yönlendiren bireyselleştirilmiş, öğrenci merkezli bir süreç planlanması yapılmalı,
- Profesyonel işbirliği sağlanmalı,
- Ortak iyiliği düşünen liderlik olarak açıklamıştır (Riester-Wood, 2012).
- Bunların hepsine sahip olduğumuzda, kapsayıcı eğitim çerçevesinde tasarlanmış okullarda tüm gruplar için akademik sonuçların arttığı, daha az disiplin sorunun yaşandığı, daha yüksek mesleki etkinliklerin gerçekleştirildiği ve hem öğrenciler hem de personel için artan katılım oranlarında gelişmelerin olduğunu görebiliriz. Ayrıca Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ve Williams (2000) göre, kapsayıcı uygulamaların başarılı olmasında aşağıdaki öğretim yöntemlerinden destek alınmalıdır.
- Etkileşimli öğretim yöntemi
- Alternatif öğretim yöntemi
- Paralel öğretme yöntemi

- İstasyon öğretimi yöntemidir.

2.6. Kapsayıcı Eğitiminde Öğretmen Yeterliliklerinin Önemi

Ülkelerin güçlenmesinde, değer kazanmasında ve sağlıklı bir toplumsal örgütlenme gerçekleştirebilmesinde bilginin belirli amaçlar etrafında toplanıp öğretilmesi önemlidir. Bu noktada eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi hususunda devletler politikalar geliştirmiştir. Bu kapsamda ülkemizde AB uyum programları kapsamında paydaşların görüşleri de alınarak MEB (2017) tarafından ortaya konulan öğretmen yeterliklerine bakacak olursak;

- Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme ve öğretme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi başlığı altında 6 ana yeterlik alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (s. 7).

Bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ortaya konulmuştur. Ancak bu yeterlikler uluslararası ve ulusal gelişmelere bağlı olarak güncellenmektedir. 2017 yılında yapılan güncellemeler sonucunda her alanın kendine özel yeterlikleri yerine genel yeterlikleri ortaya koyabilecek mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 ana yeterlik alanı 11 yeterlik ve bu yeterliklerle ilişkili 65 gösterge oluşturulmuştur.

Tablo 1

MEB Öğretmen Temel Yeterlikleri

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

(MEB, 2017:1-8).

Tablo 1 incelendiğinde bu temel yeterlikler çerçevesinde öğretmenlerin; sınıftaki farklı kültüre, ırka, dile, dine, cinsiyete ve engele sahip olan öğrencilerle kurmuş olduğu pozitif iletişim sınıf ortamını düzenli olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin bu çerçevede sınıf ortamında fırsat eşitliğine sosyal adalet çerçevesinde ortam sağlama, öğrencilerine arkadaşça davranma ve olumlu sınıf iklimini oluşturmak için programdan esnekliğe gitme gibi önemli rolleri bulunmaktadır (Babacan, 1999). Öğretmenlerin bu özellikleri kapsayıcı eğitimin gelişimi için önemli unsurlardır. Nitekim kapsayıcı eğitimin hedefine ulaşmasında öğretmenlerin toplumla okul arasında arabulucu rolü üstlenmesi ve okul ortamında da öğretmenlerin işbirliği içerisinde olması önemli görülmektedir (Ainscow, 1999; 2005; Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Bu nedenle kapsayıcı okullarda görev yapan öğretmenlerin giderek farklılaşan sınıflarda öğrenim stratejilerini çeşitli öğrenme stillerine uyacak şekilde ayarlamalarına psikolojik ve pratik olarak kapsayıcı eğitimin dinamik rolünü üstlenmelerine hazır olmaları gerekmektedir (Kortman, 2001; Mullen, 2001). Yine öğretmenlerin kapsamlı eğitim felsefesinin uygulanmasında birincil sorumlu olarak görülmesi, değişen kapsamlı sınıf ortamı hakkındaki algılamaları ve bilgileri akılda tutmaları veya kaydetmeleri gerekmektedir. Çünkü bu algıların dezavantajlı öğrencilere yönelik davranışları ve dezavantajlı öğrencilerin kabulünü etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim UNESCO (1994) raporunda, öğretmenlerin dezavatajlı

gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek sorumluluğu üstlenmekte istekli olduklarını ancak öğretmenlerin çoğunun bunu gerçekleştirecek yeterliliğe sahip olmadığını ve bu kapsamda hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Yani öğretmenlerin yeterlikleri ve tutumları kapsayıcı eğitim programlarının başarısı üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir (Cant, 1994; Diane & Sandra, 1996; Haskell, 2000; Hammond & Ingalls, 2003; Leatherman, 2007; Whiting & Young, 1995). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen yeterliğini artırmada verilmesi planlanan hizmet öncesi eğitimde şu hususlara dikkat edilmelidir.

- Sosyo-kültürel konular, dezavantajlı ve diğer öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilecek zorluklarla ilgili öğretmenlerin bilgi durumu geliştirebilir.
- Derste verilmesi planlanan bilginin, farklı öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran kanıta dayalı öğretim stratejileri etrafında geliştirildiğinden emin olun.
- İşbirliği becerilerini geliştirmeye teşvik edilmeli,
- Yansıtıcı uygulamalar için fırsatlar sunulmalı,
- Öğretme ve öğrenmeyle ilgili verileri toplamaya ve analiz etmeye olan güvenilir öğretmenlerin işgücüne hazırlanması sağlayın,
- Akademisyenlerin ve profesyonel uygulayıcıların hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde nitelikli ve deneyimli olmasını sağlayın,
- Kapsayıcı uygulamaların modellendiği çeşitli okul ve sınıflarda uygulama deneyimlerini organize edin ve destekleyin (Graham & Scott, 2016).

Pijl, Meijer ve Hegarty (1997) öğretmenlerin sınıflarda kapsayıcı eğitim ortamını oluşturup başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için yöntem, materyal ve hizmet içi eğitim gibi destekleri alması gerektiğini dile getirmektedir. Travers, Balfe, Butler, Day, Dupont, McDaid, O'Donnell ve Prunty'a (2010) göre kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretmenlerin öğrencilerinin eğitimlerinde sorumlu kişiler olarak kendilerini görmeleri ve bu doğrultuda gerekli destekleri alarak kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Subban ve Sharma (2006) ise çalışmasında, kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretmenler için ek destek, eğitim ve

uzmanlığa ihtiyaç duyulduğunu kabul etmiş, mesleki gelişim ve öğretmen hazırlama programları sırasında kapsayıcı sınıfta yer almaya yönelik mevzuata ilişkin bilgi sunumu yapılarak öğretmenlerin donanımlarının artırılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Mevcut çalışmalarda da görüldüğü üzere, kapsamlı bir sınıfta öğretmenlerin desteklenmesine kesin bir ihtiyaç vardır. Rouse (2008) göre, kapsayıcı eğitimi geliştirmenin yolu öğretmenleri yalnızca mesleki bilgi çerçevesinde geliştirmek değil, aynı zamanda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve inançlarını yeniden değerlendirmelerini sağlamak gerekmektedir. Ayrıca Rouse kapsayıcı eğitimin üç düzeyden meydana geldiğini ifade ederek, bu aşamaları bilmek+yapmak+inanmak şeklinde sınıflamıştır. Bu bağlamda yeterlik sahibi olan öğretmenlerin başarılı olacağına vurgu yapmıştır. Nitekim De Boer, Pijl, ve Minnaert'te (2011) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını, inançlarını ve yeterliklerini amaca ulaşmada çok önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin başarılarını arttırmak için onlara hem pedagojik açıdan destek verilmeli hem de yaşam standartlarını ve statülerini yükseltmek (UNESCO, 2009) aynı zamanda karşılaşılan zorlukları aşmada sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim felsefesini içselleştirerek kendini donanımlı hale getirmesi (ERG, 2011) gereklidir. Öğretmenler ve okul toplulukları, dezavatajlı gruplarda yer alan öğrenciler dahil olmak üzere tüm öğrencilerin yaşamını şekillendirmekte ve gelişmeleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, eğitim politikasındaki gelişmeler ve farklılıklarla ilgili kültürel varsayımlar da dahil olmak üzere, tarihsel süreçlerin aracılık ettiği belirli ulusal bağlamlarda, kapsayıcı eğitimin gelişiminin sürdürülmesinde, öğrenci grupları arasında eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında ve başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde öğretmen yeterlikleri çok önemli görülmektedir (Hein, Grumm & Fingerle, 2011).

Aşağıda öğretmen yeterliklerini etkileyen tutum, özyeterlik ve sınıf içi uygulamaların önemine dair literatür mevcuttur. Nitekim Varış'a (1994) göre ise öğretmenlik mesleğinde, bilgi, beceri, inanç kadar, özyeterlik, tutumda son derece önemli özelliklerdendir.

2.6.1. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretmen Tutumlarının Önemi

Tutumların pek çok fonksiyona hizmet ettiği söylenir ve aynı tutumlar farklı bireyler için farklı amaçlara hizmet edebilir. Tutumların ilk işlevi, tutumların insanların olayları açıklamasına ve çevrelerindeki dünyayı anlamasına olanak tanıyan bir bilgi işlevidir. İkincisi, tutumların kişilere ödül kazanmalarına veya cezalardan kaçmasına yardımcı olduğu faydacı bir işlevdir. Tutumların faydacı kullanımına ilişkin pratik örnekler, örneğin otoriter toplumlar ya da kabul edilebilir tutumları ifade etme ve ifade etme işinden sıkıntı çekmeden yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Üçüncü işlev, tutumların temel değerlerin ve önemli inançların ifade edilmesi için araçlar olarak çalıştığı değer ifade edici olacaktır. Araştırma, bu kategoriye giren tutumların değişime karşı özellikle dirençli olduğunu göstermiştir. Son olarak, tutumlar bireylere kendine yönelik tutum olarak kavramsallaştırılabilen kendine güvenini korumak için bireylere yardım ederken bir ego savunma işlevine de hizmet edebilir (Ajzen, 2012; Bizer, Barden & Petty, 2003; Mahzarin & Heiphetz, 2010). Öğretmen merkezli araştırmalar incelendiğinde kendini geliştirmiş ve belli yeterliğe sahip karakterli öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olurken, aksi durumda olan öğretmenlerin ise öğrencilerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Tutum öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerindendir. Özellikle farklı ırk, dil, din, cinsiyet, kültür ve engel durumu olan öğrenciler öğretmenlerin kendilerine olumlu tutumlar sergilediğinde konuya, sınıfa daha kolay adapte olurken olumsuz tutumlar sergilediğinde ise konudan, sınıftan uzaklaşmaktadırlar (Yıldırım, 2016). Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları zenginlik olarak görüldüğü için farklı dezavataja sahip öğrenciler öğretmenlerinin tutumlarından fazlasıyla etkilenmektedir.

Farklılıkları zenginlik görerek kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmaya çalışmak ve küresel bakış kazandırmakta tutumlar son derece önemlidir (Başbay, Kağnıcı & Sarsar, 2013). Pozitif öğretmen tutum ve davranışları sayesinde oluşturulacak demokratik sınıf ortamlarında öğrencilerin, farklı kültüre, etniğe, dile, dine, ırka, cinsiyete ve engelle mensup olan arkadaşlarını yadırgamayıp olumlu tutumlar sergilemesi öngörülmektedir (Yıldırım, 2016). Jenkinson (1997) araştırmasında, öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitim ve uygulamaları üzerinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiş, ayrıca davranış bozukluğu gösteren dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıf ortamına dahil edilmesine öğretmenlerin olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Scruggs ve Mastropieri (1996) araştırmasında, öğretmenler dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bazı davranışsal bozukluklar gösterdiğini ve bu böylesi durumları gidermek için de daha çok ilgi ve zamanın gerekli olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca bu öğrencilerle iletişim kurmada ve çalışmakta zorluklar yaşadıklarını belirterek dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri sınıflarına kabul etme de isteksiz davrandıklarını belirtmektedirler. Yine Travers, Balfe, Butler, Day, Dupont, McDaid, O'Donnell ve Prunty (2010) kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasındaki engellerden biri de olumsuz tutumlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cornoldi, Terreni, Scruggs ve Mastropieri (1998) daha yaşlı ve tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlerden daha az olumlu tutum geliştirdiklerini yapılan çalışmanın sonucunda ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte kendilerini dezavantajlı öğrencileri eğitim ortamına dahil edebilecek inanca ve güvene sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için daha olumlu tutum sergilediklerini, dezavantajlı öğrencilere dair deneyimi olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu şekilde gerçekleştirebileceğini belirtmişlerdir (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Buradan hareketle Lampropoulou ve Padelliadu (1997) yapmış oldukları çalışmalarında deneyimlerin doğasının algıları etkileyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Yani eğer negatif tutumlar ile karşılaşılırsa negatif algıların güçlendiği görülür, eğer pozitif deneyimler ile karşılaşılırsa da pozitif algıların güçlendiği görülebilir.

Kuester (2000) göre, dezavantajlı öğrencinin engel durumunun düzeyi öğretmen tutumunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Yani davranışsal ve duygusal bozuklukları olan öğrencilerin dahil edilmesi en az düzeyde olumlu tutumun sergilendiği bölüm olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte Daane, Beirne-Smith ve Latham (2000) ise dezavantajlı öğrencilerin sınıfa dahil edilmesiyle öğretmenlerin iş yükünün artacağını belirtmişler ve bu öğrenciler diğer akranları tarafından kabul görmeyeceği endişesini taşımakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kapsayıcı sınıf ortamında dezavantajlı olmayan öğrencilerin akademik anlamda olumsuz etkilenebileceği endişesini taşıyanlarında olduğu belirtilmiştir (Forlin, 1998). Alp ve Taştan (2011) çalışmasında dezavantajlı öğrenci grupları arasında yer alan göçmen, sığınmacı ve roman öğrencilerin okul ortamında yaşadığı sorunları ele almışlardır. Bu durumda en çok sorun yaşayanın roman öğrenciler olduğunu ve bunu etkileyen faktörlerin başında da öğretmenlerin bu öğrenci gruplarına olumsuz tutum sergilemelerinin geldiğini ifade etmişlerdir. Ancak Bunch, Lupart ve Brown (1997) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin bir eğitim felsefesi olarak kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumları geliştirdiklerini ve dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara dahil edilmesini desteklediklerini belirtmişlerdir. Subban ve Sharma (2006) ise çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu tutum sergilediğini ifade etse de uygulamalarına dair ciddi endişeler taşıdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim programcıları ve politikacıların kapsayıcı eğitime, okullara, sınıflara, öğretmen hazırlama programlarına yararlı olacak pratik ve etkili öğretim tekniklerini müfredatlara yansıtmaları gerektiğine vurguda bulunmuşlardır. Yani sonuç olarak kapsamlı bir sınıfta öğretmenlerin desteklenmesine kesin bir ihtiyaç olmakla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin gelişiminde tutumlarının önemli faktörlerden biri olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacı çoğu öğretmenin, kapsayıcı eğitim ile ilgili olumsuz tutumlardan etkilenmediğini çalışmasında ortaya koymuştur (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

2.6.2. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançların Önemi

Özyeterlik, bireyin karşılaşabileceği zorluklara karşı başarılı olacağına yönelik kendisinde bulunduğu inanç, yargı ve direnç olarak tanımlanabilir (Korkmaz, 2002; Senemoğlu, 2002). Bununla birlikte, Bandura (1997) özyeterliği, bireyin bir işi sistemli bir şekilde yaparak başarılı olabileceğine inanması olarak tanımlamaktadır. Yani birçok şeyin en azından şansa bağlı olmasına rağmen bireylerin kendilerini geliştirmesi ve yaşam koşulları üzerinde oto kontrol yapabilmesidir (Bandura, 2006). Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler mücadeleci, sabırlı ve gayretlidir (Aşkar & Umay, 2001) ve bu öğretmenler öğretimi beceri ve sorgulama merkezli işler, zamanı başarıyla yönetir ve düzenli olarak öğrencileri izleyerek geribildirimde bulunur (Mastropieri, Scruggs, Norland, Berkeley, McDuffie, Tornquist & Connors, 2006; Stanovich & Jordan, 1998). Bununla birlikte yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrenci çıktılarında pozitif etkileri görülürken, yeterliği az olan öğretmenlerin ise öğrenci çıktılarında negatif etkinin olduğu görülmektedir. Bu durumlarda yapılması gereken müfredatta standardı yakalayarak, devlet çapında ortak değerlendirme stratejileri uygulanmalı ve öğretmenlere güvenildiğini onlara hissettirerek yeterliği artıracak eğitimlere onlar yönlendirilmelidir (Ko, Sammons & Bakkum, 2014). Ayrıca, özyeterliğin yüksek olmasında başka bir faktörde bireylerin gelişimini sürdürmeleri, gayretli ve sabırlı olmalarıdır. Alan bilgisi ve pedagoji gerektiren öğretmenler için özyeterlik son derece önemlidir. Nitekim özyeterliği yüksek olan öğretmenler dersi etkili hale getirmede, sınıf ve zaman yönetiminde özyeterliği düşük olan öğretmene göre çok daha başarılı olur (Karadeniz, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2016). Aynı zamanda özyeterlik duygusu yüksek öğretmenler zor öğrencilerin bile öğretilerilebilir olduğuna inanmaktadır. Daha yüksek etkinlik inançları öğretmenlerce daha fazla çaba sarf edilmesine yol açmakta ve bu da daha iyi performansa yol açmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Öğretmen özyeterliğinde, sınıfta etkili bir öğretim için sahip olunan inanç ve yargılar önemliyken, öğrencilerinin performanslarını arttıracak öğretim metotlarını kullanabilmeye yönelik inanç ve yargılarda önemlidir (Akar, 2011). Bir öğretmenin

özyeterliğinin çok yönlü yapıya sahip olduğu düşünülürken, aynı zamanda etkililik düzeyini artırmak için de güçlü bir inanç içerisinde başka alanlara yönelerek gelişimini devam ettirmelidir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Öğretmenler görevlerinin her kademesinde ve her alanında eşit düzeyde donanıma sahip değillerdir. Öğretmen, okulda farklı kültürlerle, bireylerle karşılaştığı ve yetersiz kaldığını hissettiğinde durumlarda sorunlara çözüm üretebilmek için farklı anlayışların arayışı içerisine girebilir (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Bu noktada kişisel gelişimi artırmaya ve özyeterliğin içeriği geliştirmeye bağlı doğası gereği, açık bir şekilde kapsayıcı eğitime gidilmelidir (Almog & Shechtman, 2007). Özyeterliği normal veya düşük seviyede olan öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin kabulüne direnmektedirler. Bu yüzden öncelikle böyle düşünen öğretmenlerin düşüncelerinin altında yatan gerekçeler araştırılıp ortaya konulmalıdır. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler ise, sınıflarına dezavantajlı öğrencilerin dahil olmasına olumlu tutum sergilemektedir. Öğrenci profili olarak çeşitlenen sınıflarda öğretmenlerinde duyarlılık, farkındalık ve başarıya katılım konularında kendilerini geliştirmeye çalışması gerekmektedir. Uzman danışmanlar tarafından verilecek eğitimler sonucunda, öğretmenler özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin seviyelerini gelebileceklerdir (Chopra, 2008). Yine Bunch, Lupart ve Brown (1997) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına destek verdiklerini ifade etmesine rağmen, öğretmenlerin konuya ilişkin yetkinliğinin zayıf olması, iş yükünün sınıflarda artacağı düşünülmesi kapsayıcı eğitimin gelişiminde engel oluşturacak bulgular olarak paylaşılmıştır. Bu noktada öğretmenler, okul idaresinin yönetim biçiminin kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde değişmesi ve sınıfların kapsayıcı uygulamaların gerçekleştirilmesine yardımcı olabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dickens ve Smith (1995) çalışmada personel ve özellikle öğretmen yeterliklerinin kapsayıcı eğitim için önemli olduğunu, bu noktada hizmet içi eğitimlerin önemli görevler üstlendiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Johnson (1996) çalışmada, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin motivasyonu yüksek tutulmalı bunun içinde özellikle sınıf mevcutlarının

kalabalık olmamasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlere destekler verilerek yeterlikleri arttırılmalıdır. Kapsayıcı uygulamalara pozitif bakan ve kendini geliştiren öğretmenler, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri sınıfa kabul etmektedirler. Ayrıca kapsayıcı eğitimde başarılı olmanın yolu, öğretmenlerin farklı kültürlerle olumlu bakıp ve bu kültürle iletişim içinde olarak başarılı deneyimler kazanmasından geçmektedir (Malinen, 2013).

2.6.3. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretmenin Yapması Gereken Sınıf İçi Uygulamaların Önemi

Öğrenme ve öğretme ortamının genel olarak öğrencilerin mevcut durumları çerçevesinde uyarlanması, başarılı kapsayıcı eğitimin temelini oluşturmaktadır. Öğrenme ortamı, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere hizmet etmiyorsa, öğrenmeleri otomatik olarak öncelikle zayıflar sonra sona erer (Johnsen, 2001). Çünkü kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulması sıradan öğrenme ortamlarından farklılık gösterir. Kapsayıcılık da sınıf da bulunan öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerinin olduğu göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nedenle esnek olmayan prosedürler, klasik sınıf ortamları, ders işleyişleri ve değerlendirme ölçütleri öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen belli başlı faktörlerdendir (Fraser & Maguvhe, 2008; Simon, Echeita, Sandoval & Lopez, 2010). Nitekim sınıf içi uygulamalarında, başarılı olunması için bazı önerilerde bulunulabilir:

- Yapılandırılmış bir sınıf oluşturun. Günlük sınıf programı içerisinde okuma veya sanatsal faaliyetlere yönelik bireysel ve grup çalışmaları için sınıf içerisinde ayrı alanlar oluşturun.
- Sınıf kurallarını herkesin görebileceği şekilde panoya asın.
- Günlük programı farklı renk içerek şekilde görselleştirerek yayınlayın.
- Sınıf içi uygulamaların amacına ulaşması için sınıf içi hareketliklere fırsatlar sağlayın.

- Yapılacak işe koyulmak, materyalleri çıkarmak ve sınıftaki sessizlik ortamını sağlayıcı ipuçları geliştirin.
- Günlük yapılacak faaliyetlere ilişkin geçiş sürelerini planlayın (Örneğin; konular veya görevler arasında, öğle yemeğinden önce ve sonra, sınıf değiştirilip değiştirilmeyeceği gibi vb.).
- Malzemeleri masalarda organize etmek için öğrencilerin kontrol listelerini ve klasörlerini kullanarak materyallerini düzenlemelerine yardımcı olun.
- Öğrenci etkinliklerini gözlemleyin (Bender, 2002).

Bununla birlikte Simon, Echeita, Sandoval ve Lopez (2010) kapsayıcı öğrenme ortamının oluşturulmasının önemine vurgu yaparak, kapsayıcı öğrenme ortamı, öğrencilerin sınıfta sahip oldukları farklılıklara ve çeşitliliklere bakmazsınız, tüm öğrencilerin potansiyel öğrenmelerine izin veren ve destekleyen bir ortamın oluşturulmasını ve buna yönelik uygulamaların yapılmasını gerekli görmektedir. Yani öğretmenler sınıf içi uygulamalarda "yaparım" (öğretmen modeli), "yaparız" (grup çalışması) ve "yaparsınız" (bireysel uygulama) söylemlerini merkeze alan uygulamalar gerçekleştirmelidir. Yine öğrenciler yeni materyaller üzerinde çalışıp öğrenirken desteklenmelidir. Bu süreçte öğrenciler gözlemlenmeli ve gerektiğinde onlara yardımcı olunmalı ancak kendi başlarına çalışmaları başardıkları görüldüğünde ise kendilerini geri plana çekerek onları aktif kılmalıdır (Bender, 2002). Bu şekilde oluşturulacak sınıf ortamı ve gerçekleştirilecek sınıf içi uygulamaları yapabilecek kaliteli öğretmen eğitimi, sınıf içi uygulamalara ve öğretmenlere verilecek maddi desteklerle de öğretmenin ve öğrencinin motivasyonu artırılarak başarının geleceği beklenmektedir (Ko, Sammons & Bakkum, 2014). Nitekim Ainscow (2005), Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner & Ford-Slack (1995) ve Riehl (2000) özellikle bu ortamların, anlayışın okullarda oluşturulmasında ve kabul görmesinde okul idarecilerinin sorumluluğunun fazla olduğunu belirtmişlerdir. İdarecilerin yapısalcı lider sorgulayıcı duruş sergilemesi, okul içerisinde bilgileri toplaması, üretmesi, yorumlaması ve öğrenme-öğretme sürecini denetlemesi

gerekmektedir. Ainscow (2005) kapsayıcı ortamının oluşturulmasından sonra sınıflarda öğrencilerle etkileşim içerisinde olan ve öğretim sürecinde beraber olacak öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmiştir. Ayrıca çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaların hem toplumda hem de okullarda geliştirilmesiyle bütün sorunların tamamen çözülmeyeceğini belirtmiştir. Ancak sorunları tamamen çözmesede öğretmenlerin bu eğitim anlayışına inanması okul ve toplum arasında arabulucuk rolü üstlenmesi hem öğrenme sürecini olumlu etkileyeceği hem de toplumla okul arasında işbirliğini arttıracığı için değerli görülmüştür. Özellikle okul ortamında bu işbirliğinin artırılması öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalara dair karşılıklı görüş bildirmeleri, zaman planlaması yapmaları, yeni teknikler öğrenmeleri, mesleki gelişim aktivitelerine katılmaları, değişime isteklilik göstermeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için daha geniş bir yaratıcı stratejiler dizisi ortaya koymaları değerli görülmüştür (Huberman, 1993; Little & McLaughlin, 1993; UNESCO, 1994). Ayrıca derslerde edinilen olumlu veya olumsuz deneyimlerin paylaşılması kapsayıcı eğitim uygulamalarının gelişimi açısından önemli görülmektedir (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Fakat ortak bir dilin oluşturulmaması yeni olasılıkların denenmesi sürpriz sonuçları beraberinde getirecektir (Ainscow, 1999).

2.7. Kapsayıcı Eğitimin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri

Dünyada yaşanan siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeler devletleri ve doğal olarak da içinde bulunan toplumu etkilemektedir. Bu değişim ve gelişim çerçevesinde toplumsal entegrasyonun sağlanması önemlidir. Bu noktada Avrupa Komisyonu (2010), toplumda yer alan tüm bireyleri kendi temel hedefleri doğrultusunda içinde bulunduğu topluma entegrasyonunu sağlamayı hedeflemektedir. Bunları yaparken sosyal refahı ve sosyal uyumu sağlayacak destek mekanizmalarını harekete geçirmeyi hedeflemiştir. Ancak AB içerisinde yer alan dezavantajlı gruplarda yer alan insanların pek çok kesimde sosyal bir dışlamaya maruz kaldıkları ifade edilmektedir. U.S Departmen of Education (2009) göre

altı yaşından yirmi bir yaşa kadar engelli altı milyondan fazla veya öğrenci nüfusunun %10'u Engelli Bireyler Eğitimi Yasası uyarınca özel eğitimle ilgili hizmetler almaktadır. Altı kişiden biri ise çevresel ve tutumsal engellerden dolayı ekonomik hayatta tam olarak yer alamamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010). Bununla birlikte AB, üye ülkelerde yaklaşık 80 milyon insanın kaliteli eğitim gören insanlara göre hayat boyu öğrenmeden daha az yararlandığını mevcut raporlarında belirtmektedir. Ayrıca yoksullukla mücadele noktasında 80 milyon kişinin yoksulluk riskinin altında olduğunu ve çalışanların %8'inin yoksulluk sınırı altında gelir elde ettiğini ifade ederek dezavantajlı grupta bulunan insanların zor durumda bulunduklarını mevcut durumlarıyla ortaya koymaya çalışmışlardır. Bunlardan hareketle AB, daha fazla insanı istihdam etmek, dezavantajlı gruplarda yer alan insanların kaliteli eğitim almalarını sağlamak, dezavantajlı gruplarda yer alan insanların topluma entegrasyonunu sağlayacak kapsayıcı bir toplum ve büyüme modeli oluşturmayı hedeflemektedir. Nitekim AB 2020 hedefleri arasında kapsayıcı büyüme ve gelişmeye odaklanmış olup, bu hedefler arasında da eğitimin geliştirilmesi ve yoksulluğun azaltılmasını önemli görmüştür. Kapsayıcı büyüme, genel olarak eğitimi geliştirerek mesleki eğitimi yaygınlaştırmayı, yoksullukla mücadele ederek istihdamı güçlendirmeyi, değişimi, farklılıkları ve gelişimi anlayabilen bir toplum inşa edebilmeyi içeren kavram olarak ifade edilmiştir. Kapsayıcı büyüme konusunda AB kendisine 3 hedef belirlemiştir. Bunlar;

- 2020 yılına kadar dezavantajlı gruplarda yer alan bireyleri (yaşlı, engelli, göçmenler vb.) kadın erkek cinsiyet ayrımı yapmadan %75 oranında istihdam etmeyi,
- Bireylerin okulu bırakma oranlarını %10'nun altına çekip, üniversite veya herhangi bir yüksekokul bitirterek eğitime katılma süresini arttırmayı,
- Her türlü dışlamaya uğrayan insan sayısını en az 20 milyon azaltmayı hedeflemektedir (Avrupa Komisyonu, 2010; Alp, 2014; OECD, 2014).

Mevcut alışmalar ve raporlardan da görüldüğü üzere, dünyada dezavantajlı insan sayısı çoğalmaktadır. Ancak bunu önlemeye yönelik planlamalarda yapılmaktadır. Bu planlamalarda en önemli görevin eğitime düştüğünü görmekteyiz. Bu insanların nitelikli bir eğitime sahip olması onların gelişimlerini periyodik olarak arttıracakğı mevcut OECD (2014) raporunda da ifade edilmiştir. Dezavantajlı gruplarda yer alan bu insanları, eğitim ortamında hem demokratik vatandaşlığın gerektirdiklerini yapmak hem de iyi vatandaş yetiştirmeyi kendine misyon etmesi açısından sosyal bilgiler eğitimi kapsamaktadır. NCSS (1992) Sosyal bilgilerin, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi sosyal ve beşeri bilimler ile matematik ve doğa bilimlerin de uygun içeriklerini kapsayan geniş bir alan olduğuna belirtmektedir. Engle ve Ochoa ise (1988) sosyal bilgilerin amacını, bireyleri demokratik toplumda iyi vatandaşlığa teşvik etmek olarak ifade ederken, toplumsal katılım ve karar verme yoluyla etkin bir vatandaş geliştirmenin sosyal bilgiler öğretiminin özünde olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Barr, Barth ve Shermis (1978) ‘Sosyal Bilgilerin Doğası’ kitabında, sosyal bilgilerini, vatandaşlık eğitiminin öğretim amaçları doğrultusunda sosyal bilimler ile beşeri bilimler arasındaki entegrasyon olarak tanımlarken, sosyal bilgiler içinde vatandaşlığa vurgu yaptıklarını özellikle belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da, öğretmenlerin yön, görünüm, amaç ve metodlarındaki farklılıklara rağmen, sosyal bilgileri neredeyse evrensel olarak bir demokraside vatandaşlık için hazırlık olarak algıladıklarını göstermişlerdir. NCSS (1992) göre sosyal bilgilerin birincil amaı, birbirlerine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan çeşitlilik gösteren, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gençlerin toplum için bilinçli ve mantıklı kararlar vermelerine yardımcı olmaktır. NCSS (2001) yılındaki raporunda ise sosyal bilgiler eğitiminin ana hedefini, öğrencilerin demokratik hakları gereğ-i vatandaşlık görevlerini üstlenip yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerine yardımcı olmayı göstermişlerdir. Bu noktada bu dersi verecek olan sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, çokkültürlü sınıf ortamlarında farklılıkları gözeterek mevcut

müfredat içerisinde demokratik vatandaşlığın da gerektirdiklerini göz önünde bulundurarak kaliteli bir eğitim sunmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Banks & Nguyen, 2008; Parker, 2003; Shiveley, 2014). Bu noktada kapsayıcı bir sosyal bilgiler müfredatına ihtiyaç vardır. Bu kapsayıcı sosyal bilgiler müfredatının, demokratik ve iyi vatandaş yetiştirmenin yanında dezavantajlı öğrenci gruplarını da dikkate alan yani öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayıcı okul ve sınıf iklimi oluşturmayı hedefleyen, bu çerçevede dersleri etkinlik temelli işleyecek mekanizmalar geliştiren ve eğitim ortamına erişimi öngören esnek bir müfredata dönüştürülmesinde fayda görülmektedir. Heward, Cavanaugh ve Ernsbarger (2004) ve Sapon-Shevin'e (2007) göre bu kapsayıcı müfredatla var olan sistemi yavaşlatmak söz konusu değil aksine öğrencileri sistematik bir öğretim şekliyle kapsayıcı eğitimin amacı doğrultusunda geliştirmek hedeflenmiştir. Ayrıca bu hedef doğrultusunda okul, veli, toplum yani tüm paydaşların işbirliği içerisinde geliştireceği bir müfredat sadece dezavantajlı öğrencilerin değil tüm öğrencilerin faydasına olacaktır. Nitekim Urban (2013) kapsayıcı bir sosyal bilgiler müfredatıyla öğrenci topluluğunun demokratik ve vatandaşlık gelişimine teşvik edici, yeteneklerini ortaya çıkarabileceği esnek ve erişilebilir bir müfredatın tüm öğrencilere fayda sağlayacağını çalışmasında belirtmiştir. Ayrıca kapsayıcı anlayışla hak temelli bir çerçeve eğitim ortamında kendine sağlam yer edinecektir. Bu anlayış çerçevesinde hazırlanacak olan müfredatlarda;

- Eğitim hakkı hiçbir ayrımcılık ve dışlama yapmadan herkese eşit bir şekilde sunulacak,
- Demokratik değerlere ve insan haklarına saygı gösterilecek,
- Müfredata uygun, materyal ve yöntemlere erişim sağlanması gerektiğini belirtmiştir (Schaeffer, 2008).

Bu müfredatın nasıl esnetileceğine dair önerilerin oluşması için kapsayıcı eğitime yönelik daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. Nitekim hem sosyal bilgiler öğretim müfredatında hem de kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıklara saygı ve iyi vatandaş yetiştirmenin gerekliliğine fazlasıyla vurgu yapılmaktadır. Ancak bu konuların temelinde

olan demokratik vatandaşlık konularını kapsayıcı eğitim perspektifinden ele alan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalarda da kaynaştırma eğitimi başlığı altında sadece engelli öğrencileri gözeterek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.7.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu

Bu bölümde MEB Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kapsayıcı eğitimin mevcut durumu detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu

Kriterler	Kapsayıcı eğitimle ilişkili olan madde sayısı	Sosyal bilgiler öğretim müfredatında yer alan toplam madde sayısı
Özel Amaçlar	2	18
Temel Beceriler	6	27
Değerler	10	18
Dikkat Edilecek Hususlar	-	10
Öğrenme Alanları	2	7
Kazanımlar	4. sınıf	5
	5. sınıf	4
	6. sınıf	3
	7. sınıf	3
		131

(MEB, 2018).

Tablo 2 incelendiğinde kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler öğretim müfredatında özel amaçlar, temel beceriler, değerler, öğretim müfredatında dikkat edilecek hususlar, öğrenme alanları ve kazanımlar olmak üzere 6 kriter çerçevesinde ele alınmıştır. Bu ölçütler kapsamında; programda yer alan 18 özel amacın 2'si, 27 temel becerinin 6'sı, 18 değer

10'u, 7 öğrenme alanının 2'si ve 131 kazanımın 15'i kapsayıcı eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili görülürken, 10 dikkat edilecek hususta doğrudan veya dolaylı ilişkili madde tespit edilememiştir. Özel amaçlar ve dikkat edilecek hususlarda kapsayıcı eğitimle ilişkili maddeler, değerlere, becerilere, öğrenme alanlarına ve kazanımlara göre daha azdır. Ayrıca kazanımların sınıflara dağılımı rakamsal olarak birbirine yakın görülse de sınıf kademesi yükseldikçe ilişkili kazanım sayısının düşmesi de anlamlı ancak araştırılması ve tartışılması gereken bir sonuç olarak görülebilir. Tablo 2'de yer alan kriterlere ve verilere ilişkin detaylar aşağıda yer almaktadır.

Kriter 1: MEB 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın özel amaçlarında kapsayıcı eğitimin yeri;

Öğretim programının 18 maddeden oluşan özel amaçlarının içerisinde aşağıda yer alan 2 madde dolaylı olarak kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilebilir.

"3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri" (MEB, 2018, s. 8).

Kriter 2: MEB 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan temel beceriler çerçevesinde kapsayıcı eğitimin yeri;

Öğretim programı içerisinde 27 temel beceri yer almaktadır. Bunlardan *"6. Empati 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 16. Karar Verme 23. Sosyal katılım becerileri"* (MEB, 2018, s. 9) kapsayıcı eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilebilir.

Kriter 3: MEB 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde kapsayıcı eğitimin yeri;

Öğretim programı içerisinde 18 değer yer almaktadır. Bunlardan *"1. Adalet 4. Barış 7. Dayanışma 8. Duyarlılık 11. Eşitlik 12. Özgürlük 13. Saygı 14. Sevgi 17. Vatanseverlik 18.*

Yardımseverlik” (MEB, 2018, s. 9) değerleri kapsayıcı eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilebilir.

Kriter 4: MEB 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar çerçevesinde kapsayıcı eğitimin yeri;

MEB sosyal bilgiler öğretim programının uygulanma aşamasında dikkat edilmesi gerekenleri genel olarak 10 husus çerçevesinde ele almıştır. Ancak burada dezavantajlı öğrencilerin de sınıfta var olabileceğini öngörüp, derslerin işleme süreçlerine yön verebilecek doğrudan veya dolaylı bir madde görülememektedir.

Kriter 5: MEB 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları çerçevesinde kapsayıcı eğitimin yeri;

Öğretim programı içerisinde 7 öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlar “1. Birey ve Toplum 2. Kültür ve Miras 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim 6. Etkin Vatandaşlık 7. Küresel Bağlantılar’ dır” (MEB, 2018, s. 11-12). Bunlardan birey toplum ve etkin vatandaşlık kapsayıcı eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Ancak hem kapsayıcı eğitime verilen değeri hem de dezavantajlı öğrencilerinde bu toplumun gerçek değerleri olduğunu eğitim paydaşlarına gösterecek bir öğrenme alanının önerilmesi bu konuya farkındalığı artıracaktır. 1. Kapsayıcı Eğitim 2. Dezavantajlılar ve Kapsayıcı Eğitim 3. Herkes İçin Eğitim (Herkes İçin Kaliteli Eğitim) isimleri önerilebilir.

Kriter 6: MEB 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde kapsayıcı eğitimin yeri;

Öğretim programında 4. Sınıflara ait 33, 5.sınıflara ait 33, 6. Sınıflara ait 34, 7.sınıflara ait ise 31 kazanım bulunmaktadır. Aşağıda kapsayıcı eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Bunlar:

“SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır. SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile

karşılar. SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir. SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder. SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular. SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır. SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular” (MEB, 2018, s. 12-25).

2.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu

Eğitim fakültelerinin lisans programları YÖK tarafından 2018 yılında güncellenmiştir. Bu bölümde güncellenen Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında kapsayıcı eğitimin mevcut durumu detaylı incelenmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu

	Sınıf Düzeyi	Kapsayıcı Eğitimle İlişkili Olan Ders Sayısı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Ders Sayısı
1.sınıf	Güz	-	8
	Bahar	-	9

2.sınıf	Güz	-	9
	Bahar	1	10
3.sınıf	Güz	-	8
	Bahar	2	9
4.sınıf	Güz	1	8
	Bahar	3	7
Meslek Bilgisi Seçmeli		7	21
Genel Kültür Seçmeli		3	18
Alan Bilgisi Seçmeli		1	13

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans 1. sınıf güz yarısında 8, bahar yarısında 9 ders bulunurken kapsayıcı eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili bir ders bulunamamıştır. 2. sınıf güz yarısında yer alan 9 dersten, kapsayıcı eğitimle doğrudan veya dolaylı ilişkili bir ders yer almazken, bahar yarısında ise ders içerikleri incelendiğinde bir dersi (Vatandaşlık Bilgisi) kapsayıcı eğitimle dolaylı olarak ilişkilendirebiliriz. 3. sınıf güz yarısında yer alan 8 dersten, kapsayıcı eğitimle doğrudan veya dolaylı ilişkili bir ders yer almazken, bahar yarısında ise derslerin içerikleri incelendiğinde iki dersi (Eğitimde Ahlâk ve Etik, Sınıf Yönetimi) kapsayıcı eğitimle dolaylı olarak ilişkilendirebiliriz. 4. sınıf güz yarısında yer alan 8 dersin içerikleri incelendiğinde bir ders (Okullarda Rehberlik) kapsayıcı eğitimle dolaylı olarak ilişkiliyken, bahar yarısında ise derslerin içerikleri incelendiğinde ikisi dolaylı (İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Karakter ve Değer Eğitimi) biri doğrudan (Özel Eğitim ve Kaynaştırma) olmak üzere üç dersi kapsayıcı eğitimle ilişkilendirebiliriz. Bununla birlikte 21 meslek bilgisi seçmeli dersinden yedi dersi doğrudan (Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi

Bireyselleştirme ve Uyarlama, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme), genel kültür seçmeli havuzunda yer alan 18 dersten üçünü (İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kültür ve Dil) dolaylı, alan eğitimi seçmeli ders havuzunda yer alan sadece bir dersi ise (Küreselleşme ve Toplum) kapsayıcı eğitimle dolaylı olarak ilişkilendirebiliriz. Ayrıca öğretmen adaylarının, birinci sınıf hariç diğer 6 yarıyılta meslek bilgisi ve alan bilgisi seçmeli derslerinden en az 6 dersi, genel kültür seçmelilerinden ise en az 4 dersi almaları gerekmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının, yukarıda yer alan zorunlu derslerinin dışında kapsayıcı eğitimle ilişkili bir seçmeli ders almadan mezun olma şansları bulunmaktadır. Oysaki Türkiye'nin hem çokkültürlü bir ülke olması hem de eğitim kurumlarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunmasından dolayı öğretmen adaylarının mevcut lisans programında zorunlu olarak kapsayıcı eğitimle ilgili ders almaları gerekmektedir. Aksi halde öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde ve kriz anında sorunları çözebilmede yetersiz kalacakları düşünülmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Leung ve Mak (2010) “Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong” başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin yeterliklerinin temel düzeyde ve eksik bir anlayışa sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretilen konu ve yaş gibi değişkenlerin öğretmen tutumları üzerinde etkili olmadığı, öğretimde deneyimli olma değişkeninin ise öğretmenin tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim almak istediklerini ancak iş yükünün fazla olması ve prosüdürel işlerin yoğun olmasından dolayı gerçekleştiremedikleri sonucunda çalışmada ulaşılmıştır.

Walker (2010) “Inclusive education in Romania: Policies and practices in post Communist Romania” başlıklı çalışmada, Romanyada ve Post Komünizm Romanyasında kapsayıcı eğitime ilişkin pratikler ve uygulamalar konusunu ele almıştır. Araştırmacı, Komünist hükümetinin hakim olduğu dönemlerden bu yana Romanyada kapsayıcı eğitime ve engellilik kavramına ilişkin pek tanımın olmadığını ifade etmiştir. Özellikle AB ülkeleri ile mevcut durumları arasında çok fark olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte son yıllarda kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmaların arttığını ancak yine de alana yönelik çalışma azlığının ve sistemsal sorunların olduğunu çalışmada belirtmiştir.

De Boera, Pijlb ve Minnaerta (2011) “Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: A review of the literature” başlıklı çalışmalarında, öğretmenleri kapsayıcı eğitimi uygulamada kilit kişiler olarak görmektedirler. Bu nedenle olumlu öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında önemli olduğunu belirtmektedirler. Çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler çerçevesinde ele alınarak öğretmen tutumlarının öğrencilerin normal okullarda sosyal katılımlarını etkileyip/etkilemediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak nötr veya olumsuz tutumlar sergiledikleri

görülmektedir. Yine öğretmenlerin farklı değişkenlere göre (eğitim düzeyi, kapsayıcı eğitim deneyimi ve öğrencilerin engel türü gibi) gösterdikleri tutumları, öğrencilerin normal okullarda sosyal katılımları üzerinde anlamlı bir sonuç çıkarmamıştır.

De Boera, Pijlb ve Minnaerta (2011) “Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature” başlıklı çalışmalarında, ebeveynler çocuklarının normal okullarda öğrenim görmesine olumlu tutumlar sergiledikleri gibi bu durumun yaygınlaştırılması çocukların sosyal katılımlarını da olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ancak bununla beraber ebeveynlerin okulda bu hususta verilen hizmetlere ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarına yönelik kaygılar taşıdıkları ifade edilmektedir.

Forlin ve Chambers (2011) “Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin hazırlık sürecinde sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin mevzuat ve politikalar hakkında bilgilerinin artırılması, konuya ilişkin özgüvenlerini arttıracak eğitimlerin verilmesi ve dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okul ortamlarında duydukları kaygı ve stres oranının azaltılması, kapsayıcı eğitimin gelişimi için önemli bulgular olarak ifade edilmiştir.

Hemmings, Kemmis ve Reupert (2013) “Practice architectures of university inclusive education teaching in Australia” başlıklı çalışmalarında, Avustralya'daki üniversitelerde kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalar yapan dokuz öğretim üyesinin çeşitli türdeki uygulamalarını şekillendiren koşulları araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, üniversite kapsayıcı eğitim uygulamalarının, öğretim üyelerinin kontrolü dışındaki şartlar tarafından sağlandığını, kısıtlandığını ve üniversitenin kapsayıcı eğitime dönüştürülmesi gerektiğini, bunun yanı sıra öğretim üyelerinin mesleki uygulama bilgisinde geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Galović, Brojčin ve Glumbić (2014) “The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina” başlıklı çalışmalarında, Vojvodina Draganada görev yapan öğretmenlerin

kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını ele almışlardır. Çalışmada, katılımcıların geneli kapsayıcı eğitime yönelik tarafsız tutum sergilerken, dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamlarına dahil edilmesi konusunda da olumlu tutumlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı ortamda çalışma deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilere daha olumlu tutumlar sergiledikleri de görülmüştür.

Gunnþórsdóttir ve Jóhannesson (2014) “Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education” başlıklı çalışmalarında, İzlandalı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bakışlarını söylem analizi çerçevesinde ele almışlardır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin çoğu, dezavantajlı öğrencilerin eksik veya farklı yönlerini (yanlış bir yol izleyerek) etiketleme yoluna giderek öğrendikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerinin sorunlarını bildiklerini konuya ilişkin hangi öğretim yöntemini ve materyalleri kullanacaklarını bilmelerine rağmen kaynak eksikliğinin fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Kraska ve Boyle (2014) “Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education” başlıklı çalışmalarında, okul öncesi ve ilkökul kademesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ele almışlardır. Çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, kapsayıcı eğitimi uygulamada birincil sorumluluğa sahip oldukları için önemli görüldüğü belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kaynaştırma eğitimi toplam puanına göre kapsayıcı eğitime daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar kaynaştırma eğitime ilişkin modüller üzerinde çalışılması öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin, Kılcan, Güneş ve Çepni (2015) “Ortaokul öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma” başlıklı çalışmalarında, sekizinci sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan göç kavramına

ilişkin algılarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada öğrencilerin bu kavrama ilişkin algılarını metaforlarla, çizdikleri resimlerle ve karikatürle ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmacılar katılımcılarının çoğunun göçe maruz kalmış olsun veya olmasın göçü "zorunlu", "süreklilik" ve "ayrılma nedeni" olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca göçe maruz kalan katılımcıların göçü "zamana bağlı değişim" ve "mutsuzluk" olarak algıladıkları ifade edilmiştir.

Porakari, Sevala, Miniti, Saemane, Sharma ve Forlin (2015) “Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education” başlıklı çalışmalarında, Solomon adalarındaki okul idarecilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hazırbulunuşluk durumlarını ele almışlardır. Çalışmada okul idarecilerinin, kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve tutum konularında kendilerini olumlu buldukları belirtilmiştir. Ancak hiçbir idarecinin bu alanda kendini geliştirmek için ekstra bir destek almadığı, kapsayıcı eğitimi açıkça tanımlayamadıkları, geniş perspektifte tartışamadıkları ve bulundukları okullarda kapsayıcı eğitimin aslında pek de uygulanmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu anlamda okul liderlerinin kapsayıcı eğitimi basite alarak farkındalık düzeylerinin yeterli seviyede olduklarını ifade etmelerinin yanlış olduğunu bunun yerine kapsayıcı eğitime ilişkin ilgili araştırmaları detaylı okuyup destek alarak kendilerini geliştirmeleri gerektiği ancak bundan sonra kapsayıcı eğitimin felsefesi üzerine konuşup tartışabilecekleri okul idarecilerine ifade edilmiştir.

Shyman (2015) “Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice” başlıklı çalışmada, sosyal adalete dayalı kapsayıcı eğitimin küresel duyarlılık çerçevesinde tanınmasına ilişkin örnek tanımlamalara yer vermiştir. Araştırmacı, birçok politika, mevzuat, eğitim söylemi içerisinde kapsayıcı eğitim veya kapsayıcılık kavramlarına tek boyutlu odaklanıldığına, sosyal adalete dayalı kesin ve kabul gören bir tanımlamanın olmadığına ve kapsayıcı eğitim sınırının böylece daraltıldığına dikkat çekmiştir. Araştırmacı BM Engelli Haklar Sözleşmesi, Herkes İçin Eğitim Faaliyetleri, ABD ve Birleşik Krallık’ taki konuya ilişkin gelişmeleri de göz önünde bulundurarak

hem küresel duyarlılığa vurgu yapan hem de sosyal adalete değinen tanımlar önermiştir. Öne çıkan tanımlardan biri; kapsayıcı eğitim, dezavantaj durumları olan ve olmayan öğrencilerin genel eğitim ortamında temel hizmet sunum biçimlerini aldıkları dinamik bir süreçtir.

Botha ve Kourkoutas (2016) “A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts” başlıklı çalışmalarında, okul ortamlarında sosyal, duygusal ve davranışsal zorlukları olan çocukları desteklemek için kapsayıcı model olarak bir uygulama topluluğunun olması gerektiğini ele almışlardır. Çalışmada antisosyal ya da davranış bozukluğu gösteren sosyal, duygusal ve davranışsal farklılıklara sahip (SEBD) birçok öğrencinin okulda gerekli destekleri alamadıkları belirtilmiştir. Buna karşın sistematik işbirliği desteğinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bazı durumlarda öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin güçlerini birleştirmelerine rağmen, müdahaleler genellikle kapsayıcı eğitimle ilişkisi olmayan profesyonellerden geldiği için öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Bu durumda sosyal, duygusal ve davranışsal zorlukları aşmalarına yardımcı olacak bir uygulama topluluğunun geliştirilmesi öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermelerine yardımcı olacaktır. Geliştirilecek bu kapsayıcı model, çocukların okul ve yaşamlarında ihtiyaç duydukları sosyal sermayeyi kazanma fırsatları sağlamayı beraberinde getirecektir.

Chao, Forlin, ve Ho (2016) “Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong” başlıklı çalışmalarında, karma yöntem kullanılarak kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmenlerin özyeterliklerindeki değişiklikler araştırılmıştır. Uygulanan ölçek ve yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin öğretme sürecinde uygulanan mevzuat ve politika bilgisine sahip olma gerektiği konusunda fikir birliğine vardıkları tespit edilmiştir. Ayrıca dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere gösterilen ilgi, okul ortamının tasarımı ve müfredatın uyarlanması gibi durumların öğrencilerin tutumlarını

olumlu manada etkilerken, tartışma yöntemini kapsayıcı eğitimin etkili kullanılmasında önemli bir araç olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

De Vroey, Struyf ve Petry (2016) “Secondary schools included: A literature review” başlıklı çalışmalarında, ortaöğretim okullarının kapsayıcı eğitime dahil edilme sürecine yönelik çalışmalarda genelde kapsayıcı kültür, politika ve uygulamalar üzerine konular ele alınmıştır. Ancak incelenen çalışmaların çoğunda kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar ve uygulamalar politika konularına göre ağırlıktadır. Tutum ve uygulama çalışmalarında ağırlıklı olarak personel tutumları, genel müfredata erişim, akran desteği, öz-belirleme stratejileri ve özel uygulama alanlarındaki işbirlikçi uygulamalar, akran tutumları, kendini savunma ve öğrenci gruplaşmasına yönelik çalışmalar öne çıkarken, ergenlik perspektifli, ebeveyn katılımına yönelik, idarecilerin merkezi rolü ve personelin mesleki gelişimi gibi çalışmalar mevcut araştırmalarda yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Douglas, McLinden, Robertson, Travers ve Smith (2016) “Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework” başlıklı çalışmalarında, kapsayıcı eğitim çerçevesinde üç ülkedeki engelli öğrencilerin eğitim ortamına dahil edilme sürecini karşılaştırarak ele almışlardır. Çalışmada kapsamlı bir değerlendirme yapmak için üç ölçüt belirlendiği görülmektedir. Bunlar; a) tüm öğrencilerin eğitim ortamına dahil edilmesi ve bunların görüşlerinden faydalanmak, b) sisteme bütün öğrencilerin erişimini kolay hale getirebilmek c) müfredatlarda engelli öğrencilere ayrılan konuları artırmak. Bu üç ölçüt çerçevesinde yapılan analizler sonucunda, ABD ve İngiltere’nin öğrencileri eğitim ortamına dahil etme ve sisteme erişimin sağlanması hususunda İrlandaya göre daha sistem tabanlı çalıştığını ve ileride olduğunu belirtmişlerdir. Ancak müfredat ölçütü açısından değerlendirildiğinde, ülkelerin hepsinde esnekliğe ve müfredatta daraltmaya gidilmesi (Özellikle okuma-yazma-matematik alanlarında) gerektiği fikrine vurgu yapılmıştır. Üçüncü ölçütün ihmal edilmesi durumunda farklı bir öğrenci yelpazesi ile karşılaşılacağını

bunun da ülkelerin eğitim çıktılarına yansıtacağını ve ilerleme hedefiyle çıkılan süreçte başarısızlığa uğranılabileceği göz ardı edilmemelidir.

Miškolci (2016) “Inclusive education in the Slovak Republic two decades after the dissolution of Czechoslovakia” başlıklı çalışmada, Çekoslovakya dağıldıktan yirmi yıl sonra Slovakya Cumhuriyetinde kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu ele almıştır. Çalışmada dezavantajlı öğrenciler için özel eğitim merkezlerini temel alarak öğretim müfredatlarının belirlenmesi, finansman durumlarının bu perspektifte verilmesi, öğrencilerin tıbbi etiketlemeye maruz kalması konuları eleştirilmiş ve Slovakya eğitim sisteminde sökülüp atılması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yerine dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere yeterli destek vermeleri konusunda normal okulların personelleri hazırlanmalı konuya ilişkin gelişimleri sağlanmalıdır. Özellikle günümüzde değişen dünyayı ve toplumu algılama şeklimizde değişikliği gidilmesi gerekmektedir. Bu noktada kapsayıcı eğitimde, eşitlik, sosyal adalet konularına vurgu yapılmalı ve konuya ilişkin sosyal ve politik reformlar gerçekleştirilmelidir. Ayrıca komünist politika döneminden bu yana var olan eşitlik ve sosyal adalet kavramlarının yeniden nasıl gözden geçirileceği, Slovakya’da bu kavramların hayata geçirilme sürecinde önemli akademik ve politik sorunlarla karşılaşılacağı çalışmada açıkça belirtilmiştir.

Bešić, Paleczek, Krammer ve Gasteiger-Klicpera (2017) “Inclusive practices at the teacher and class level: The experts’ view” başlıklı çalışmalarında, uzmanların görüşlerine dayalı olarak değişen sınıflarda öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarda neler yaptıklarını ele almışlardır. Çalışmanın uygulamaları Styria’da (Avusturya’da bir eyalet) bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uzmanlar öğretmenlerin dört alana vurgu yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar; öğretmenlerin tutumları, ortak öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim ve sınıf kompozisyonudur. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamına dahil edilmesi konusunda tutumlarının kritik olduğunu, kaynak ve fiziki olanakların eksik olduğu için bu duruma olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca genel ve

özel eğitim öğretmenleri arasında işbirliği yapılmasının ortak öğretimi güçlendireceğine, öğrencilerin durumlarına göre farklı öğretim yöntemleri kullanarak bireyselleştirilmiş öğretimin destekleneceğine ve uzmanlara göre bu aşamaların heterojen sınıflarda daha iyi uygulanacağına bunun içinde heterojen bir sınıf kompozisyonunun öğretim için önemli bir bileşen olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Brydges ve Mkandawire (2017) “Perceptions and Concerns about Inclusive Education among Students with Visual Impairments in Lagos, Nigeria” başlıklı çalışmalarında, görme bozukluğu olan öğrencilerin Nijerya Lagos’taki kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada öğrenciler, yüzlerce konuya ilişkin politika geliştirilmesine rağmen engelli öğrencilerin eğitimde yeterince destek almadıkları ve okulda ayrımcılığa maruz kaldıkları konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin eğitsel destek konusunda öğretmenlerinden ziyade akranlarına yönlendirilmesi onların kendilerine olan güven duygusunu daha da aşağı çektiği ifade edilmiş olup, bu kapsamda öğrencilere yönelik destek mekanizmaların geliştirilmesi, kapsayıcı eğitime ilişkin programların okullarda daha yaygın hale getirilmesi, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin yaşadığı topluluklarında sürece dahil edilmesi sonucunda kapsayıcı eğitimin daha işlevsel hale geleceği çalışmada belirtilmiştir.

Dias ve Soares (2017) “Civic learning outcomes: A step towards an inclusive higher education” başlıklı çalışmalarında, yükseköğretimde toplumsal ve demokratik değerler, eşitlik ve sosyal adalet gibi kavramlara ve çalışmalara doğru yönelmenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada kapsayıcı eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşması için yurttaşlık bilgisi, yurttaşlık becerileri veya değerleri gibi önemli unsurların üniversite müfredatlarında yer alması ve etkili kullanılması önemli görülmüştür. Araştırmacılar için, kapsayıcı eğitimin toplumsal boyutlarının yurttaşlık çerçevesinde uygulanması ve toplumda kolektif gelişiminin sağlanması önemli unsurlar olarak görülmüştür.

Franck ve Joshi (2017) “Including students with disabilities in Education for All: lessons from Ethiopia” başlıklı çalışmalarında, kapsayıcı eğitimi teşvik etmeyi amaçlayan Etiyopya'nın örnek olay incelemesi yoluyla kapsayıcı eğitimi ülke gündemlerine alış süreçlerini incelemişlerdir. Makale, Küresel Güney'de kapsayıcı eğitim ve Etiyopya tarafından alınan stratejiyle ilgili tartışmaların gözden geçirilmesiyle başlamaktadır. Daha sonra, Tigray eyaletindeki kırsal ve kentsel okullardaki kapsayıcı eğitimin nasıl uygulandığı incelenerek devam etmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve idarecilerinin, genel olarak dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etme fikrini destekledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli eğitim almamalarına, okulların materyal ve fiziki olanaklar açısından geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) “Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi” başlıklı çalışmalarında, Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya koymak için ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmacılar 251 öğrenciden elde edilen veriler sonucunda literatüre "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğini (MÖYTÖ)" kazandırmışlardır.

Lesar (2017) “Mapping inclusive education within the discipline of Pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia” başlıklı çalışmada, Slovenya'daki öğretim programlarında pedagoji disiplini çerçevesinde yer alan kapsayıcı eğitim kavramını haritalama konusunu ele almıştır. Çalışmada kapsayıcı eğitim kavramının henüz sağlam bir temelini kuramadığı ve uluslararası yeterliklerin (PISA, PIRLS, TIMMS) bu doğrultuda benzer sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmiştir. Uluslararası veriler incelendiğinde öncelikle araştırmacılar konuya ilişkin yöntem ve yaklaşımlar üzerine yoğunlaşırken dezavantajlı öğrencilerin sosyalleşmesine ve bireysel becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmaların göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı, sosyal etkileşimin doğasını, öğrencilerin öznel becerilerini geliştirici çalışmaların

yapılmasını ve mevcut programların bu çerçevede gözden geçirilmesini önermektedir. Eğer konuya ilişkin politikalarda revizyone gitmeyip yöntem ve genel konular üzerinde çalışmaları yürütüp mükemmelliyetçi öğrenci yetiştirme anlayışı yaygınlaşıp devam ederse bu durum, dezavantajlı öğrencilerin farkında olunmadan süreç ve sistem dışı kalmalarına yol açacağına çalışmada vurgu yapılmıştır.

Vallee (2017) “Student engagement and inclusive education: reframing student engagement” başlıklı çalışmasında, öğrencilerinde katılımıyla kapsayıcı eğitimin yeniden yapılandırılması konusunu ele almıştır. Bu çerçevede çalışmada, kapsayıcı eğitimde sadece dezavantajlı grupların değil dışlamaya ve ırk, kültür, sosyal ve ekonomik eşitsizliğe uğrayan insanların da sürece dahil edilmesi gerektiği belirtmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim çerçevesinde patolojik ve dışlayıcı angajman söylemlerinden de uzaklaşılması gerektiği fikri araştırmacı tarafından öne çıkarılmıştır.

Zhu, Li ve Hsieh (2017) “Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten” başlıklı çalışmalarında, Hong Kong’da bir anaokulunda kapsayıcı eğitimin uygulanma sürecini örnek bir çalışmayla ele almışlardır. Çalışmada nitelikli öğretmenler ve yeterli kaynaklar olmadan, erken çocukluk ortamlarına dezavantajlı öğrencileri dahil etmenin zor olduğuna vurgu yapılmıştır. Çalışmada seçilen anaokulunun çeşitli kapsayıcı uygulamaları gösterdiğini, bazı problemler ve zorluklar olmasına rağmen, görüşme yapılan tüm katılımcıların kapsayıcı programa karşı olumlu tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

An, Hu ve Horn (2018) “Chinese Inclusive Education: The Past, Present, and Future” başlıklı çalışmalarında, Çinde Kapsayıcı Eğitim: Geçmiş, Bugün ve Gelecek bağlamında ele alınmıştır. 1994 yılında Salamanca Deklarasyonu’ndan bu yana, Çin de dahil olmak üzere birçok ülke ve okullarda kapsayıcı bir yaklaşıma doğru gidildiği ifade edilmektedir. Bu araştırmada, Çin’in kapsayıcı eğitim tarihi, var olan statükoyu ve gelecekteki beklentileri tartışılmıştır. Ayrıca bu çalışma, Çin’deki kapsayıcı eğitimin

geliştirilmesindeki ve uygulanmasındaki kolaylaştırıcıları, engelleri ve zorlukları incelediği ve bunlara ilişkin tavsiyelerde bulunmaktadır.

Horzum ve İzci (2018) “Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri ve Algılanan Yeterlilikleri” başlıklı çalışmalarında, özel eğitim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ele almışlardır. Çalışmada 68 öğretmen adayına “kapsayıcı eğitimi görüntüleme ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçek, sınav öncesi ve son test puanlarına dayanarak, öğretmen adaylarının görüşlerini ve kapsayıcı eğitimle ilgili algılanan yeterliliklerini belirlemek için seçilmiştir. Araştırmada vaka çalışması tasarımı kullanılmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşler ortaya koyduğu ifade edilmiştir.

Stepaniuk (2019) “Inclusive Education in Eastern European Countries: A Current State and Future Directions” başlıklı çalışmada, Doğu Avrupa ülkelerinde kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu ve gelecekteki yol haritasını detaylı bir şekilde ele almıştır. Araştırmacı, kapsayıcı eğitimin, sivil demokrasinin gelişmesinde anahtar rol üstlendiğini ifade etmektedir. Ayrıca, tüm öğrenciler için okulları mükemmellik ve eşitlik platformlarına dönüştürmenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bir literatür taraması olan bu çalışma, Doğu Avrupa ülkelerinde ve eski Sovyet ülkelerinde mevcut kapsayıcı eğitim durumunu özetlemeyi ve eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı hale gelmesi için gerekli koşulları şu şekilde belirlemiştir. Araştırmada (a) sivil demokrasi için bir platform olarak kapsayıcı eğitim kavramını tartışır, (b) tarihsel bağlamda farklılık ve engelliğe yönelik toplumsal tutumların ve değerlerin kapsayıcı eğitimi nasıl etkilediğini kavramsallaştırır, (c) Doğu Avrupa’da kapsayıcı eğitimin mevcut durumunun ne ölçüde ilerlediğini araştırır (d) bu ülkelerde kapsayıcı eğitim uygulamasının önündeki engelleri açıklar.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada pozitivist paradigma temel alınmış ve araştırmanın deseni, yöntemi bu kapsamda şekillendirilmiştir. Pozitivizm nesnelliği kabul etmektedir. Pozitivizmde, olguları, kendisini saran faktörlerden ayırıştırarak, gözlenebilir ve ölçülebilir nesnel bir şekle indirmek esastır. Böylece pozitivism, toplumda yaşanan karmaşık bütün süreçleri gözlenebilir ve ölçülebilir ilkesi çerçevesinde doğru ölçüp sayıllaştırmaya götürerek anlaşılabilir bir şekle getirebileceğini öngörür (Glesne, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca dünyada belli sınırlar içinde yaşanan sosyal olayları ve bunların nedenlerini ortaya koyarak benzer olaylar karşılaşıldığında tahminlerde bulunmak gerekmektedir. Burada nesnel ölçümler, gözlemler veya doğru tasarlanmış deneyler sonucunda ulaşılabilecek bilgi güvenilir olacağı için önemlidir. Çünkü pozitivism temelli inceleme yapan araştırmacı nesnellik ilkesi çerçevesinde, bilimi her türlü değerden bağımsız gerçekliği araştırmanın esas unsur olarak görmelidir. Bu noktada bilgiye ulaşmak için bir araştırma yönteminin olması

ve bu yöntemde problem durumla ilişkili bir kuram çerçevesinde şekillendirilmelidir. Bu kuram çerçevesinde birden fazla varsayım ortaya atılmalı ve bu varsayımları, nesnel bir şekilde test edebilmek için onun sonucunu olumlu/olumsuz etkileyecek dış etkenlerden uzak bir yöntem belirlenmeli ve bu çerçevede sınanmalıdır. Test sonucunda elde edilecek veriler sayılara, istatistiğe dökülebilecek bilgi parçacıkları haline gelmiş olur. Bu işlemleri de ancak nicel araştırmaya esas olan yöntemlerle yapılabilir (Glesne, 2012; Krauss, 2005; Lincoln & Guba, 2000; Neuman, 2003). Buradan hareketle bu çalışma nicel araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle açıklamayı, betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan probleme müdahale, değiştirme veya etkileme söz konusu değildir. Yani amaçlanan durumu var olduğu şekliyle doğru gözlemlemek ve betimleyerek ortaya koymak esastır (Karasar, 2000). Tarama modelinde gözlemlenen durum sonucunda elde edilen veriler tespit edilip kaydedilir ve kontrol edilen değişmez ilişkilere bakılarak genellemeye gidilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Tarama modeli genel tarama ve örnek olay tarama olmak üzere ikiye ayrılır. Genel tarama modeli kalabalık bir evrenle ilgili genel yargıya varabilmek için evrenin tamamının veya içerisinde bir grubun örneklem alınarak çalışmanın gerçekleştirilmesidir (Karasar, 2000). İlişkisel tarama modeli de genel tarama modelleri içerisinde yer almaktadır. İlişkisel tarama modeli, bir grubun içerisindeki iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişim veya etki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir genel tarama modelidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2000). Ankara ve Aksaray illerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algıları ve kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiye müdahale edilmeden incelendiği araştırma türüdür. Değişkenler arasında değeri belli olan

değişken yordayıcı değişken iken değeri araştırılan değişken ise yordanan değişkendir. Değişkenler arasındaki ilişki ne kadar güçlü çıkarsa yordama gücünde aynı doğrultuda yüksek olacaktır. Bu araştırmalar değişkenler arasında neden sonuç olabileceğine dair fikir verebilir ancak neden sonuç ilişkisinin kesinlikle olduğuna ilişkin bir yorum yapılamaz. Bu noktada nedensel karşılaştırma desenine ihtiyaç vardır. Nedensel karşılaştırma deseni, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde müdahalesi olmaksızın belirlemeyi amaçlayan bir korelasyon türüdür (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011). Bu araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları, kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları ve tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için nedensel karşılaştırma araştırması yapılacaktır.

3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uygulama Süreci

Araştırmanın madde havuzunun oluşturulması ve uygulanmasında sekiz aşamalı bir süreç takip edilmiştir.

1. Mevcut ölçeklerin geliştirilme sürecinde madde havuzunun oluşturulmasına Ocak 2017’de başlanmış, Ekim 2017’ye kadar madde havuzu ilgili literatür incelenerek uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.
2. Ekim 2017’de 7 alan 1 eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanına madde havuzu gönderilmiştir. Aralık 2017 içerisinde ilgili uzmanlardan görüşler alınarak analiz sürecine hazır hale getirilmiştir.
3. Ocak 2018’de alan uzmanlarından elde edilen mevcut veriler lawshe tekniğiyle analiz edilmiş ve her ölçeğin maddelerinin kapsam geçerlik düzeyleri ortaya konulmuştur. Madde kapsam geçerlik ölçütleri çerçevesinde bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Lawshe tekniğiyle analiz sürecine ilişkin detaylı bilgi için çalışma içerisinde yer alan “*Lawshe Tekniği ve Uzman Görüşlerinin Lawshe*

Tekniğiyle Analiz Süreci” başlığına bakılabilir.

4. Analiz işlemi bittikten sonra pilot uygulama aşaması için form oluşturulmuş ve bu form mevcut 3 ölçekle beraber Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesi tarafından imla ve anlatım bozukluğu açısından incelenmiş ve yapılan düzeltmeler sonucunda araştırmanın pilot uygulama formuna son şekil verilmiştir.
5. Araştırmanın pilot uygulaması, 19 Şubat 2018’de başlamış, 9 Mart 2018’de sona ermiştir. Uygulama Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan 3 ilkokul ve 12 ortaokul olmak üzere toplam 15 okulda 14 farklı branşta görev yapan 405 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.
6. Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçekten bazı maddeler çıkarılmıştır.
7. Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra 300 öğretmene ölçek uygulanmış ve bunlar üzerinde doğrulayıcı faktör analizi de yapılarak ölçekler esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
8. Esas uygulama aşamasında hazırlanan ölçekler, 8 Ekim 2018’de uygulanmaya başlanmış 15 Kasım 2018’de sona ermiştir. Uygulama, Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan ve pilot uygulamada yer almayan ortaokullarda görev yapan 284 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.
9. 20 Kasım 2018 tarihinden itibaren esas uygulamaya ilişkin analizler yapılmıştır.
10. Tez savunma günü alma şartlarından olan alan indeksli dergide tez konusuyla ilgili makale yayınlama şartı sağlanmıştır.
11. Süreç içerisinde aşama aşama yazılan literatür güncellenmiş ve son çalışmalara da yer verilerek araştırma sonuçlandırılmıştır.

3.3. Lawshe Tekniği ve Uzman Görüşlerinin Lawshe Tekniğiyle Analiz Süreci

Araştırmada uzman görüşleri sonucunda kapsam geçerlik oranlarını ortaya koymak için Lawshe tarafından geliştirilen ve kendi adıyla bilinen Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknik 6 aşamadan oluşmaktadır.

- a) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması (Yurdugül, 2005).

Yine Yurdugül (2005) araştırmasında, kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edildiğini ifade etmiş ve bunu şu şekilde formülize etmiştir.

$$KGO = \frac{N_g}{N}$$

İgili formülde N_g = maddenin “Gerekli” olduğunu belirten uzmanları N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Bununla birlikte tabloda yer aldığı üzere uzman görüşü sayısına göre KGO anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 4

A=0,05 Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	12	0.56
6	0.99	13	0.54
7	0.99	14	0.51
8	0.78	15	0.49
9	0.75	20	0.42
10	0.62	30	0.33
11	0.59	40+	0.29

(Yurdugül, 2005).

Tablo 4 incelendiğinde eğer araştırmanızda 5 uzman görüşü aldıysanız KGİ minimum değerinin 0.99 olması gerekiyor eğer 40+ uzman görüşü aldıysanız tabloda görüldüğü üzere 0.29 minimum değere sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmada 8 uzman görüşüne başvurulduğu için KGİ minimum değeri 0,78 olarak belirlenmiştir. Bu değerinin altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak Pilot uygulama sürecine ilgili ölçek formu hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada yer alan “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin” geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür incelenmiş ve 45 maddelik bir havuz oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda yukarıda belirtilen formül kullanılarak bütün maddelerin hesaplamaları yapılmış ve minimum değerleri ortaya konulmuştur. Araştırmada 8 uzman görüşü alındığı için KGİ minimum değerinin en az 0,78 olması gerekmektedir. Bu minimum değerinin altında kalan maddelerin çıkarılması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda 10 madde 0.50 değeri ve altında kalmıştır ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 35 maddenin KGİ değeri 1 olduğu için ilgili maddeler pilot uygulama sürecinde kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Ölçeğinin” geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür incelenmiş ve 35 maddelik bir havuz oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda yukarıda belirtilen formül kullanılarak bütün maddelerin hesaplamaları yapılmış ve minimum değerleri ortaya konulmuştur. Araştırmada 8 uzman görüşü alındığı için KGİ minimum değerinin en az 0,78 olması gerekmektedir. Bu minimum değerinin altında kalan maddelerin çıkarılması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda 4 madde 0.25 değeri ve altında kalmıştır ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 31 maddenin KGİ değeri 1 olduğu için ve uzmanlar tarafından iki maddenin düzenlenerek taslak formunda yer alabileceği görüşü çerçevesinde 2 madde de eklenerek toplamda 33 madde pilot uygulama sürecinde kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulama Ölçeğinin” geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür incelenmiş ve 32 maddelik bir havuz oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda yukarıda belirtilen formül kullanılarak bütün maddelerin hesaplamaları yapılmış ve minumum değerleri ortaya konulmuştur. Araştırmada 8 uzman görüşü alındığı için KGİ minumum değerinin en az 0,78 olması gerekmektedir. Bu minumum değer altında kalan maddelerin çıkarılması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte bulunan 2 maddenin diğer maddelere çok fazla benzediği; 1 maddenin ise kapsama çok uygun olmadığı uzmanlarca ifade edilmiştir. Bu maddelere yönelik KGİ değeri 0,50 ve 0,25 olarak hesaplanmıştır. Bu maddeler taslak ölçekte çıkarılmış ve geri kalan 29 maddenin KGİ değeri 1 olduğu için ilgili maddeler pilot uygulama sürecinde kullanılmıştır.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın pilot uygulama aşaması, Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan 3 ilkokul ve 12 ortaokul olmak üzere 15 okulda 14 farklı branşta görev yapan 405 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama aşaması ise, Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan ve pilot uygulamada yer almayan ortaokullarda görev yapan 290 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesi aşamasında seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı ve uygun örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme aşamasında ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme türleri birbirini destekleyecek şekilde kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi için öncelikle ölçütler ortaya konulmuştur. Ölçüt olarak Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmak ve sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunması belirlenmiştir. Ardından bu ölçüte uygun olarak belirlenen katılımcıların olabildiğince farklı branşta

görev yapıyor olmasına dikkat ederek maksimum çeşitlilik örnekleme süreci de araştırmada işlevsel hale getirilmiştir. Bu kapsamda Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda 14 farklı branşta görev yapan (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım, Müzik Öğretmenliği) 405 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Esas uygulama aşamasında ise uygun örneklem kapsamında Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı pilot uygulamada yer almayan ortaokullarda görev yapan 290 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ancak 6 katılımcıya ait veriler hatalı ve eksik kodlamalardan dolayı analiz dışı tutulmuştur ve araştırma 284 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme araştırmacı, pratik ve ekonomiklik ilkesi çerçevesinde yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Özen & Gül, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016). Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücü araştırmanın geçerliği ve güvenirliği açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	122	43,0
Erkek	162	57,0
Toplam	284	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 43’ünün (n=122) kadın, %57’sinin (n=162) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	24	8,5
6-10 yıl	74	26,1
11-15 yıl	88	31,0
16-20 yıl	78	27,5
21 yıl ve üzeri	20	7,0
Toplam	284	100,0

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin % 8,5' inin (n=24) 1-5 yıl, % 26,1' inin (n=74) 6-10 yıl, % 31,0' inin (n=88) 11-15 yıl, % 27,5' inin (n=78) 16-20 yıl, % 7,0' sinin (n=20) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına göre Dağılımları

Eğitime/seminere katılma	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	77	27,1
Hayır	207	72,9
Toplam	284	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin % 27,1' inin (n=77) daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katıldığı, % 72,9' unun (n=207) ise katılmadığı görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrenciler Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Sınıfında dezavantajlı öğrenci olma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	238	83,8
Hayır	46	16,2
Toplam	284	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 83,8' inin (n=238) sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler olduğu, % 16,2' sinin (n=46) ise sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okulunun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Göre Dağılımları

Okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Düşük gelirli	104	36,6
Orta gelirli	157	53,3
Yüksek gelirli	23	8,1
Toplam	284	100,0

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin % 36,6' sı (n=104) düşük gelirli, % 53,3' ü (n=157) orta gelirli, % 8,1' i ise (n=23) yüksek gelirli bölgedeki okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Bireylerin Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	232	81,7
Hayır	52	18,3
Toplam	284	100,0

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin % 81,7' sinin (n=232) yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireyler bulunurken % 18,3' ünün (n=52) bulunmamaktadır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitime ilişkin *Tutum Ölçeği* ve *Özyeterlik Algıları Ölçeği*, kapsayıcı eğitime yönelik *Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği* olmak üzere toplam 3 ölçek ve öğretmenlerin demografik verilerinin

toplandığı *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada deneme formunun geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için oluşturulacak ölçekteki madde sayısının on katı kadar sosyal bilgiler öğretmenine ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Ön uygulamanın (pilot uygulama) yapıldığı grup, araştırmanın esas uygulamasında yer alacak örneklem grubun dışında tutulmuştur. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri uygulanmıştır. Bu istatistik özünde, verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunmaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, kullanılan veri toplama tekniklerine uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırma bir grubun içerisindeki iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişim veya etki düzeyini belirlemeyi amaçladığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca Ankara ve Aksaray illerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algıları ve kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın pilot uygulama aşamasında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda çıkarılması gereken maddeler atılmıştır. Sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizden sonra ölçek maddelerinde herhangi bir problem görülmediğinden ölçek esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Esas uygulama aşamasında ise alt problemler içerisinde yer alan değişkenlerin durumuna göre betimsel istatistik, t-testi, anova, kruskal wallis, tek yönlü varyans analizleri yapılarak çalışmanın analiz süreci tamamlanmıştır.

3.7. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir (Ek 2). Ölçeği geliştirme sürecinde ilgili literatür detaylı incelenmiştir. 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler pilot uygulama formunda 5- Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum olmak üzere 5’li likert şekilde uygulamaya katılan 405 öğretmene sunulmuştur.

3.7.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

3.7.1.1. Ölçülecek Özelliğin Tanımlanması

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla öncelikle duyuş, düşünüş ve davranışları içeren taramalar gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelemesinin yanı sıra beş öğretmenden de kapsayıcı eğitime yönelik ne hissettiği, düşündüğü ve ne şekilde eyleme geçtiğini belirtmeleri istenmiştir.

3.7.1.2. Deneme Maddelerinin Oluşturulması

Alan yazın incelemesi ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere madde havuzu oluşturulmuştur. 45 maddeden oluşan madde havuzundaki maddeler gözden geçirilmiştir. Maddelerden 8 tanesi olumsuz ifade içerecek şekilde hazırlanmıştır.

3.7.1.3. Uzman Görüşünün Alınması

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından uzman görüş formu hazırlanmıştır. Uzman görüş formunda maddelerin kapsayıcı eğitime yönelik tutuma uygun olup olmadığı, ifade olarak anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Konu alan uzmanlarından ölçekte yer almasını istediği madde varsa ölçeğe eklemesi istenmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde görüşleri alınan 8 uzmanın cevapları doğrultusunda her bir maddeye ait kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bu indeks ile ölçekteki maddelerin kapsam geçerliğine yönelik bilgi elde edilmektedir. Uzman sayısı 8 olması sebebiyle de en az 0,78 KGİ değerine sahip maddelerin gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır (Yurdugül, 2005).

Uzmanların cevapları doğrultusunda madde havuzunda yer alan 45 maddenin 35'ine ilişkin KGİ değerinin 1,00 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Diğer 10 maddenin değerler, 0,5 değerinin altından kalmasından dolayı çıkarılmıştır. Başka bir ifadeyle uzman görüşü sonucunda 35 maddede karar kılınmış ve analiz sürecine bu şekilde başlanmıştır. Bununla beraber uzmanların maddelerde uygun gördükleri ifade değişiklikleri gerçekleştirilmiştir.

3.7.1.4. Deneme Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışmasında iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci grupta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 405 öğretmen yer almaktadır. İkinci çalışma grubunda da aynı özelliklere sahip 300 öğretmene ulaşılmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyon katsayısı ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. İkinci çalışma grubunun verileriyle de doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach alpha hesaplanarak geçerlik ve güvenirlik sonuçları elde edilmiştir.

3.7.1.5. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere 405 öğretmene uygulanan ölçek sonucunda 10 öğretmenin verilerinde sistematik kodlama yaptığı tespit edildiği için analiz dışında tutulmuş ve 395 öğretmende elde edilen veriler ışığında analiz yapılmıştır. Hesaplamalar öncesinde olumsuz maddeler kodlanarak veri düzenleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefleyen istatistiki yöntemdir (Büyüköztürk, 2008). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum maddelerine vermiş oldukları cevapların faktör analizine uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla KMO testi ile Bartlett anlamlılık testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 11’ de gösterilmiştir.

Tablo 11

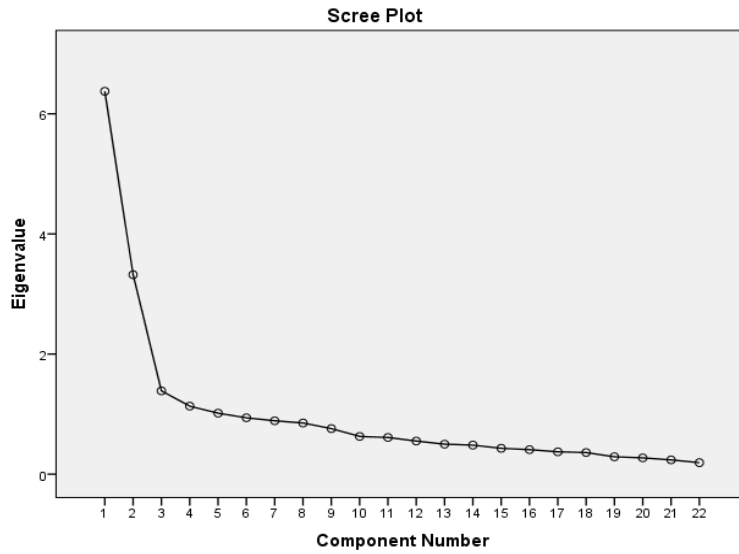
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu

Ölçek	Katsayılar	Değerler
Öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeği	KMO değeri	0,852
	Bartlett testi Yaklaşık X^2	3768,373
	sd	595
	P	0,000

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğine öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların KMO değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda Bartlett testinin sonucunun anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X_{(595)}=3768,373$; $p<0,05$). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi; 1’e yaklaştıkça verilerin analize mükemmel, 0,50’nin altında ise kabul edilemez uyum gösterdiğini göstermektedir. Testin 0,90’ larda hesaplanması veri setinin faktör analizine mükemmel düzeyde uyumlu olduğunu, 0,80’ lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60’ larda vasat, 0,50’ lerde ise veri setinin faktör analizine kötü uyum gösterdiğini

belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Bu doğrultuda öğretmenlerden elde edilen cevapların faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin döndürme yapılmadan gerçekleştirilen ilk analizinde öz değeri 1'den büyük olan 10 faktör olduğu saptanmıştır. Faktör yük değeri 0,45 olan, birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değeri farkları 0,10 ve daha az olan ve bir faktörde üç maddeden daha az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Kline, 1994; Tabachnik & Fidell, 2001). Kalan 22 madde ile analize devam edilmiş ve varimax dik döndürme yöntemi sonucunda ölçek maddelerinin 2 boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Faktör analizi sonrasında oluşturulan scree plot (yamaç eğrisi) Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeği scree plot eğrisi

Şekil 1' de yer alan scree plot eğrisinde de ölçekte kalan 22 maddenin iki boyut altında toplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler	
	1	2
t11	,71	
t12	,69	
t13	,68	
t15	,68	
t16	,66	
t2	,64	
t20	,64	
t22	,62	
t25	,61	
t29	,59	
t3	,59	
t31	,58	
t35	,57	
t5	,48	
t7	,46	
t1		,80
t17		,78
t23		,78
t24		,77
t27		,77
t30		,75
t4		,68

Tablo 12 incelendiğinde ölçekte yer alan 22 maddenin iki boyutta toplandığı belirlenmiştir. Birinci faktör “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” olarak, ikinci faktör ise “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,71 arasında; ölçeğin ikinci boyutunda bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin ise 0,68 ile 0,80 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Birinci boyutta bulunan 15 maddenin varyansın %26,28'ine, ikinci boyutta bulunan 7 maddenin de varyansın %19,73'üne açıklık getirdiği tespit edilmiştir. 22 maddenin varyansın toplam %46'sına açıklık getirdiği belirlenmiştir. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Söz konusu bilgiler doğrultusunda ölçeğin açıkladığı varyans miktarı ve maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.7.1.6. Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde yer alan 22 maddenin ayırıcılığının tespit edilmesi amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonlar

Maddeler	Faktörler	
	1	2
T2	,45	
T3	,56	
T5	,40	
T7	,59	
T11	,56	
T12	,58	
T13	,50	
T15	,60	
T16	,53	
T20	,51	
T22	,56	
T25	,54	
T29	,58	

T31	,63
T35	,63
T1	,71
T4	,70
T17	,67
T23	,72
T24	,68
T27	,59
T30	,68

Tablo 13 incelendiğinde birinci boyutta yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,40 ile 0,62 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. İkinci boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri de 0,59 ile 0,80 arasında hesaplanmıştır. Öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde bulunan maddelerin açıklayıcılıklarının orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 14

Kapsayıcı Eğitimde Tutum Ölçeğine İlişkin Esas Uygulamaya Kalan Maddeler

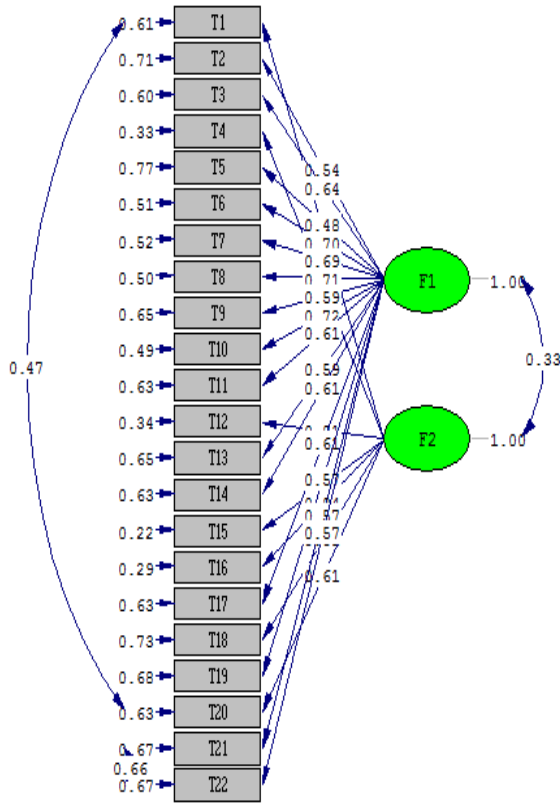
Faktörler	Madde No	Maddeler
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler.
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.
	4	Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.
	6	Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası işbirliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.
	14	Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracaklarını düşünüyorum.
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.
	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.
	18	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.
	19	Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere önyargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.
	21	Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.

3.7.1.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen iki boyutlu 22 maddelik yapısına ilişkin çapraz geçerlik çalışması için 300 kişiden oluşan bir örneklem grubuna ölçek yeniden uygulanmış ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), sadece gözlenen değişkenlerle gizil değişkenin faktör yapısını belirlemek için değil aynı zamanda daha önce belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla DFA'da öncelikle teorinin olması, sonra modelin kurulması ve modelin gözlenen veri seti ile test edilmesi işlemleri gerçekleştirilir (Raykoy & Marcoulides, 2000).

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda ölçek yapısına ilişkin hesaplanan path diyagramı Şekil 2' de gösterilmiştir.



Chi-Square=871.75, df=206, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

Şekil 2. Öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğine ilişkin oluşturulan path diyagramı

Öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinde yer alan 22 maddenin tamamının ait olduğu boyutta anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm maddelerin parametrelerine yönelik hesaplanan t değerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Model hesaplama aşaması sonucunda lambda, standartlaştırılmış regresyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 15’ de gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve t Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değerleri
	2	0,54	0,39	11,52
	3	0,64	0,29	9,57
	5	0,48	0,40	11,79

Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	6	0,70	0,67	16,83
	7	0,69	0,23	8,32
	8	0,71	0,49	13,32
	9	0,59	0,48	13,15
	10	0,72	0,50	13,58
	11	0,61	0,35	10,73
	13	0,59	0,51	13,78
	14	0,61	0,37	11,22
	17	0,61	0,66	16,69
	19	0,57	0,35	10,75
	21	0,57	0,37	11,13
	22	0,57	0,78	18,89
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1	0,61	0,71	17,59
	4	0,80	0,37	11,1
	12	0,81	0,27	9,20
	15	0,88	0,32	10,23
	16	0,84	0,37	11,24
	18	0,51	0,33	10,35
	20	0,61	0,33	10,38

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin birinci boyutunda bulunan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri 0,48 ile 0,72 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin ikinci boyutundaki maddelerin λ değerlerinin de 0,51 ile 0,88 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Standartlaştırılmış faktör yükleri (λ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişken ile ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Tablo 15’ deki bilgiler doğrultusunda öğretmen kapsayıcı tutum ölçeğindeki maddelerin λ değerleri incelendiğinde maddelerin öğretmenlerin tutumuyla orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (R^2) değerleri, gözlenen değişkendeki açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Tablo 15’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeylerine en fazla açıklık getiren maddenin 1. madde ($R^2=0,71$; $p<0,05$), en az açıklayan maddenin 7. madde ($R^2=0,23$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin tutuma ilişkin ait oldukları boyutta anlamlı açıklayıcılığa sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin DFA incelemesi sürecinde ayrıca modifikasyon önerileri incelenerek ve uzmanların görüşleri alınarak bazı maddelerin hata varyansları birleştirilerek hata kovaryansı hesaplanmıştır. Model hesaplama aşamasının ardından doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyum indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu Tablo 16’ da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	4,23
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,07
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,92
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,93
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,94
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0,95

(Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Tablo 16 incelendiğinde ikinci öğretmen grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda öğretmenlerin verileri ile ölçeğin yapısının GFI değerine göre mükemmel; X^2/sd , RMSEA, NFI, NNFI ve CFI uyum değerlerine göre de kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin 22 madde ve 2 faktörlü yapısının geçerliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.7.2. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların güvenirliliğinin saptanması amacıyla Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları

Boyutlar	Madde sayısı	İlk uygulama sonuçları (N=395)	İkinci uygulama sonuçları (N=300)
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	15	0,89	0,86
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	7	0,89	0,85
Toplam	22	0,91	0,89

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen kapsayıcı tutum ölçeğinin birinci boyutundaki maddelere birinci öğretmen grubundaki kişilerin vermiş oldukları cevapların güvenirliliği 0,89; ikinci gruptaki öğretmenlerin cevaplarının güvenirliliği de 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci boyutunda bulunan 7 maddeye birinci gruptaki verilerle hesaplanan Cronbach alpha katsayısı 0,89; ikinci gruptaki verilerle hesaplanan katsayı da 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0,91 ve 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Kalaycı (2009) Cronbach alpha güvenirlilik katsayısının şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

- * $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- * $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenirliliği düşüktür.
- * $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- * $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda hesaplanan güvenirlik katsayıları sonucunda öğretmenlerin ölçek maddelerine yüksek düzeyde güvenilir cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

3.7.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğine Nihai Şeklinin Verilmesi

Geçerlik ve güvenirlik incelemeleri sonrasında gerçekleştirilen analizler sonrasında iki boyutta toplanan 22 maddelik ölçek maddeleri ölçeğe yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin cevaplandırması için ölçek maddeleri Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerini içeren 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Yönergesi de oluşturularak EK 2’de yer alan ölçeğe nihai şekli verilmiştir

3.8. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algı düzeylerini tespit etmek amacıyla “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği” geliştirilmiştir (Ek 3). Ölçeği geliştirme sürecinde ilgili literatür detaylı incelenmiştir. 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler pilot uygulama formunda 5- Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum olmak üzere 5’li likert şeklinde uygulamaya katılan 405 öğretmene sunulmuştur.

3.8.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

3.8.1.1. Ölçülecek Özelliğin Tanımlanması

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerini belirlemek amacıyla öncelikle özyeterlik, ardından kapsayıcı eğitime ilişkin alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ardından benzer konuda geliştirilmiş ölçekler ve ölçeklerdeki alt boyutlar belirlenmiştir. Beş öğretmene kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini ne derece yeterli gördüklerini gerekçeleriyle birlikte belirtmeleri istenmiştir.

3.8.1.2. Deneme Maddelerinin Oluşturulması

Gerçekleştirilen ön hazırlık çalışmasının ardından özyeterliğe ilişkin üç boyut belirlenerek boyutlara yönelik taslak maddeler hazırlanarak 35 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu gözden geçirilerek düzenlemeler yapılmıştır.

3.8.1.3. Uzman Görüşünün Alınması

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından boyutlar ve boyutlara ait maddelerin yer aldığı uzman görüş formu hazırlanmıştır. Uzmanlardan maddelerin ait oldukları boyuta uygun olup olmadığını, ifade olarak doğru olup olmadığını ve amaca uygun olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca madde havuzuna eklenmesini uygun gördükleri maddeleri de yazmaları istenmiştir. Hazırlanan görüşme formuna yönelik biri ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 8 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Uzman sayısı 8 olması sebebiyle

0,78'den büyük olan KGİ değerine sahip maddelerin gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır (Yurdugöl, 2005).

Taslak ölçekte yer alan 35 maddeden 31'inin KGİ değeri 1 olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla görüşü alınan tüm uzmanlar söz konusu maddelerin ölçek içersinde ve ait oldukları boyutta yer almasını uygun bulmuşlardır. Ölçek maddelerinden 4'ünün ise KGİ değeri 0,25 olarak hesaplanmıştır. Bu maddelerin ölçek içinde yer alması uzmanlarca uygun bulunmadığından ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ayrıca ifadelerde gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Bununla beraber uzmanların önerdiği iki madde taslak ölçek formuna alınarak 33 maddeden oluşan madde havuzuna yönelik bir Türk dili uzmanının görüşü alınarak ifadelere son şekilleri verilmiştir. Maddeler 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir.

3.8.1.4. Deneme Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

Deneme uygulaması Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan iki öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir. İlk öğretmen grubunda bulunan 405 öğretmenle açımlayıcı faktör analizi, ikinci öğretmen grubunda bulunan 300 öğretmenle de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyon katsayısı analizi, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; güvenirliğini belirlemek amacıyla da Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3.8.1.5. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefleyen istatistiki yöntemidir (Büyüköztürk, 2008). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemek için oluşturulan 33 maddeye öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların öncelikle açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle KMO testi ile Bartlett anlamlılık testi hesaplanmıştır. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testi; 1' e yaklaştıkça verilerin analize mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez uyum gösterdiğini göstermektedir. Testin 0,90'larda hesaplanması veri setinin faktör analizine mükemmel düzeyde uyumlu olduğunu, 0,80'lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60' larda vasat, 0,50' lerde ise veri setinin faktör analizine kötü uyum gösterdiğini belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Bu bilgiler doğrultuda ön uygulama çalışmasına katılan 405 öğretmenin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 18' de gösterilmiştir.

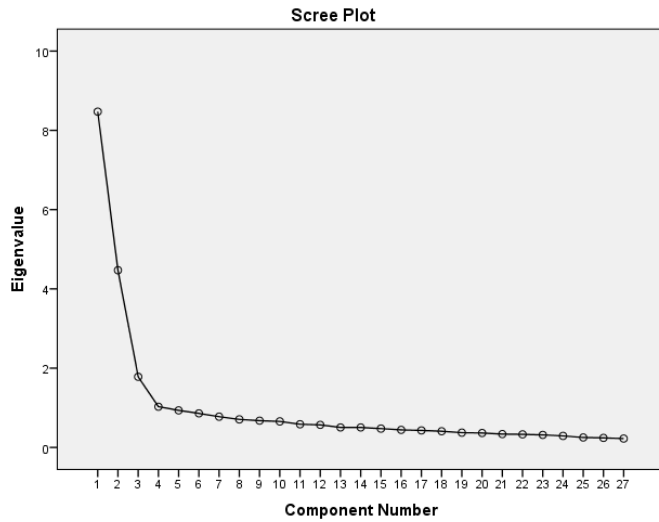
Tablo 18

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu

Ölçek	Katsayılar	Değerler
Öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeği	KMO değeri	0,930
	Bartlett testi Yaklaşık X^2	6697,760
	sd	528
	p	0,000

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeğine öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların hem KMO değerine bakılarak (0,93) hem de Bartlett testinin anlamlı sonucu değerlendirilerek ($X_{(528)}=6697,760$; $p<0,05$) faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda açımlayıcı faktör analizinin döndürme yapılmadan gerçekleştirilen ilk analizinde öz değeri 1’den büyük olan 5 faktör olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri incelenmiştir. Madde faktör yük değerinin 0,45 ve daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0,30 olan maddeler de ölçekte tutulabilmektedir (Kline, 1994; Tabachnik & Fidell, 2001). Bu çalışmada faktör yük değeri 0,45’in altında olan; ayrıca birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları 0,10 ve daha az olan maddeler çıkarılarak analiz yinelenmiştir. Saraçlı (2011) faktör analizinde en iyi varimax (dik) döndürme yöntemi kullanarak faktörleşmelerin elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda ölçekte kalan 27 maddenin üç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Şekil 3’de scree plot (yamaç eğrisi) yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeği scree plot eğrisi

Üç faktör altında toplanan 27 maddenin varimax döndürme sonrasında hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 19’ da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
O21	,77		
O20	,77		
O22	,75		
O23	,70		
O32	,70		
O24	,66		
O31	,64		
O18	,63		
O30	,60		
O17	,53		
O27	,53		
O29	,52		
O19	,47		
O9		,79	
O10		,74	
O8		,71	
O4		,69	
O7		,68	
O2		,68	
O6		,66	
O12			,81
O13			,80
O28			,79
O5			,79
O3			,75
O15			,74
O33			,74

Tablo 19 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi” adlandırılan birinci boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,77 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme

Gerekliliği” ifade edilen ikinci boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,66 ile 0,79 arasında değiştiği, üçüncü boyut olan “Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe” boyutundaki maddelerin de faktör yük değerlerinin 0,74 ile 0,82 arasında farklılaştığı belirlenmiştir.

Ölçeğin birinci boyutu ölçeğe ilişkin toplam varyansın %21,98’ini, ikinci boyutu %16,59’unu, üçüncü boyutu %15,97’sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin tamamı varyansın % 54,54’üne açıklık getirmektedir. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin açıkladığı varyans miktarı ve maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

3.8.1.6. Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Ölçekte yer alan nihai maddelerin ayırıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 20’ de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
O17	,57		
O18	,60		
O19	,41		
O20	,68		
O21	,66		
O22	,69		
O23	,67		
O24	,64		
O27	,60		

O29	,55	
O30	,56	
O31	,66	
O32	,67	
O2		,63
O4		,66
O6		,64
O7		,68
O8		,63
O9		,72
O10		,72
O3		,67
O5		,71
O12		,73
O13		,72
O15		,68
O28		,70
O33		,62

Tablo 20 incelendiğinde birinci boyutta bulunan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,41 ile 0,69 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. İkinci boyutta yer alan maddelerin düzeltilmiş-madde toplam korelasyonları 0,63 ile 0,72 arasında hesaplanmıştır. Üçüncü boyutta bulunan maddelerin düzeltilmiş-madde toplam korelasyon katsayılarının da 0,62 ile 0,73 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla ölçekte yer alan tüm maddelerin orta ve yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 21

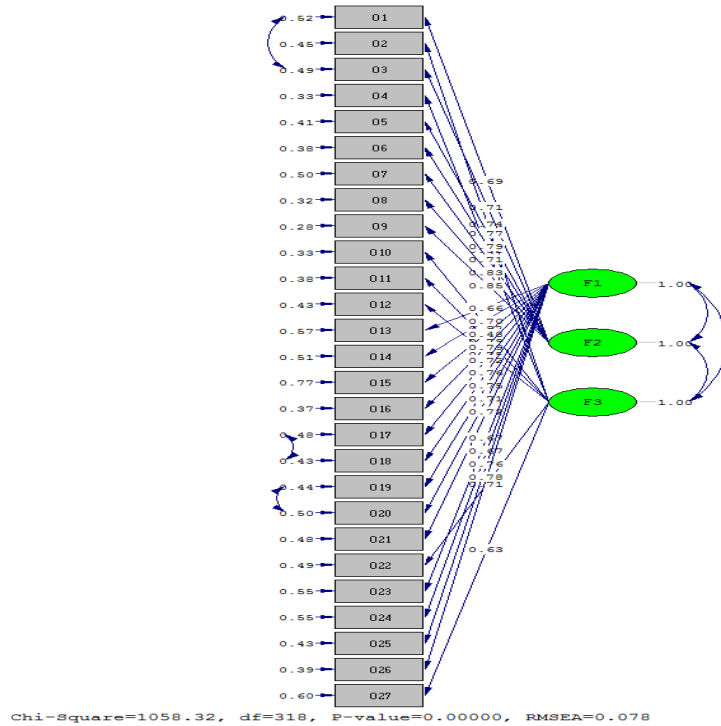
Kapsayıcı Eğitimde Özyeterlik Algı Ölçeğine İlişkin Esas Uygulamaya Kalan Maddeler

Faktörler	Ma dde No	Maddeler
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1	Sınıf ortamını dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin özelliklerini de göz önünde bulundurarak yapılandırabilirim.
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınavlarını onların mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak hazırlayabilirim.
	3	Kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken öğrenciler arasında ayırtırmaya gitmem.
	4	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda sosyal faaliyetlere yönlendirebilirim.
	5	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda kültürel faaliyetlere yönlendirebilirim.
	6	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda sanatsal faaliyetlere yönlendirebilirim.
	7	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitsel gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.
	8	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri sosyal gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.
	9	Öğretim sürecini okuldaki destek birimleri ile iş birliği içerisinde önceden planlayabilirim.
	10	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında bilgiler alarak onlara yönelik bireysel hedefler belirleyebilirim.
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.
	12	Dersleri birden fazla etkinlik içerecek şekilde planlayabilirim.
	13	Öğretimi birden fazla duyuya hitap edecek şekilde planlayıp sunabilirim.
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	14	Kapsayıcı eğitimin bütün okullarda yaygınlaştırılmasında aktif görev alabilirim.
	15	Kapsayıcı eğitimi geliştirecek projelerde görev alabilirim.
	16	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğrenme durumlarını göz önünde tutarak ders planları hazırlayabilirim.
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerde uygun araç, gereç ve materyaller hazırlayabilirim.
	18	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretim desteği sağlayabilirim.
	19	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel eğitim planları hazırlayıp uygulayabilirim.
	20	Sınıf ortamını dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin de ilgisini çekecek şekilde konulara göre tasarlayabilirim.
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	21	Sınıftaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmekte zorlanırım.
	22	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere mesleki anlamda rehberlik yapmakta zorlanırım.
	23	Sınıftaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermelerinde yetersiz kalabilirim.
	24	Müfredattaki konuları kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrencilerin seviyelerine

	indirmektedir zorluk çekebilirim.
25	Farklılıklara saygı hususunda öğrencilerime rol model olamayabilirim.
26	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere derste uygulanacak yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgiler sunamayabilirim.
27	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler planlarken zorluk çekebilirim.

3.8.1.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), sadece gözlenen değişkenlerle gizil değişkenin faktör yapısını belirlemek için değil aynı zamanda daha önce belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla DFA'da öncelikle teorinin olması, sonra modelin kurulması ve modelin gözlenen veri seti ile test edilmesi işlemleri gerçekleştirilir (Raykoy & Marcoulides, 2000). Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeğinin 27 madde ve üç boyuttan oluşan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının tespit edilmesi amacıyla 300 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hesaplanan path diyagramı Şekil 4' de gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeğine ilişkin oluşturulan path diyagramı

Şekil 4’de yer alan tüm maddelerin ölçekte ve ait oldukları boyutta anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle geliştirilen öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeğinde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Model hesaplama aşaması sonucunda lambda, standartlaştırılmış regresyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 22’ de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değerleri
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	13	0,69	0,48	13,38
	14	0,74	0,55	14,64
	15	0,71	0,51	13,89
	16	0,82	0,67	16,87
	17	0,77	0,59	15,4
	18	0,79	0,62	16,05
	19	0,71	0,5	13,71
	20	0,83	0,68	17,22
	21	0,85	0,72	17,98
	23	0,82	0,67	16,92
	24	0,79	0,62	16,04
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	25	0,75	0,57	15
	26	0,66	0,43	12,55
	1	0,7	0,49	13,65
	3	0,48	0,23	8,7
	5	0,79	0,63	16,26
	6	0,72	0,52	14,12
	7	0,76	0,57	15,23
Kapsayıcı Eğitimde	8	0,75	0,56	14,994
	9	0,71	0,5	13,83
Kapsayıcı Eğitimde	2	0,72	0,52	14,24
	4	0,71	0,51	13,84

Kişisel	10	0,67	0,45	12,92
Donanıma	11	0,67	0,45	12,95
Duyulan	12	0,76	0,57	15,24
Endişe	22	0,78	0,61	15,89
	27	0,63	0,4	11,87

Tablo 22 incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yükleri (λ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişken ile ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda Tablo 20’ deki bilgiler incelendiğinde ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin λ değerlerinin 0,66 ile 0,85 arasında değişiklik gösterdiği; ikinci boyuttaki maddelerin λ değerlerinin 0,48 ile 0,79 arasında farklılık gösterdiği; üçüncü boyuttaki maddelerin λ değerlerinin de 0,63 ile 0,78 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda ölçekte bulunan maddelerin ait oldukları boyutlarla (gizil değişkeni) ile ölçekte yer alan maddeler (gözlenen değişkenler) arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (R^2) değerleri, gözlenen değişkendeki açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Tablo 22’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterlik düzeylerine en fazla açıklık getiren maddenin 21. madde ($R^2=0,72$; $p<0,05$), en az açıklayan maddenin 3. madde ($R^2=0,23$; $p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Tüm maddelerin anlamlı düzeyde orta ve yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Modifikasyon önerileri doğrultusunda bazı maddelerin hata varyansları birleştirilerek hata kovaryansı hesaplanmıştır. Bu durum, maddelerde yer alan ifadelerin benzerlik göstermesi

nedeniyle gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda söz konusu maddelerin benzer nitelikte olması sonucunda modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır.

Model hesaplama aşamasının ardından doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyum indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu Tablo 23’ de gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	3,33
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,08
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,92
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,93
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,95
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0,92

(Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Tablo 23 incelendiğinde X^2/sd ve CFI değerlerinin mükemmel uyum; RMSEA, NFI, NNFI ve GFI uyum değerlerinin de kabul edilebilir uyum değerinde olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeğinin üç faktör ve 27 maddeden oluşan yapısının öğretmen verileri ile doğrulandığı, yapı geçerliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.8.2. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 24’ de gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları

Boyutlar	Madde sayısı	İlk uygulama sonuçları (N=405)	İkinci uygulama sonuçları (N=300)
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	13	0,90	0,91
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	7	0,87	0,90
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	7	0,85	0,89
Toplam	27	0,88	0,89

Kalaycı (2009) Cronbach alpha güvenirlik katsayısının şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

* $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

* $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.

* $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

* $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Bilgiler doğrultusunda öğretmen kapsayıcı eğitim özyeterlik ölçeğine hem birinci uygulamada hem de ikinci uygulamada cevap veren öğretmenler, ölçek maddelerine yüksek düzeyde güvenilir cevaplar vermişlerdir.

3.8.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Nihai Şeklinin Verilmesi

Ön uygulama çalışmaları sonrasında gerçekleştirilen analizler sonrasında üç boyutta toplanan 27 maddelik ölçek maddeleri ölçeğe yerleştirilmiştir. Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerini içeren 5'li

Likert tipinde derecelendirilmiştir. Yönergesi de oluşturularak EK 3’te yer alan ölçeğe nihai şekli verilmiştir.

3.9. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulama düzeylerini tespit etmek amacıyla “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” geliştirilmiştir (Ek 4). Ölçeği geliştirme sürecinde ilgili literatür detaylı incelenmiştir. 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler pilot uygulama formunda 5-Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum olmak üzere 5’li likert şeklinde uygulamaya katılan 405 öğretmene sunulmuştur.

3.9.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

3.9.1.1. Ölçülecek Özelliğin Tanımlanması

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içinde gerçekleştirmeleri beklenen uygulamalara yönelik kapsamlı bir şekilde alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca beş öğretmenden sınıftaki kapsayıcı eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikleri belirtmeleri istenmiştir.

3.9.1.2. Deneme Maddelerinin Oluşturulması

Öğretmenlerin görüşleri ve alan yazın incelemeleri sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içi uygulamalarına yönelik taslak maddeler hazırlanmıştır.

Hazırlanan maddeler gözden geçirilerek 32 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler boyutlandırılmamıştır.

3.9.1.3. Uzman Görüşünün Alınması

Madde havuzunda yer alan maddeleri içeren konu alan uzmanı görüş formu hazırlanmıştır. Görüşme formu doğrultusunda uzmanlardan maddelerin konuya ait olup olmadığı, ifadesinin açık ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Aynı zamanda uzmanların eklemek istediği bir madde varsa onu da görüş formuna eklemeleri istenmiştir. Hazırlanan görüşme formuna yönelik biri ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 8 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bu değer, her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde, başka bir anlatımla kapsam geçerliğinin tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğindeki maddelere ilişkin 8 uzmanın görüşü alındığı için KGİ değeri en az 0,78 olan maddelerin ölçeğe alınması gerektiği belirtilmektedir (Yurdugül, 2005).

Taslak ölçekte yer alan 32 maddeden 29'unun KGİ değeri 1 olarak hesaplanmış, tüm uzmanlar söz konusu maddelerin ölçekte yer alması gerektiğine yönelik görüş ifade etmişlerdir. Ölçekte bulunan 2 maddenin ise diğer maddelere çok fazla benzediği; 1 maddenin ise kapsama çok uygun olmadığı uzmanlarca ifade edilmiştir. Bu maddelere yönelik KGİ değeri 0,50 ve 0,25 olarak hesaplanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ayrıca ölçekte kalması uygun bulunan maddelerin ifadelerinde düzenlemeler yapılarak taslak ölçeğe son şekli verilmiştir.

3.9.1.4. Deneme Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

Deneme uygulaması öncesinde taslak ölçek maddeleri 5’li Likert tipinde derecelendirilerek iki öğretmen grubuna uygulanmıştır. Açımlayıcı analizlerin gerçekleştirildiği birinci grup, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 405 öğretmenden oluşmaktadır. Doğrulayıcı analizlerin gerçekleştirildiği ikinci öğretmen grubunda da benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 300 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyon katsayısı analizi, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3.9.1.5. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Birinci öğretmen grubuna (N=405) uygulanan ve 29 maddeden oluşan Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği’nin yapısının belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefleyen istatistiki yöntemdir (Büyüköztürk, 2008).

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların faktör analizine uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla KMO testi ile Bartlett anlamlılık testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 25’de gösterilmiştir.

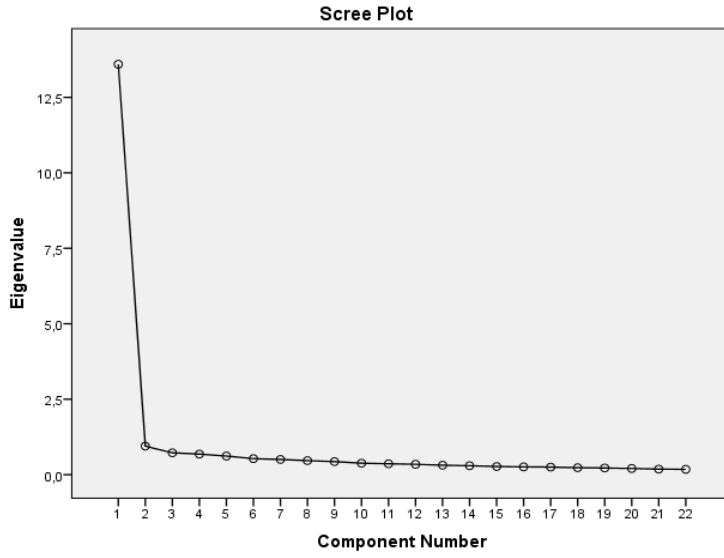
Tablo 25

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Faktör Analizine Uygunluğu

Ölçek	Katsayılar	Değerler
Öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeği	KMO değeri	0,968
	Bartlett testi Yaklaşık X^2	8687,578
	sd	406
	P	0,000

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan KMO değeri 0,968'dir ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır ($X_{(406)}=8687,578$; $p<0,05$). Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) testi; 1'e yaklaştıkça verilerin analize mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez uyum gösterdiğini göstermektedir. Testin 0,90' larda hesaplanması veri setinin faktör analizine mükemmel düzeyde uyumlu olduğunu, 0,80' larda çok iyi, 0,70 ve 0,60' larda vasat, 0,50' larda ise veri setinin faktör analizine kötü uyum gösterdiğini belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Bu bilgiler doğrultuda ön uygulama çalışmasına katılan 405 öğretmenin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda veri setinin faktör analizine mükemmel düzeyde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin döndürme yapılmadan gerçekleştirilen ilk analizinde öz değeri 1' den büyük olan 4 faktör olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerlerinin incelemesi yapılarak faktör yük değeri 0,45'ten düşük olan ve birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları 0,10 ve daha az olan maddeler çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır (Kline, 1994; Tabachnik & Fidell, 2001). Faktör analizi sonrasında oluşturulan ve Şekil 5'de gösterilen scree plot (yamaç eğrisi) incelendiğinde kalan ölçek maddelerinin tek boyutta toplandığı belirlenmiştir.



Şekil 5. Öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ölçeği scree plot eğrisi

Tek faktörlü bir yapı gösteren 22 madde için hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 26’ da yer almaktadır

Tablo 26

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör yük değerleri
M7	,85
M20	,83
M17	,83
M18	,83
M25	,83
M27	,82
M3	,81
M5	,81
M6	,81
M15	,80
M12	,80
M19	,79
M16	,78

M28	,78
M8	,78
M21	,77
M24	,76
M14	,75
M22	,73
M2	,73
M11	,71
M1	,68

Tablo 26 incelendiğinde ölçekte yer alan öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,68 ile 0,85 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla ölçekte yer alan maddelerin orta ve yüksek düzeyde gizil değişkenle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin toplam varyansın %61,811'ine açıklık getirdiği tespit edilmektedir. Büyüköztürk (2008) tek boyutlu ölçeklerde varyansın %30'unun açıklanmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan maddelerin açıklama oranının yüksek olduğu, başka bir anlatımla ölçeğin yüksek bir yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.9.1.6. Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Sonuçları

Öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğinde yer alan 22 maddenin ayırt edicilik değerlerinin tespit edilmesi amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 27' de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları

Maddeler	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları
M1	,65
M2	,70
M3	,79
M5	,79
M6	,78
M7	,83
M8	,75
M11	,68
M12	,77
M14	,72
M15	,78
M16	,76
M17	,81
M18	,81
M19	,78
M20	,81
M21	,75
M22	,71
M24	,74
M25	,81
M27	,79
M28	,75

Tablo 27 incelendiğinde hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleriyle ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin 0,646 ile 0,833 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla ölçekte yer alan tüm maddelerin orta ve yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 28

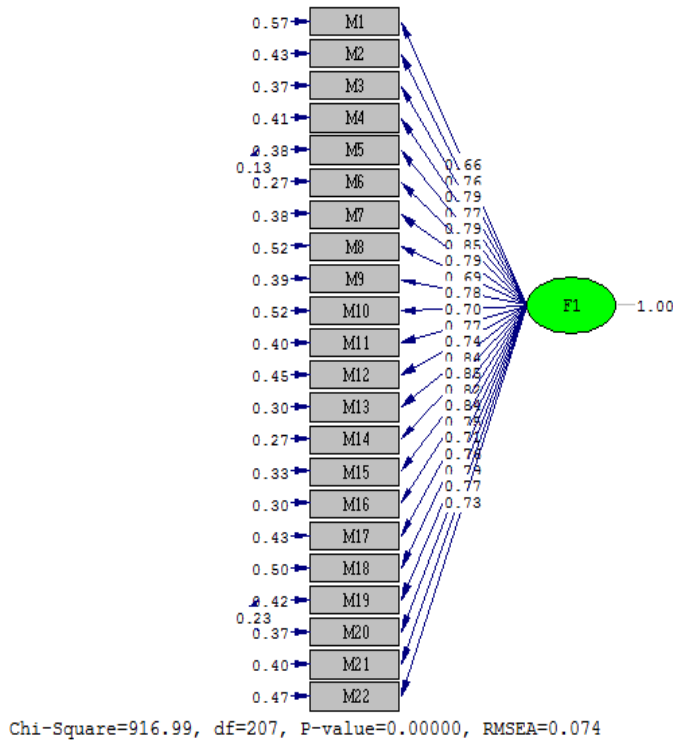
Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulama Ölçeğine İlişkin Esas Uygulamaya Kalan Maddeler

Faktörler	Madde No	Maddeler
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliği	1	Sınıfta hassas grupların olduğunu düşünerek vereceğim örneklerde seçici davranırım.
	2	Sınıftaki bütün öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini alırım.
	3	Konuyla ilgili hazırlanan materyal temelli etkinliklerde dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere sorumluluklar veririm
	4	Kapsayıcı eğitime yönlendirici faaliyetler yaparak öğrencilere tartışma ortamı sağlarım.
	5	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere hitap eden filmleri diğer öğrencilere izlettirerek ön yargıları ortadan kaldırmaya çalışırım.
	6	İşlenen konular için her zaman kapsayıcı eğitimle örtüşecek bakış geliştiririm.
	7	Farklılıklara saygı gösterilmesi hususunda öğrencilerden kalıp yargıları yıkmaya yönelik görüş geliştirmelerini isterim.
	8	Sınıf içerisinde ayrımcılığı eleştiren görsel-işitsel videolar kullanarak öğrencilerde ayrımcılığa karşı farkındalık oluştururum.
	9	Farklılıklara saygı temalı yapmış olduğumuz etkinliklerle dersin konusu arasında bağlantılar kurarak öğrencilerde farkındalık yaratmaya çalışırım.
	10	Derslerde öğrencilerle farklılıklarımız üzerine konuşup tartışırım.
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin arkadaşlarıyla vakit geçirerek sosyalleşmeleri için etkinlikler uygulayım.
	12	Sınıf oturma planını öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde yaparım.
	13	Yöntemleri/teknikleri dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak seçerim.
	14	Konuları dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin seviyelerine göre küçük parçalar halinde anlatırım.
	15	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak konularla ilgili sözel/ sayısal/ işitsel/ görsel ipuçları sunarım.
	16	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak derste konuları olabildiğince somutlaştırırım.
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak için sıklıkla ders tekrarı yaparım.
	18	Öğrenme gerçekleşikten sonra öğrencilere öğrendiklerini farklı ortamlarda uygulama fırsatları sunarım.
	19	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri sınıf içerisindeki çalışma gruplarına katılmaları hususunda teşvik ederim.
	20	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınavları hazırlarım.
	21	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınav sonunda öğrencilere sıklıkla dönüt veririm.
	22	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarına göre kişisel hedefler belirlerim.

3.9.1.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği 22 maddeden ve tek boyuttan oluşan yapısının başka örneklemden elde edilen verilerle doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi (çapraz geçerlik çalışmasının yapılması) amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 300 öğretmene 22 maddeden oluşan ölçek yeniden uygulanmış ve ölçekten elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), sadece gözlenen değişkenlerle gizil değişkenin faktör yapısını belirlemek için değil aynı zamanda daha önce belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla DFA'da öncelikle teorinin olması, sonra modelin kurulması ve modelin gözlenen veri seti ile test edilmesi işlemleri gerçekleştirilir (Raykoy & Marcoulides, 2000).

İkinci uygulamaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan DFA analizi sonrasındaki path diyagramı Şekil 6' da yer almaktadır.



Şekil 6. Öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğine ilişkin oluşturulan path diyagramı

Şekil 6’ daki bilgiler incelendiğinde ikinci çalışma grubundan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğindeki maddelerin anlamlı t değerlerine, başka bir anlatımla ölçekte anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu saptanmıştır.

Ölçekteki maddelere ilişkin hesaplanan lambda, standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları

Madde ler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değerleri
1	0,66	0,43	12,64
2	0,76	0,57	15,37
3	0,79	0,63	16,47
4	0,77	0,59	15,61
5	0,79	0,62	16,24
6	0,85	0,73	18,40
7	0,79	0,62	16,33
8	0,69	0,48	13,52
9	0,78	0,61	16,10
10	0,70	0,48	13,68
11	0,77	0,60	15,78
12	0,74	0,55	14,97
13	0,84	0,70	17,87
14	0,85	0,73	18,40
15	0,82	0,67	17,27
16	0,84	0,70	17,81
17	0,75	0,57	15,24
18	0,71	0,50	13,97
19	0,76	0,58	15,40
20	0,79	0,63	16,37

21	0,77	0,60	15,82
22	0,73	0,53	14,52

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin cevapları doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,66 ile 0,85 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Standartlaştırılmış faktör yükleri (λ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişkenle ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin ölçmeyi amaçladığı sınıf içi uygulamalar (gizil değişkeni) ile ölçekte yer alan maddeler (gözlenen değişkenler) arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Tablo 29 incelendiğinde ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarının 0,43 ile 0,73 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (R^2) değerleri, gözlenen değişkendeki açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Ölçekteki maddelerin anlamlı düzeyde orta ve yüksek düzeyde bir açıklayıcılığa sahip olduğu saptanmıştır.

Ölçekteki maddelere ilişkin parametrelerin hesaplama aşamasında modifikasyon önerileri dikkate alınarak maddelerin hata varyansları birleştirilerek hata kovaryansı hesaplanmıştır. Maddeler uzmanlarla incelenerek modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir.

Model hesaplama aşamasında tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmesinin ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 30’ da gösterilmiştir.

Tablo 30

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	4,44

RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$.05 < \text{RMSEA} \leq .08$	0,07
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} < .95$	0,94
NNFI	$.97 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$.95 \leq \text{NNFI} < .97$	0,94
CFI	$.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{CFI} < .95$	0,95
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{GFI} < .95$	0,95

(Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerden elde edilen verilerle modelin uyumuna yönelik CFI ve GFI değerlerinin mükemmel; X^2/sd , RMSEA, NFI ve NNFI uyum değerlerinin de kabul edilebilir uyum gösterdiğini belirtmektedir. Başka bir anlatımla ikinci öğretmen grubundan elde edilen sonuçlar da öğretmen kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar ölçeğinin tek faktörlü yapısını doğruladığı belirlenmiştir.

3.9.2. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde ulaşılan birinci ve ikinci öğretmen gruplarının ölçek maddelerine verdikleri cevapların güvenilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları

Ölçek	Madde sayısı	İlk uygulama sonuçları (N=405)	İkinci uygulama sonuçları (N=300)
Öğretmen kapsayıcı sınıf içi uygulamalar ölçeği	22	0,95	0,97

Tablo 31 incelendiğinde birinci gruptaki öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda Cronbach alpha katsayısı 0,95; ikinci gruptaki öğretmenlerin cevapları ile hesaplanan katsayı da 0,97 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2009) Cronbach alpha ile ilişkin şunları belirtmektedir:

* $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

* $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.

* $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

* $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Bu doğrultuda ölçekte bulunan maddelere verilen cevapların yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.9.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Nihai Şeklinin Verilmesi

Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeği'nde hesaplamalar sonucunda yer alan 22 madde ölçek içerisine yerleştirilerek Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum ifadeleriyle 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Yönergesi hazırlanarak ölçeğe nihai şekli verilmiştir. Ölçeğin son şekli EK'te gösterilmiştir.

3.10. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışma, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterlik algılarını sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırılarak incelenmeyi amaçlamaktadır. Bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitime ilişkin *Tutum Ölçeği* ve *Özyeterlik Algıları Ölçeği*, kapsayıcı eğitime yönelik *Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği* olmak üzere

toplam 3 ölçek ve öğretmenlerin demografik verilerinin toplandığı *Kişisel Bilgi Formu* uygulamaya katılan öğretmenlere sunulmuştur. Pilot uygulama aşamasında kişisel bilgi formunda cinsiyet, okul türü, branş, mesleki kıdem, kapsayıcı eğitime ilişkin eğitime/seminere daha önce katılıp/katılmadığı, sınıfında dezavatajlı öğrencinin bulunup/bulunmadığı, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olup/olmadığı gibi farklı sekiz değişken yer almıştır. Esas uygulama aşamasında ise, kişisel bilgi formunda cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, kapsayıcı eğitime ilişkin eğitime/seminere daha önce katılıp/katılmadığı, sınıfında dezavatajlı öğrencinin bulunup/bulunmadığı, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olup/olmadığı gibi farklı yedi değişken yer almıştır.

Katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu Ek 1' de yer almaktadır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği’ başlığı altında yer alan değişkenlere, ikinci olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ başlığı altında yer alan değişkenlere, üçüncü olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ başlığı altında yer alan değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak ise Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği, Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ ilişkin bulgular karşılaştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma probleminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 32’ de gösterilmiştir.

Tablo 32

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S_x
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	284	44,00	75,00	64,32	5,88
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	284	9,00	35,00	23,25	5,34
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	284	61,00	106,00	87,55	8,95

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutum puanlarının 44,00 ile 75,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 64,32 ($\pm 5,88$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutum puanlarının 9,00 ile 35,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 23,25 ($\pm 5,34$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının 61,00 ile 106,00 arasında hesaplandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tutum puanları ortalaması 87,55 ($\pm 8,95$) olarak hesaplanmıştır.

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarında yer alan madde sayısı farklılık gösterdiği için karşılaştırma kolaylığı açısından her bir boyuttan hesaplanan ortalama değer madde sayısına oranlanarak 1-5 ölçek düzeyine getirilmiştir. Ardından Tekin (2002) “ranj/kategori sayısı” eşitliğine dayanarak ölçek puanlarının yorumlaması yapılmıştır. Tekin (2002) 1-2,3 aralığının düşük; 2,3-3,6 aralığının orta; 3,6-5,00 aralığının ise yüksek değere işaret ettiğini belirtmektedir. Sonuçlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Yorumlanması

Ölçek	N	Madde sayısı	$\bar{X}$	$\bar{X}$ /Madde sayısı	Yorum
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	284	15	64,32	4,3	Yüksek
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	284	7	23,25	3,3	Orta
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	284	22	87,55	4,0	Yüksek

Tablo 33 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin gerekliliğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu (yüksek), kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının nötr olduğu (orta düzeyde) belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde, başka bir anlatımla olumlu olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alt Problemler Çerçevesinde Kapsayıcı Eğitimine Yönelik Tutumları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin olma durumuna, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 34’ de gösterilmiştir.

Tablo 34

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Kadın	122	64,43	5,83	282	0,283	0,777
	Erkek	162	64,23	5,93			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılması Gerekliliği	Kadın	122	22,43	6,02	282	2,250	0,025
	Erkek	162	23,86	4,69			
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	Kadın	122	86,87	9,31	282	1,118	0,265
	Erkek	162	88,07	8,67			

*p<0,05

Tablo 34 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(282)}=0,283$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=2,250$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($23,86\pm4,69$) kadın öğretmenlere ($22,43\pm6,02$) göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumları anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=1,118$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.2. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öncelikle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 35’ te gösterilmiştir.

Tablo 35

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1-5 yıl	24	55,00	71,00	65,29	3,82
	6-10 yıl	74	44,00	75,00	64,14	6,52
	11-15 yıl	88	44,00	75,00	64,33	6,12
	16-20 yıl	78	48,00	75,00	64,46	5,97
	21 yıl ve üzeri	20	56,00	73,00	63,25	3,82
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1-5 yıl	24	12,00	31,00	23,67	5,36
	6-10 yıl	74	10,00	31,00	23,20	5,38
	11-15 yıl	88	9,00	35,00	23,75	5,55
	16-20 yıl	78	10,00	32,00	23,13	5,23
	21 yıl ve üzeri	20	13,00	27,00	21,20	4,57
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	1-5 yıl	24	73,00	99,00	88,96	8,12
	6-10 yıl	74	66,00	106,00	87,34	9,11

11-15 yıl	88	61,00	106,00	88,02	9,02
16-20 yıl	78	66,00	106,00	87,59	9,47
21 yıl ve üzeri	20	71,00	97,00	84,45	6,65

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemleri bazında kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının 63,25 ($\pm 3,82$) ile 65,29 ($\pm 3,82$) arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri bazında kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının 21,20 ($\pm 4,57$) ile 23,75 ($\pm 5,55$) arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının 84,45 ($\pm 6,65$) ile 88,96 ($\pm 8,12$) arasında değiştiği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bazında kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutum puanlarının varyanslarının homojen olmadığı (Levene=2,642; $p < 0,05$); kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının (Levene=0,270; $p > 0,05$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının (Levene=0,948; $p > 0,05$) varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tutumlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonuçlar Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliğine Yönelik Tutumlarının İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1-5 yıl	24	158,83	2,787	4	0,594
	6-10 yıl	74	141,55			
	11-15 yıl	88	143,37			
	16-20 yıl	78	143,70			

21 yıl ve üzeri	20	117,93
-----------------	----	--------

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(4)}=2,787$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 37

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılması Gerekliliği	Gruplar arası	49,657	4	12,414	0,978	0,420
	Gruplar içi	9724,185	279	34,854		
	Toplam	9773,842	283			
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	Gruplar arası	111,539	4	27,885	0,818	0,514
	Gruplar içi	7955,711	279	28,515		
	Toplam	8067,250	283			

Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4,283)}=0,978$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4,283)}=0,818$; $p>0,05$). 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4.2.3. Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerine kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılıp katılmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Eğitime/ Seminere katılma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	77	64,06	6,90	282	0,446	0,656
	Hayır	207	64,42	5,46			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	77	22,65	5,18	282	1,157	0,248
	Hayır	207	23,47	5,39			
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	Evet	77	86,71	9,72	282	0,963	0,337
	Hayır	207	87,86	8,65			

Tablo 38 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=0,446$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla daha önce söz konusu konuda eğitim veya seminer alan ve almayan öğretmenlerin tutumları benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin daha önce eğitim/seminer alma durumlarına göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=1,157$; $p>0,05$). Daha önce eğitim/seminer alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha önce eğitim/seminer alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,963$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim ya da seminer alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.2.4. Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Dezavantajlı öğrencisi olması	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	238	64,26	5,80	282	0,390	0,697
	Hayır	46	64,63	6,33			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	238	23,26	5,33	282	0,105	0,916
	Hayır	46	23,17	5,45			

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum (toplam)	Evet	238	87,50	8,72	282	0,208	0,836
	Hayır	46	87,80	10,17			

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(282)}=0,390$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunana ya da bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,105$; $p>0,05$). Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=0,208$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.5. Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre öncelikle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sosyo-ekonomik düzey	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Düşük gelirli	104	44,00	75,00	64,07	6,14
	Orta gelirli	157	44,00	75,00	64,45	5,62
	Yüksek gelirli	23	46,00	75,00	64,57	6,58
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Düşük gelirli	104	10,00	32,00	23,57	5,33
	Orta gelirli	157	9,00	35,00	22,93	5,50
	Yüksek gelirli	23	18,00	33,00	24,00	4,15
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Düşük gelirli	104	61,00	106,00	87,59	9,55
	Orta gelirli	157	66,00	106,00	87,38	8,65
	Yüksek gelirli	23	68,00	104,00	88,57	8,48

Tablo 40 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri bazında kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliğine yönelik tutumlarının 64,07 ($\pm 6,14$) ile 64,57 ($\pm 6,58$) arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik düzey bazında kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliğine yönelik tutumlarının 22,93 ($\pm 5,50$) ile 24,00 ($\pm 4,15$) arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının 87,38 ($\pm 8,65$) ile 88,57 ($\pm 8,48$) arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi bazında kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliğine yönelik tutum puanlarının (Levene=0,806; $p>0,05$); kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliğine yönelik tutumlarını (Levene=1,197; $p>0,05$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının (Levene=0,815; $p>0,05$) varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre tutumlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Gruplar arası	10,769	2	5,384	,155	,857
	Gruplar içi	9763,073	281	34,744		
	Toplam	9773,842	283			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Gruplar arası	39,492	2	19,746	,691	,502
	Gruplar içi	8027,758	281	28,569		
	Toplam	8067,250	283			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Gruplar arası	28,264	2	14,132	,175	,839
	Gruplar içi	22645,943	281	80,591		
	Toplam	22674,208	283			

Tablo 41 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,283)}=0,155$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle okulunun bulunduğu bölge düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime toplumsal işbirliğinin gerekliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2,283)}=0,691$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla okulu

düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F_{(2,283)}=0,175$; $p>0,05$). Okulu düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.2.6. Yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 42’ de gösterilmiştir.

Tablo 42

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	232	64,13	5,80	282	1,158	0,248
	Hayır	52	65,17	6,20			
Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılması Gerekliliği	Evet	232	23,13	5,40	282	0,804	0,422
	Hayır	52	23,79	5,06			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	Evet	232	87,26	8,82	282	1,171	0,243
	Hayır	52	88,87	9,49			

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=1,158$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=0,804$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(282)}=1,171$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	284	34,00	65,00	52,79	6,80
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	284	14,00	35,00	27,02	4,63
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanım Duyulan Endişe	284	7,00	34,00	21,80	5,91
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	284	70,00	129,00	101,60	11,43

Tablo 43 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik puanlarının 34,00 ile 65,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 52,79 ($\pm 6,80$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterlik puanlarının 14,00 ile 35,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 27,02 ($\pm 4,63$) olarak hesaplandığı saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe puanlarının 7,00 ile 34,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 21,80 ($\pm 5,91$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Tablo 43'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik puanları 7,00 ile 129,00 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik puanlarının ortalaması 101,60 ($\pm 11,43$) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin alt boyutlarında yer alan madde sayıları farklılık göstermektedir. Karşılaştırma kolaylığı açısından öncelikle her bir boyuttan ve ölçeğin tamamından hesaplanan ortalama puanlar, hesaplama kaynağı

eden madde sayısına oranlanmıştır. Bu doğrultuda her bir boyutta ve ölçeğin tamamından alınan puanlar 1-5 ranjında ölçeklenmiştir. Ardından Tekin (2002) “ranj/kategori sayısı” eşitliğine dayanarak ölçek puanlarının yorumlaması yapılmıştır. Tekin (2002) 1-2,3 aralığının düşük; 2,3-3,6 aralığının orta; 3,6-5,00 aralığının ise yüksek değere işaret ettiğini belirtmektedir. Hesaplanan sonuçlar Tablo 44’ de gösterilmiştir.

Tablo 44

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Yorumlanması

Ölçek	N	Madde sayısı	$\bar{X}$	$\bar{X}$ /Madde sayısı	Yorum
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	284	13	52,79	4,1	Yüksek
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	284	7	27,02	3,9	Yüksek
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımın Duyulan Endişe	284	7	21,80	4,1	Orta
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	284	27	101,60	3,8	Yüksek

Tablo 44 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımın duyulan endişe özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu; kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alt Problemler Çerçevesinde Kapsayıcı Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin

hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin olma durumuna, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.4.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Kadın	122	52,83	7,00	282	0,084	0,933
	Erkek	162	52,76	6,66			
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Kadın	122	26,91	4,68	282	0,340	0,734
	Erkek	162	27,10	4,61			
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Kadın	122	22,25	5,76	282	1,135	0,257
	Erkek	162	21,45	6,01			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Kadın	122	101,99	12,06	282	0,498	0,619
	Erkek	162	101,31	10,96			

*p<0,05

Tablo 45 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık

göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,084$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,340$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=1,135$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeye yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,498$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.4.2. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öncelikle kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S_x
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1-5 yıl	24	34,00	64,00	52,75	6,76
	6-10 yıl	74	35,00	65,00	53,18	7,55
	11-15 yıl	88	36,00	65,00	52,92	6,36
	16-20 yıl	78	35,00	65,00	52,82	6,89
	21 yıl ve üzeri	20	40,00	61,00	50,70	5,57
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	1-5 yıl	24	16,00	35,00	27,38	4,47
	6-10 yıl	74	15,00	35,00	27,47	4,22
	11-15 yıl	88	14,00	35,00	27,06	4,76
	16-20 yıl	78	14,00	35,00	26,94	5,00
	21 yıl ve üzeri	20	17,00	31,00	25,05	4,07
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	1-5 yıl	24	8,00	31,00	22,54	6,07
	6-10 yıl	74	7,00	33,00	22,07	6,83
	11-15 yıl	88	9,00	34,00	21,76	6,11
	16-20 yıl	78	7,00	31,00	21,46	5,00
	21 yıl ve üzeri	20	14,00	29,00	21,35	4,72
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik	1-5 yıl	24	70,00	118,00	102,67	10,85
	6-10 yıl	74	76,00	129,00	102,72	12,01
	11-15 yıl	88	77,00	129,00	101,74	11,58
	16-20 yıl	78	75,00	125,00	101,22	11,18
	21 yıl ve üzeri	20	81,00	120,00	97,10	9,96

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin 50,70 ($\pm 5,57$) ile 53,18 ($\pm 7,55$) arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre kapsayıcı

eğitimde sorumluluk almanın gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin 25,05 (4,07) ile 27,47 ($\pm 4,22$) arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe özyeterlik puanlarının 21,35 ($\pm 4,72$) ile 22,54 ($\pm 6,07$) arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik puan ortalamalarının 97,10 ($\pm 9,96$) ile 102,72 ($\pm 12,01$) arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri bazında kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine (Levene=0,686; $p>0,05$), kapsayıcı eğitimde sorumluluk almanın gerekliliğine (Levene=0,750; $p>0,05$) ve kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik puanlarının (Levene=0,851; $p>0,05$) varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeye yönelik özyeterliğe ilişkin varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir (Levene=3,279; $p<0,05$).

Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyeterliklerinin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişeye Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişeye	1-5 yıl	24	152,98	1,122	4	0,891
	6-10 yıl	74	147,53			
	11-15 yıl	88	141,45			
	16-20 yıl	78	137,49			
	21 yıl ve üzeri	20	135,48			

Tablo 47 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=1,122$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapan kişilerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 48

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Gruplar arası	99,977	4	24,994	0,537	0,709
	Gruplar içi	12981,347	279	46,528		
	Toplam	13081,324	283			
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Gruplar arası	96,496	4	24,124	1,127	0,344
	Gruplar içi	5970,416	279	21,399		
	Toplam	6066,912	283			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Gruplar arası	537,581	4	134,395	1,030	0,392
	Gruplar içi	36420,457	279	130,539		
	Toplam	36958,039	283			

Tablo 48 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(4,283)}=0,537$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F_{(4,283)}=1,127$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4,283)}=1,030$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki kıdemlerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4.4.3. Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılıp katılmadıklarına göre özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Eğitime/ Seminere katılma	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	77	52,86	7,19	282	0,103	0,918
	Hayır	207	52,76	6,66			

Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Evet	77	26,94	4,10	282	0,183	0,855
	Hayır	207	27,05	4,82			
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Evet	77	21,74	6,15	282	0,096	0,923
	Hayır	207	21,82	5,83			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Evet	77	101,53	10,74	282	0,063	0,950
	Hayır	207	101,63	11,70			

Tablo 49 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=0,103$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim veya seminer alan ve almayan öğretmenlerin planlama konusundaki özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin, öğretmenlerin daha önce eğitim/seminer alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,183$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kapsayıcı eğitime yönelik eğitim veya seminer alan ve almayan öğretmenlerin sorumluluk almaya yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin daha önce eğitime/seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=0,096$; $p>0,05$). Eğitim/seminer alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki kişisel donanım endişelerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin daha önce eğitime/seminere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,063$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla daha önce kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim ya da seminer alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

4.4.4. Sınıfta Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Dezavantajlı öğrencisi olması	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	238	53,12	6,81	282	1,887	0,060
	Hayır	46	51,07	6,53			
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Evet	238	27,20	4,59	282	1,528	0,128
	Hayır	46	26,07	4,78			
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Evet	238	21,75	6,08	282	0,283	0,777
	Hayır	46	22,02	4,99			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Evet	238	102,08	11,23	282	1,593	0,112
	Hayır	46	99,15	12,25			

Tablo 50 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterlikleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(282)}=1,887$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunana ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=1,528$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=0,283$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin sınıflarında dezavantajlı bir öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=1,593$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.4.5. Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre ilk olarak kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sosyo-ekonomik düzey	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Düşük gelirli	104	36,00	65,00	52,60	6,26
	Orta gelirli	157	34,00	65,00	52,93	7,04
	Yüksek gelirli	23	36,00	64,00	52,70	7,71
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Düşük gelirli	104	15,00	35,00	26,85	4,23
	Orta gelirli	157	14,00	35,00	27,20	4,73
	Yüksek gelirli	23	15,00	35,00	26,52	5,70
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Düşük gelirli	104	7,00	32,00	21,65	5,41
	Orta gelirli	157	7,00	34,00	22,07	6,44
	Yüksek gelirli	23	14,00	29,00	20,57	3,98
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Düşük gelirli	104	77,00	124,00	101,10	10,48
	Orta gelirli	157	70,00	129,00	102,20	11,78
	Yüksek gelirli	23	76,00	122,00	99,78	13,19

Tablo 51 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri bazında kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin 52,60 ($\pm 6,26$) ile 52,93 ($\pm 7,04$) arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik düzey bazında kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilmenin gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin 26,52 ($\pm 5,70$) ile 27,20 ($\pm 4,73$) arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişeye yönelik özyeterlik puan ortalamalarının 20,57 ($\pm 3,98$) ile 22,07 ($\pm 6,44$) arasında değiştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime

yönelik özyeterliklerinin okulunun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi bazında 99,78 ($\pm 13,19$) ile 102,20 ($\pm 11,78$) arasında değişiklik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi bazında kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterlik puanlarının (Levene=0,841; $p>0,05$); kapsayıcı eğitimde sorumluluk almanın gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin (Levene=1,671; $p>0,05$) ve kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin (Levene=1,114; $p>0,05$) varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik puanlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir (Levene=5,205; $p<0,05$).

Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre özyeterliklerinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanım Duyulan Endişeye Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Sosyo-ekonomik düzey	N	Sıra $\bar{X}$	X^2	sd	p
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanım Duyulan Endişe	Düşük gelirli	104	139,30	2,011	2	0,366
	Orta gelirli	157	147,45			
	Yüksek gelirli	23	123,15			

Tablo 52 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=2,011$; $p>0,05$).

Tablo 53

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Gruplar arası	7,187	2	3,593	0,077	0,926
	Gruplar içi	13074,137	281	46,527		
	Toplam	13081,324	283			
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Gruplar arası	14,157	2	7,078	0,329	0,720
	Gruplar içi	6052,755	281	21,540		
	Toplam	6066,912	283			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Gruplar arası	159,610	2	79,805	0,609	0,544
	Gruplar içi	36798,429	281	130,955		
	Toplam	36958,039	283			

Tablo 53 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,283)}=0,077$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla okulunun bulunduğu bölge düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk almanın gerekliliğine yönelik özyeterliğine anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,283)}=0,329$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla okulu düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk almanın gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F_{(2,283)}=0,609$; $p>0,05$). Okulu düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

4.4.6. Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri için ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerine Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	232	52,67	6,79	282	0,631	0,529
	Hayır	52	53,33	6,86			
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Evet	232	26,90	4,56	282	0,897	0,370
	Hayır	52	27,54	4,96			
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Evet	232	22,08	5,79	282	1,730	0,085
	Hayır	52	20,52	6,29			
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	Evet	232	101,65	11,51	282	0,152	0,880
	Hayır	52	101,38	11,17			

Tablo 54 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=0,631$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,897$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=1,730$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeye yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(282)}=0,152$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları içinde kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 55’de gösterilmiştir

Tablo 55

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Algılarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	284	35,00	109,00	89,07	14,59

Tablo 55 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algı puanlarının 35,00 ile 109,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 89,07 ($\pm 14,59$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği algı ölçeğinde tek boyutta toplanan 22 madde yer almaktadır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda hesaplanan ortalama değer, madde sayısına oranlanarak sonuçlar 1-5 ranjına yerleştirilmiştir. Tekin (2002) “ranj/kategori sayısı” eşitliğine dayanarak ölçek puanlarının yorumlaması yapılmıştır. Tekin (2002) 1-2,3 aralığının düşük; 2,3-3,6 aralığının orta; 3,6-5,00 aralığının ise yüksek değere işaret ettiğini belirtmektedir. Sonuçlar Tablo 56’ da gösterilmiştir.

Tablo 56

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Algılarının Yorumlanması

Ölçek	N	Madde sayısı	$\bar{X}$	$\bar{X}$ /Madde sayısı	Yorum
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	284	22	89,07	4,0	Yüksek

Tablo 56 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliği algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler, kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliğini düşünmektedir.

4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alt Problemler Çerçevesinde Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliğine yönelik algılarının cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin olma durumuna, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliğine yönelik algılarının anlamli bir farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Kadın	122	87,65	15,45	282	1,433	0,153
	Erkek	162	90,15	13,86			

Tablo 57 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=1,433$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

4.6.2. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öncelikle kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	1-5 yıl	24	76,00	106,00	93,17	8,95
	6-10 yıl	74	38,00	109,00	89,46	15,74
	11-15 yıl	88	35,00	109,00	86,77	16,78

16-20 yıl	78	41,00	108,00	90,26	12,73
21 yıl ve üzeri	20	47,00	104,00	88,25	11,05

Tablo 58 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri bazında kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği algılarının 86,77 ($\pm 16,78$) ile 93,17 ($\pm 8,95$) arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bazında kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gereklilik algılarına yönelik puanların varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (Levene=1,867; $p>0,05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonuçlar Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Algılarına İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Gruplar arası	1001,659	4	250,415	1,180	0,320
	Gruplar içi	59223,788	279	212,272		
	Toplam	60225,447	283			

Tablo 59 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4,283)}=1,180$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.6.3. Daha Önce Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerine kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo 60

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Yönelik Algılarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Eğitime/ Seminere katılma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Evet	77	90,35	13,87	282	0,899	0,369
	Hayır	207	88,60	14,85			

Tablo 60 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=0,899$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla daha önce söz konusu konuda eğitim veya seminer alan ve almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4.6.4. Sınıfta Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıf ortamının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları Tablo 61’de gösterilmiştir

Tablo 61

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıfında Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Bulunma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Yönelik Algılarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Dezavantajlı öğrencisi olması	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Evet	238	89,45	14,42	282	0,987	0,324
	Hayır	46	87,13	15,45			

Tablo 61 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(282)}=0,987$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunana ya da bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

4.6.5. Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre öncelikle kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 62

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Sosyo-ekonomik düzey	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S_x
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Düşük gelirli	104	35,00	109,00	88,17	16,00
	Orta gelirli	157	40,00	109,00	89,75	13,08
	Yüksek gelirli	23	40,00	106,00	88,52	17,82

Tablo 62 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri bazında kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliğine yönelik algılarının 88,17 ($\pm 16,00$) ile 89,75 ($\pm 13,08$) arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi bazında kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliğine yönelik algı puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir (Levene=2,494; $p>0,05$).

Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği yönelik algılarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarının Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Bazında Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Yönelik Algılarına İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Gruplar arası	163,511	2	81,756	0,382	0,683
	Gruplar içi	60061,936	281	213,744		
	Toplam	60225,447	283			

Tablo 63 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,283)}=0,382$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle okulunun bulunduğu bölge düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.6.6. Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf Ortamının İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 64'te gösterilmiştir.

Tablo 64

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yakın Çevresinde Kapsayıcı Eğitime Gereksinim Duyan Birey Olma Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği Algılarına Yönelik Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek	Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	Evet	232	88,84	14,26	282	0,558	0,577
	Hayır	52	90,10	16,09			

Tablo 64 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=0,558$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime

gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlikleri ve Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

4.7.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Boyutları Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kendi içindeki ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 65’te gösterilmiştir.

Tablo 65

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

Ölçek	Değerler	Toplumsal işbirliği	İlgi	Tutum
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	r	1	,259**	,818**
	p		,000	,000
	N	284	284	284
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	r	,259**	1	,767**
	p	,000		,000
	N	284	284	284
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	r	,818**	,767**	1
	p	,000	,000	
	N	284	284	284

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 65 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları arasında ($r=0,818$; $p<0,01$) ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği tutumları arasında ($r=0,767$; $p<0,01$) pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği tutumları arasında ise pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,259$; $p<0,01$).

4.7.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Boyutları Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin kendi içindeki ilişkilerinin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 66’da gösterilmiştir.

Tablo 66

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterliklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

Ölçek	Değerler	Planlama	Sorumluluk	Kişisel donanım	Özyeterlik
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	r	1	,613**	-,133*	,774**
	p		,000	,024	,000
	N	284	284	284	284
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	r	,613**	1	,003	,771**
	p	,000		,958	,000
	N	284	284	284	284
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	r	-,133*	,003	1	,439**
	p	,024	,958		,000
	N	284	284	284	284
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	r	,774**	,771**	,439**	1
	p	,000	,000	,000	

N	284	284	284	284
---	-----	-----	-----	-----

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 66 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi ($r=0,774$; $p<0,01$), kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği ($r=0,771$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,439$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0,613$; $p<0,01$); kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişeleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ($r=-0,133$; $p<0,01$) saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği ile kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişeleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir ($r=0,003$; $p>0,05$).

4.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 67’de gösterilmiştir.

Tablo 67

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlikleri ve Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

Ölçek	Değerler	Toplumsal işbirliği	İlgi	Tutum
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	r	,402**	,128*	,344**
	p	,000	,030	,000
	N	284	284	284
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	r	,345**	,115	,298**
	p	,000	,053	,000
	N	284	284	284
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımın Duyulan Endişe	r	-,043	-,225**	-,163**
	p	,467	,000	,006
	N	284	284	284
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	R	,357**	,007	,242**
	P	,000	,912	,000
	N	284	284	284

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 67 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,402$; $p<0,01$), kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliği arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,128$; $p<0,05$), kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,344$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliğine yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,345$; $p<0,01$), kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,298$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliğine yönelik özyeterlikleri

ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=0,115$; $p>0,01$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeye yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,043$; $p>0,05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişeleri ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-0,225$; $p<0,05$), kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-0,163$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,357$; $p<0,01$), kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında da pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,242$; $p<0,01$) ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=0,007$; $p<0,05$).

4.7.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları İle Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliğine Yönelik Algıları İle Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

Ölçek	Değerler	Kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	r	,200**
	p	,001
	N	284
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	r	-,133*
	p	,025
	N	284
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum (Toplam)	r	,054
	p	,363
	N	284
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	r	,258**
	p	,000
	N	284
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	r	,046
	p	,441
	N	284
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	r	,086
	p	,148
	N	284
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	r	,217**
	p	,000
	N	284

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 68 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,200; p<0,01).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliğine yönelik tutumları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,133$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($r=0,054$; $p>0,05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine yönelik özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,258$; $p<0,01$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=0,046$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişeye yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=0,086$; $p>0,05$).

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,217$; $p<0,01$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular ile farklı kaynakların bulguları arasında benzerlikler/farklılıklar ortaya konularak ve farklı çalışmalara ışık tutacak önerilere yer verilerek araştırma sonuçlandırılmıştır. Bulgular bölümünde ölçeklere ait faktörler hem kendi içerisinde hem de karşılaştırmalı olarak detaylı biçimde yer almaktadır. Bu bölümde ise, elde edilen bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve sonuçlar yorumlamacı paradigma çerçevesinde bütüncül olarak araştırmanın problemlerine ışık tutacak şekilde 4 başlık altında ele alınmıştır.

- Birinci başlık altında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği’ ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- İkinci başlık altında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- Üçüncü başlık altında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.
- Dördüncü başlık altında ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği, Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik

Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği' ne yönelik yapılan tartışma ve yorumlar karşılaştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 'Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği' ne Yönelik Yapılan Sonuç ve Tartışma:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen tutum ölçeğinin alt boyutlarına genel olarak bakıldığında, kapsayıcı eğitimin gerekliliğine yönelik alt boyutuna ilişkin tutumlarının olumlu olduğu (yüksek), kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik alt boyutuna ilişkin tutumlarının ise nötr olduğu (orta düzeyde) belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde, başka bir anlatımla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu başlık altında sosyal bilgiler öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna, okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyine ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani ortalama puanlarından hareketle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması

gerekliliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani başka bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılan/katılmayan öğretmenlerin tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime veya seminere katılma

durumlarına göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının da anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitime yönelik bir hizmet içi eğitime ya da seminere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ya da bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle okulunun bulunduğu bölge düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani okulu düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir anlatımla okulu düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yani yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması

gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak sosyal bilgiler ğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Yukarıda bu araştırmada katılımcı olarak yer alan sosyal bilgiler ğretmenlerinin genel olarak tutum düzeylerine ve tutum leğinin alt değişkenlerine ait sonuçları paylaşılmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler ğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları genel olarak yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, Main, Chambers ve Sarah (2016) Sloven okul öncesi ve ilkokul ğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olduğu, Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen (2013) Finlandiya ve Güney Afrika'daki öğretmenlerin branşa göre tutumları farklılık göstermesine rağmen hem anaokulu ğretmenlerinin hem de özel eğitim ğretmenlerinin tutum düzeylerinin yüksek çıkması, Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019) Suudi Arabistanda ve Finlandiyada çalışmada yer alan katılımcıların, kapsayıcı eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu çıkması sonucuyla tutarlı bir ilişki göstermektedir. Desombre, Lamotte ve Mickael (2019) alışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarının olumlu olması bu araştırmanın bulgularıyla örtüşürken, özel eğitim ğretmenlerinin tutum düzeylerinin diğer branşa ait öğretmenlere göre yüksek çıkması sonucu ise Mezquita, Sanchez- Monroy, Morales-Martinez, Ramirez ve Reyna-Gonzalez (2018), Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen (2013) alışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Bununla ilgili olarak, özel eğitim ğretmenlerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip olduklarından, bu deneyimin algılarını ve öğrencilerin okula dahil olma konusundaki tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir (Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007). Haihambo ve Lighfoot (2010) ise Namibya'da dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere özellikle de engelli öğrencilere yönelik ğretmen tutumlarının olumsuz eğilim

gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Haitembu (2014) Namibya'da kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu belirtmiş ve bu tutumun kapsayıcı eğitimin gelişimine engel olduğunu belirtmiştir. Chavuta, Itimu-Phiri, Chiwaya, Sikero ve Alindiamao (2008) Malavi'de kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin genel olarak olumsuz tutum sergilediklerini belirtmiştir. Chitiyo, Hughes, Changara ve Chitiyo (2016), Chitiyo, Hughes, Chitiyo, Changara, Itimu-Phiri, Haihambo, Taukeni ve Dzenga (2019) ise, Malavi, Namibya ve Zimbabwe ülkelerinde dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin eğitimleri genel olarak özel eğitim merkezlerinde gerçekleştirildiğini, devlet okullarında ise gerek okulun fiziki eksikliklerinden gerekse de eğitimi verecek öğretmen sayısının sınırlı olmasını bu olumsuz tutuma gerekçe olarak göstermektedir. Bu araştırmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre kapsayıcı eğitime tutumları daha yüksek iken Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019), Priyadarshini ve Thangarajathi (2017), Saloviita ve Schaffus (2016), Alghazo, Gaad ve El (2004), Rosenbaum, King, Law, King ve Evans (1998) çalışmalarında ise kadın katılımcıların tutum düzeyleri erkek katılımcıların düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Priyadarshini ve Thangarajathi (2017) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre tutumlarının yüksek çıkmasını, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimle ilgili profesyonel meselelere daha olumlu bir yaklaşımı vardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilgisinin yanı sıra zor durumlarla başa çıkmadaki sabırlı duruşları tutum farklılığının nedeni olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinde genel olarak değişiklik görülememiştir. Bu sonuç, Priyadarshini ve Thangarajathi (2017) çalışmasında aynı okulda uzun süre çalışan öğretmenler, çocuklar ve onların ihtiyaçları hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olacaklar ve bu nedenle kesinlikle kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumları daha az yıl çalışanlara göre yüksek olacaktır sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu araştırmada hizmet içi eğitime veya seminere

katılma değişkenine göre öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Main, Chambers ve Sarah (2016) kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime katılan/katılmayan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaması sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmacılar bunu, hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalışına ve iyi yapılandırılmamış olmasına bağlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin tutum ölçeğinin toplumsal işbirliğinin gerekliliğine ilişkin alt boyutuna yönelik genel olarak olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç Malinen, Savolainen ve Xu (2012), Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen (2012) öğretmenlerin işbirliğine katılımdaki etkinlikleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, Özokcu (2018) öğretmenlerin hem kendi aralarında hem de toplumsal işbirliği içerisinde olması kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını da olumlu etkilemektedir sonucuyla benzerlik göstermektedir. İncelenen mevcut çalışmalar doğrultusunda kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların tutumları önemli görülmektedir. Olumlu tutum sergilenmesi kapsayıcı eğitimin gelişimine pozitif katkı sağlarken olumsuz tutum sergilenmesinde ise negatif etkisinin olduğu çalışma sonuçlarında görülmektedir.

5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ ne Yönelik Yapılan Sonuç ve Tartışma:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen özyeterlik ölçeğinin doğru planlama yapmanın önemine yönelik alt boyutunda özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik alt boyutunda özyeterliklerinin yine yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişeye yönelik alt boyutunda ise özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik

özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu başlık altında sosyal bilgiler öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna, okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyine ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip/göstermediği incelenmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde doğru

planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yani 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapan kişilerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer anlatımla mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki kıdemlerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitime veya seminere katılan ve katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce hizmet içi eğitime veya

seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitime veya seminere katılan ve katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla daha önce kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim ya da seminer alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri benzerlik göstermektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterlikleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterlikleri

benzerlik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan bir öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunan/bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle okulunun bulunduğu bölge düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliğinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani okulu düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli bölgede olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı

eğitime y6nelik 6zyeterliklerinin okullarının bulunduğu b6lgenin sosyo-ekonomik d6zeyine g6re anlamlı bir farklılık g6stermediği saptanmıştır. Diğer bir anlatımla okulu d6ř6k gelirli, orta gelirli ve y6ksek gelirli b6lgede olan 6đretmenlerin kapsayıcı eğitime y6nelik 6zyeterlikleri benzerlik g6stermektedir.

- Sosyal bilgiler 6đretmenlerinin yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna g6re kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın 6nemi alt boyutuna y6nelik 6zyeterliklerinin anlamlı bir farklılık g6stermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan/olmayan 6đretmenlerin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın 6nemi alt boyutuna y6nelik 6zyeterliklerinin benzerlik g6sterdiği saptanmıştır. Sosyal bilgiler 6đretmenlerinin yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna g6re kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna y6nelik 6zyeterliklerinin anlamlı bir farklılık g6stermediği belirlenmiştir. Yani yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan/olmayan 6đretmenlerin kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna y6nelik 6zyeterliklerinin benzerlik g6sterdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler 6đretmenlerinin yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna g6re kişisel donanıma duyulan endişe alt boyutuna y6nelik 6zyeterliklerinin anlamlı bir farklılık g6stermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan/olmayan 6đretmenlerin kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe alt boyutuna y6nelik 6zyeterliklerinin benzerlik g6sterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler 6đretmenlerin yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna g6re kapsayıcı eğitime y6nelik 6zyeterliklerinin anlamlı bir farklılık g6stermediği g6r6lmektedir. Diğer bir anlatımla yakın 6evresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan/olmayan 6đretmenlerin kapsayıcı eğitime y6nelik 6zyeterliklerinin benzerlik g6sterdiği saptanmıştır.

Yukarıda bu araştırmada katılımcı olarak yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak özyeterlik düzeylerine ve özyeterlik ölçeğinin alt değişkenlerine ait sonuçları paylaşılmıştır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek çıkması, Villa, Thousand, Meyers ve Nevin (1996) öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime katılım sürecini deneyimledikten ve belirli mesleki becerileri geliştirdikten sonra, dezavatajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etme konusunda daha güçlü bir taahhütte bulunduklarını ve kapsayıcı sınıflarda ders verme yeteneklerine daha fazla güvendikleri sonucuyla örtüşmektedir. Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen (2013), MacFarlane ve Woolfson (2013), Pit-ten Cate, Markova, Krishler ve Krolak-Schwerdt (2018) çalışmalarında özel okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ana okullarda çalışan öğretmenlere göre olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtirken bunun temelinde ise öğretmenlerin alana yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olması sonucuyla da tutarlı bir ilişki göstermektedir. Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019) çalışmalarında hem Suudi hem de Finlandiyada yer alan katılımcıların kapsayıcı eğitimin devam etmesi ve öğretmenlerin kendini geliştirmesi konusunda hem fikir olmaları araştırmamızın sonucuyla örtüşürken, öğretmenlere ekstra yüklenebilecek sorumluluklardan ve kapsayıcı eğitime yönelik seminer almalarını gerektiren durumlarda katılım ücretlerinin kendilerinden talep edilmesine olumlu bakmamak sonucu da Alnahdi (2013) çalışmasının sonucuyla tutarlı bir ilişki göstermektedir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi, sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutlarında özyeterlik düzeyleri yüksek çıkmışken, kişisel donanıma duyulan endişeye yönelik alt boyutunda ise orta düzeyde çıkmıştır. Desombre, Lamotte ve Mickael (2019) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre mesleki yeterlilik konusunda kendilerine daha çok güvendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Lambe ve Bones (2006) öğretmenlerin kapsayıcı uygulamayı genel olarak desteklemelerine rağmen, hazırlık düzeyindeki kaynakları, kaynakları ve destekleri nedeniyle heterojen bir öğrenci

popölasyonuyla başa çıkma yetenekleri konusunda endişelendiklerini bildirmiştir. Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen (2013) çalışmasında ise Finlandiya'daki öğretmenlerin anaokullardaki davranış problemleri veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tam zamanlı veya yarı zamanlı temelde geleneksel özel destek eğitimi sağlama yönündeki sorumluluklarının artırılması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ve buna gereksinim duyan farklı öğrencilerin kabulü noktasında kaygılı davranış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim bu bulgu Desombre, Lamotte ve Mickael (2019) ile bu araştırmanın kişisel donanımaya duyulan endişeye yönelik alt boyutunun orta düzeyde çıkmasının altında yatan anlamlı nedenlerden biri olabilir. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarının mesleki gelişime yönelik kişisel çabalarını etkilemesi muhtemel olduğundan (Chitiyo, Hughes, Chitiyo, Changara, Itimu-Phiri, Haihambo, Taukeni & Dzenga, 2019) öğretmenler arasındaki yetkinlik düzeyinin ve kişisel endişe düzeyinin asgari seviyeye indirilmesi için Franzkowiak (2009) kapsayıcı öğretilerin, bütün öğretmen eğitimi programlarının başlangıcında zorunlu ve temel unsurlar olarak verilmesine, kapsayıcı eğitime giriş kurslarının öğretmenler için zorunlu hale getirilmesi gerektiğine özellikle vurgu yapmıştır. Aksi halde bu olumsuz tablo Malavi, Namibya ve Zimbabwe ülkelerinde olduğu gibi dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere yönelik olumsuz tutumu, okula kabul noktasında zorlukları ve öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin asgari seviyede kalması gibi endişe verecek sonuçlara yol açabilir (Chitiyo, Hughes, Chitiyo, Changara, Itimu-Phiri, Haihambo, Taukeni & Dzenga, 2019).

İncelenen mevcut çalışmalar doğrultusunda öğretmen yeterliği, genellikle kapsayıcı uygulamanın başarılı bir şekilde uygulanması için bir zorunluluk olarak kabul edilir; bu nedenle öğretmenlerin programlar, öğrenilen bilgi ve becerilerin kapsayıcı sınıfların gerçekliğine aktarımını kolaylaştırmak için hem kurs (teorik olarak) hem de pratik öğretim deneyimlerini artırmak ve bunları birleştirerek yetkinlik düzeylerini üst seviyeye çekmek gerekmektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2010; Pit-ten Cate, Markova, Krischler & Krolak-Schwerdt, 2018).

5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ ne Yönelik Yapılan Sonuç ve Tartışma:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğinin, ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekli görmektedirler. Ayrıca bu başlık altında sosyal bilgiler öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına, sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna, okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyine ve yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip/göstermediği incelenmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=1,433$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4,283)}=1,180$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit

edilmiştir ($t_{(282)}=0,899$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla daha önce söz konusu konuda hizmet içi eğitim veya seminer alan/almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(282)}=0,987$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunana ya da bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,283)}=0,382$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla okulunun bulunduğu bölge düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuna göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(282)}=0,558$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olan ve olmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Yukarıda bu araştırmada katılımcı olarak yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak sınıf içi uygulama düzeylerine ve sınıf içi uygulama ölçeğinin alt değişkenlerine ait sonuçları paylaşılmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının yapılmasına ilişkin algıları genel olarak yüksek çıkması Villa, Thousand, Meyers ve Nevin (1996), Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003), Carroll,

Forlin ve Jobling (2003) kapsayıcı uygulamalarda sınıf içi ve dışında yapılan pratiklerinin önemli olduğu sonucuyla, Avramidis ve Norwich, 2002, Forlin (2010) öğretmenlerin önerileri doğrultusunda kapsayıcı sınıfların gerçekliğinin artırılması, ortak sınıf ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin sınıf içinde teorikten çok uygulamalara yani etkinliklere yer vermesi sonucuyla örtüşmektedir. Fuchs (2010) ülkelerin çoğu, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri, örgün eğitim kurumlardaki sınıflara dahil etmeyi tavsiye etse de sınıf içindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını verimli bir şekilde karşılamak için okulların yeterince hazırlıklı olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olan algılarını etkilemektedir. Nitekim Fuchs (2010) öğretmenlerin kapsayıcı bir sınıfta etkinliklerle ders işlemeye yönelik algılarının olumlu olduğunu ifade ederken katılımcıların özyeterlik düzeylerinin ne yazıkki bu sınıf içi uygulamaları gerçekleştirecek durumda olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Lindsay, Proulx, Scott ve Thompson (2013) engeli ve zorunlu kişisel ihtiyacı olan öğrencilerin dahil edilmesinde, öğretmenlerin, pedagojik uzmanlık, materyaller, kaynaklar, fiziki eksiklikler ve artan iş yüküne bağlı olarak stres düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşırken, Majoko (2016) Zimbabwe'de ve uluslararası alanda engeli olan öğrenciler başta olmak üzere olmak üzere, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara dahil edilmesi noktasında zorunluluk durumunu başarılı ve etkili bir şekilde sağlamak için öğretmenlerin özyeterliklerinin, okulların da fiziki olanaklarının geliştirilmesi sonucuna ulaşmıştır. Majoko (2018) öğretmenler, olağan dışı saplantı ve davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin bu durumlarına neden olan unsurların tespit edilmesini ve bunların engellenerek çocukların okul ortamına dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Humphrey (2008) engeli olan öğrencilerin sınıflara dahil edilmesinde öğretmenlerin olumsuz bir tutum içinde olmadığını ancak davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin problemlerinin çözülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bryant'a (2018) göre, kapsayıcı bir sınıfta etkili bir şekilde öğretmenlik yapma becerilerini engelleyen üç alan bulunmaktadır. Bunlar;

- İşleriyle ilgili anlayışı eksikliğinin olduğu ve gerekli saygıyı görmedikleri

- Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri içeren kapsayıcı sınıflarda çalışacak kadar eğitim almadıkları
- Kapsayıcı sınıf için en uygun öğrenci özelliklerinin neler olduğunun bilinmemesi olarak ifade edilmiştir.

Majoko (2018) bu sorunların ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler başta olmak üzere tüm dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara dahil edilmesini kolaylaştırmak için ihtiyaçlarına yönelik programların, okulların, sınıfların ve çevresel düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Yapılacak bu düzenlemeler öğretmenlerin sınıf yönetimini, öğrencilerin ise okullara dahil edilmesini kolaylaştıracaktır (Barnes, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamaların yapılmasına yönelik algıları pozitifken, kapsayıcı okul anlayışının tam olarak oturmadığı, okulların, sınıfların fiziki anlamda yetersiz kaldığı, öğrencilerin sınıfa dahil edilme sürecinde yaşanan belirsizlikler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin donanım eksikliği ve ders müfredatlarında gerekli esnekliğin olmaması sınıf içinde kapsayıcı eğitimin etkili kullanılmasını engelleyen unsurlar görülmektedir.

5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği İle Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Arasında İlişkiye Yönelik Yapılan Karşılaştırmalı Sonuç ve Tartışma:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğinin, ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen tutum ölçeğinin, kapsayıcı eğitimde toplumsal işbirliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler

öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğinin, ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen tutum ölçeğinin, kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi yapmış olduğu uygulamalarla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğinin, ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen özyeterlik ölçeğinin, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi alt boyutuna yönelik özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğinin, ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen özyeterlik ölçeğinin, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği alt boyutuna yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğinin, ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliği alt boyutuna yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen özyeterlik ölçeğinin, kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe alt boyutuna yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yani sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi yapmış olduğu uygulamalarla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yukarıda bu araştırmada katılımcı olarak yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak sınıf içi uygulama ölçeği ile kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen tutum ölçeği ve

kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen özyeterlik ölçeği arasında ilişkiye yönelik yapılan karşılaştırmalı sonuçlar paylaşılmıştır. Özokcu (2018) öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik düzeyi ile tutumları arasında anlamlı fark görüldüğünü tespit etmiştir. Yani kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik düzeyinin yüksek olması, olumlu tutum geliştirmeyi de beraberinde getirmektedir. Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003), Carroll, Forlin ve Jobling (2003) çalışmalarında resmi öğretimi pratik deneyimle birleştiren kapsayıcı eğitime yönelik kursların, öğretmen adaylarının özyeterliklerini, kapsayıcı uygulamaya yönelik daha olumlu tutumlar sergilemelerine ve dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerle etkileşimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Carroll, Forlin & Jobling, 2003). Villa, Thousand, Meyers ve Nevin (1996) öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime katılım sürecini deneyimledikten ve belirli mesleki becerileri geliştirdikten sonra, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etme konusunda daha güçlü bir taahhütte bulunduklarını ve kapsayıcı sınıflarda ders verme yeteneklerine ve sınıf içi etkinlikleri uygulamada daha fazla güvendiklerini belirtmektedir. Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003), Carroll, Forlin ve Jobling (2003) öğretmenlerin, özellikle saha çalışmasına dahil edildiklerinde, öğrencilerle veya dezavantajlı gruplarda yer alan insanlarla etkileşime girdiklerinde, kapsayıcı eğitimde daha etkili sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özyeterlikleri ve tutumları, kapsayıcı uygulamalara yönelik ilgilerini etkilemektedir. Nitekim, farklı kıtalarda bulunan farklı ülkelerde (yani, Avrupa, Asya, ABD ve Avustralya) yapılan birçok çalışmada, bulgular oldukça tutarlılık göstermektedir (Pit-ten Cate, Markova, Krischler & Krolak-Schwerdt, 2018). Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarının bu alanda mesleki gelişime yönelik kişisel çabalarını etkilemesi muhtemel olduğundan, Malavi, Namibya ve Zimbabwe gibi Afrika ülkelerinde öğretmenlerin bu olumsuz tutumdan kısa sürede sıyrılması gerekmektedir. Öğretmenlerin olumsuz tutum için de olması mesleki gelişime yönelik kişisel çabalarını da olumsuz etkileyecektir. Bu tablo içerisinde öğrenimini sürdüren öğrencilerin başarı düzeylerinin negatif yönde seyr

göstermesi kaçınılmaz bir sonuç olacaktır (Chitiyo, Hughes, Chitiyo, Changara, Itimu-Phiri, Haihambo, Taukeni ve Dzenga, 2019; Galovic, Brojcin ve Glumbic, 2014). Bu durumda öncelikle öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Çünkü özyeterlik düzeylerinin artışı olumlu tutum sergilemeyi beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin meslektaşlarıyla, ailelerle işbirliği içerisinde olması, işbirlikçi planlama ve akran öğrenimi gibi faktörlerin dikkate alınması kapsayıcı uygulamaların başarısında önemli rol oynadığı görülmektedir (Özokcu, 2018). Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan ve Mangope'nin (2016) çalışmasına katılan öğretmenler, kapsayıcı eğitimin başarılı olması için daha fazla eğitim, sınıflara daha fazla destek/uzman öğretmen, öğretim materyalleri, gerekli zamanın ve toplumsal işbirliğinin sağlanmasını önemli görmüşlerdir. Ayrıca okulların kaynak ve fiziki olanaklar çerçevesinde ülkelere göre farklılık göstermesi kapsayıcı eğitim sonuçlarının da farklılık göstermesine neden olacaktır. Kapsayıcı eğitimin gelişimini tüm ülkelerde belirli seviyenin üstünde tutmak için uluslararası ortak kurallar belirlenmeli ve geride kalan ülkelere gerekli destekler sağlanmalıdır. Mevcut çalışmaların sonuçları, Bandura'nın (1997) özyeterlik çalışmasında olduğu gibi, bir kişinin bir işte başarılı olabileceğine dair bir inanca sahip olması durumunda, bu görevi üstlenmesinin daha muhtemel olduğunu ve aynı zamanda zorluklarla karşılaştıklarında sebat ettikleri sonucuyla temellendirilebilir. Planlanan davranış teorisi, Bandura'nın insanın kendi kendine yeterlilik yapısını içerir; buna algılanan davranış kontrolü olarak atıfta bulunur. Yani tutumlar, inançlar, niyetler ve davranış arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu teori bir davranışı yerine getirme niyetinin ve bu davranışın daha sonra gerçekleştirilmesinin önceden belirlenmiş üç koşuldan etkilendiğini iddia etmektedir. Bunlar; algılanan davranış kontrolü (bir davranışı gerçekleştirebilme algısı, özyeterlilik), bir davranışa karşı tutum (olumlu veya olumsuz) ve öznel normlardır (sosyal bir davranışta bulunma (uygulama) ya da oynamama baskısı). Başka bir deyişle, eğer bir kişi bir davranışı uygulayabileceğinden emin ise, davranışın istediği sonuçlara yol açacağına ve davranışın sosyal olarak istenebileceğine inanıyorsa, bu davranışı sergileme niyetinde olacaktır ve öğrenme daha

kolaylaşacaktır (Ajzen, 1991). Buradan hareketle öğretmenler, kapsayıcı eğitimi başarılı bir şekilde uygulamak ve ondan verim almak istiyorsa, mevcut özyeterlik düzeyini konuya ilişkin tutumunu, inancını olumlu tutmalı ve öğrendiklerini uygulama noktasında pozitif davranış sergilemelidir.

5.5. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular ışığında alana ve farklı çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinin öğretim programında kapsayıcı eğitime ilişkin öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, beceriler yetersiz görülmektedir. Bu doğrultuda MEB sosyal bilgiler dersi öğretim programında kapsayıcı eğitime daha fazla yer verilebilir.
- YÖK öğretmen yetiştirme lisans programlarında kapsayıcı eğitimle ilişkili ders sayısını artırabilir.
- YÖK sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kapsayıcı eğitimle doğrudan ilişkili zorunlu ve seçmeli dersler ekleyebilir.
- MEB koordinatörlüğünde, kapsayıcı eğitim çalışan alan uzmanları, okul paydaşlarıyla kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalığı artırma ve bilinçlendirme toplantıları yapabilir.
- MEB ve YÖK kapsayıcı eğitim pratikleri konusunda ulusal konferanslar ve yerel çalıştaylar düzenleyerek konunun gündemde kalmasına ve yaygınlaşmasına öncülük yapabilirler.
- MEB okulların yararlanabileceği ve kapsayıcı eğitim pratiklerine odaklanan kaynaklar platformu oluşturabilir.

- MEB tüm veliler için danışma ve destek platformları oluşturabilir.
- Siyasi partiler, belediyeler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliğiyle eğitici kamu spotları hazırlanabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutu olan kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasına yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmişti. Ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumları anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştı. Bu sonuçtan hareketle cinsiyetler arasında tutum farklılığının nedenleri öncelikle nitel bir çalışma ile ortaya konulabilir.
- Yine önceki maddeye bağlı olarak nitel çalışma sonucunda farklılığın nedenlerine bağlı olarak kadın öğretmenlere kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasına yönelik eğitimler verilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutu olan kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasına yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmişti. Yani okulu sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan yerde öğretmeninde, orta düzeyde olan öğretmeninde yüksek düzeyde olan öğreniminde kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmişti. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi farklılaşmasına rağmen benzer tutum içerisinde nasıl oldukları fenomolojik bir çalışma ile ortaya konulabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olma durumuyla kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmişti. Yani yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinimi olan bireyler bulunan öğretmenle, olmayan öğretmenin tutumları

benzerlik göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle yakın çevresinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan birey olmayan öğretmen, olan öğretmen kadar nasıl yüksek tutum düzeyine sahip oldukları nitel bir çalışma ile ortaya konulabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmişti. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemine ve sorumluluk alabilme gerekliliğine yönelik alt boyutlarında özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülürken, kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutunda ise özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe alt boyutunda neden diğer boyutlara göre orta düzeyde kaldığı problemi nitel bir çalışma ile incelenebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmişti. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuyla kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmasının önemine yönelik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmende katılmayan öğretmende benzer özyeterlik düzeyine sahip olmuştur. Kapsayıcı eğitime yönelik daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenin özyeterliklerinin yüksek düzeyde çıkması anlamlıyken hizmet içi eğitime veya seminere katılmayan öğretmenin özyeterlik düzeyinin yüksek çıkmasını sağlayan nedenler nitel bir çalışma ile ortaya konulabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullarının bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ile kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani okulu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgede olan öğretmenle, orta ve yüksek düzeyde olan öğretmenin özyeterlik düzeylerinin benzer

oldukları araştırmanın bulgularında görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi farklılaşmasına rağmen benzer özyeterlik düzeyine nasıl sahip oldukları fenomenolojik bir çalışma ile ortaya konulabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliklerini sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ele alan bu çalışmanın benzeri farklı branş öğretmenleri örneklem alınarak yapılabilir ve o branşa dair mevcut durumlar ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13(2), 70–75.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. UK: Falmer
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, <https://www.amazon.com/Improving-Schools-Developing-Inclusion-Learning/dp/0415372798> sayfasından erişilmiştir.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. CfBT Education Trust.
- Ajzen, I. (1991). “The theory of planned behavior.” *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

- Ajzen, I. (2012). Attitudes and persuasion. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of personality and social psychology* (pp. 367–393). New York: Oxford University Press.
- Akar, Ö. (2011). İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, P. A., & Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442.
- Alghazo, E. M., Gaad E. E., & El, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Alnahdi, G. (2013). Transition services for students with mild intellectual disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 531-544.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for learning* 34(1), 71-85.
- Alp, L. (2014). Dezavantajlı Grupların İstihdama Katılmaları: G20 Ülkelerindeki Başarılı Uygulamalar, Uzmanlık Tezi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Alp, S., & Taştan, N., (2011). Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu. sayfasından

erişilmiştir.http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers belief and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- An, Z. G., Hu, X., & Horn, E. (2018). Chinese inclusive education: The past, present, and future. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 118-122.
- Anılan, H. & Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği [Özel Sayı]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90.
- Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür
- Arsal, Z. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Özel Eğitim Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları. *Özel Eğitimden Yansımalar* (172-182). Ankara: Kök
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atasü-Topçuoğlu, R. (2012). Türkiye’de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması. Uluslararası Göç Örgütü (IOM). İsveç. <http://docplayer.biz.tr/266861-Turkiye-de-gocmen-cocuklarin-profilisosyal-politika-ve-sosyal-hizmet-onerileri-hizli-degerlendirme-arastirmasi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Avcioğlu, H., Eldeniz Çetin, M., & Özbey, F. (2005). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar* (s. 79-89). Ankara: Kök

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, (17), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-121.
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Güdülleri*. (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 345-354.
- Baglieri, S., Bejoian, L. M., Broderick, A. A., Connor, D. J., & Valle, J. (2011). [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: Disability Studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, 113(10), <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1367591726> sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In T., Urdan, & F., Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte, NC: Information.
- Banks, J. A., & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical, and philosophical issues. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research on social studies education* (pp. 137-154). New York: Routledge.
- Barnes, K. (2009). The attitudes of regular education teachers regarding inclusion of students with Autism. *Dissertation Abstracts International*, 69(10a), 3905.
- Barr, R., Barth, J., & Shermis, S. (1978). *The Nature of the Social Studies*. Palm Springs, CA: ETC Publications.

- Başbay, A., Kağnıcı, Y. D., & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök
- Bejoian, L. M., & Reid, D. K. (2005). A disability studies perspective on the Bush education agenda: The no child left behind act of 2001. *Equity & Excellence in Education*, (38), 220-231.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
- Bizer, G. Y., Barden, J. C., & Petty, R. E. (2003). (Attitudes). In *Encyclopedia Of Cognitive Science*. 247-253. London: Nature Publishing Group.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Botha, J., & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.

- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5, 1-12.
- Brydges, C., & Mkandawire, P. (2017). Perceptions and concerns about inclusive education among students with visual impairments in Lagos, Nigeria. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(2), 211-225.
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). Inclusive Education Research and Practice: Inclusion Works. Maryland Coalition for Inclusive Education, http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bunch G., Lupart J., & Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educators attitudes to inclusion of students with disabilities*. Toronto, On: York University.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Educational Administration, Theory Practice*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369-379.
- Cant, H. (1994). Inclusive education. The Alberta Experience. *Practising Administrator*, 16(3), 38-41.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F.C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154.

- Chavuta, A., Itimu-Phiri, A. N., Chiwaya, S., Sikero, N., & Alindiamao, G. (2008). *Montfort Special Needs Education College and Leonard Cheshire Disability International Inclusive Education Project: Shire Highlands education division-Malawi baseline study report*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Malawi%20baseline%20study.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Changara, D., & Chitiyo, G. (2016). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 48-62.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, M. D., Itimu-Phiri, A., Haihambo, C., Taukeni, S. G., & Dzenga, C. G. (2019). Exploring teachers' special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28-49.
- Chopra, R. (2008, Eylül). *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education*, British Educational Research Association Annual Conference sunulmuş bildiri, Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th ed. London New York: Routledge Falmer.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*. 19(6), 350-356.
- Çayır, K., & Ergün, M. (2014). *Ders Kitaplarında Engellilik*, http://www.secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Çetin, T., Kılcan, B., Güneş, C., & Çepni, O. (2015). Examining Secondary School Students' Perceptions of the Concept of Migration: A Qualitative Study. *International Journal of Education*, 7(3), 1948-5476.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331-338.
- De Boera, A., Pijlb, S. J., & Minnaerta, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- De Boera, A., Pijlb, S. J., & Minnaerta, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review, *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1206-1223.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Diane L. R., & Sandra, A. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*, USA, A. Simon & Schuster Company.
- Dias, D., & Soares, D. (2017). Civic learning outcomes: A step towards an inclusive higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 360-374.

- Dickens-Smith, M. (1995). The Effect Of Inclusion Training On Teacher Attitude Towards Inclusion. Rapor ERIC document, No. Ed. 332-802.
- Doğutaş, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Douglas, G., McLinden, M., Robertson, C., Travers, J., & Smith, E. (2016). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: Comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 98-121.
- Eğitim Reformu Girişimi (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitim-Hakk%C4%B1-ve-E%C4%9Fitimde-Haklar.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutonlestirme-yoluyla-egitim/sayfasından> erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler/> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler/sayfasından> erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler/sayfasından> erişilmiştir.
- Eklindh, K., & Van den Brule-Balescut, J. (2006). The Right to Education for Persons with Disabilities: Reflecting on UNESCO's Role from Salamanca to the Convention on

- the Rights of Persons with Disabilities. In H. Savolainen, M. Matero & H. Kokkala (Eds.), *When All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities*. Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O. P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318
- Engelliler Hakkında Kanun (2005). Mevzuat.
- Engle, S., & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- European Commission, (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF> sayfasından erişilmiştir.
- <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Florian, L. (2007). *The sage handbook of special education*. London: Sage Publications.
- Forlin, C. (1998). Inside four walls. *Australian Journal of Special Education*, 22(2), 96-106.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). UK: Routledge.
- Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.

- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Franck, B., & Joshi, D. K. (2017). Including students with disabilities in education for all: Lessons from Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 347-360.
- Franzkowiak, T. (2009). Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht [Integration, inclusion, mainstreaming education], <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.htm> sayfasından alınmıştır
- Fraser, W., & Maguvhe, M. (2008). Teaching life sciences to blind and visually impaired learners. *Journal of Biological Education*, 42(2), 84-89
- Fuchs, C. (2010). Alternative media as critical media. *European Journal of Social Theory* 13(2), 173-192.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- Gay, L. R., & Geoffrey, E., & Airasian, P. (2003). Education research: Competencies for analysis and applications. New Jersey: Pearson
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev. Editörleri: A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı

- Gözün, Ö., & Yıkıms, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimdeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Graham, L., & Scott, W. (2016). Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development, Melbourne Graduate School of Education/ Prepared for the Victorian Department of Education & Training.Australia.<http://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600.
- Güleç, H., & Metin, N. (2000). Özel sınıflara ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden ilkokul düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla, engelli olmayan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 16-27.
- Haihambo, C., & Lightfoot, E. (2010). Cultural beliefs regarding people with disabilities in Namibia: Implications for the inclusion of people with disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 76-87.
- Haitembu, R. K. (2014). *Assessing the provision of inclusive Education in Omusati region*. [Masters' Thesis]. Windhoek: University of Namibia
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Haskell, D. H. (2000). Building bridges between science and special education. *Electronic Journal of Science Education*. 4(3), 60-75.

- Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes? *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 509-522.
- Hemmings, B., Kemmis, S., & Reupert, A. (2013). Practice architectures of university inclusive education teaching in Australia. *Professional Development in Education*, 39(4), 470-487.
- Henninger, W., & Gupta, S. (2014). How Do Children Benefit from Inclusion? <http://archive.brookespublishing.com/documents/gupta-how-children-benefit-from-inclusion.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Heward, W. L., Cavanaugh, R. A., & Ernsbarger, S. C. (2004). Educational equality for students with disabilities. In J. A. Banks and C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.) (pp. 317-349). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Horzum, T., & İzci, K. (2018). Preservice turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131-143.
- Hossain, M. (2012). An Overview of the inclusive education in the United States. In *Communication Technology for Students in Special Education and Gifted Programs* (Aitken, J., Fairely, J. P., & Carlson, J.K. Eds). Hensley, PA: Information Science Reference.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J.W. Little and M.W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.

- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Inclusive Schools Network, (2017). 2017 Inclusive Schools Week Theme #Isw2017, <https://inclusiveschools.org/2017-inclusive-schools-week-theme/sayfasından> erişilmiştir.
- İMECE, (2017). Dezavantajlı Grupların Bilgi ve Beceriye Erişimi, file:///C:/Users/Pc/Desktop/ugulama%20dosyas%C4%B1/MSL3_DejavantajlıGruplar_Imece_0217.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Jacklin, A., C. Robinson., L. O’Meara., & A. Harris. (2007). *Improving the experiences of disabled students in higher education*. U.K: Higher Education Academy.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstreaming or special? Educating students with disabilities*. London and Newyork: Routledge Pres.
- Johnsen, B. H. (2001). Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs: Some Thoughts Concerning Practical Innovation Towards an Inclusive Class and School. In B.H. Johnsen and M.D. Skjorten (Eds.), *Education Special Needs Education: An Introduction*. Oslo: Unipub Forlag.
- Johnson, J. (1996). Perceptions of regular education teachers’ regarding students with learning disabilities in their classrooms. Ph.D. Thesis, Northern Arizona University.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. baskı). Ankara: Asil.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers’ attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-35.

- Karadeniz, C. (2005). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2005), 63-69.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kartal, B., & Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299.
- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). Effective teaching. The Hong Kong Institute of Education and Oxford University Department of Education. Education Development Trust.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Korkmaz, İ. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kortman, W. (2001, October). *The indispensable role of special education*. Paper presented at the Australian Association of Special Education, Melbourne.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., Fletcher, T., & Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 15-29.

- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., & Waitoller, F. R. (2011). "Equity in Inclusive Education: Historical Trajectories and Theoretical Commitments". Edited by: Artiles, A. J., Kozleski, E. B. and Waitoller, F. (The SAGE Handbook of Special Education) 231–251. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Krauss, S.E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770.
- Kuester, V. M. (2000). *10 years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the International Special Education Conference, London.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Uzmanlık Tezi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı Yayınları: 17.
- Ladanyi, J., & Szelenyi, I. (2006). *Patterns of exclusion: Constructing gypsy ethnicity and the making of an underclass in transitional societies of europe*: New York: East European Monographs.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: Implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Ford-Slack, P. J. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.

- Lampropoulou, V., & Padelliadu, S. (1997). Teachers of the Deaf as compared with other groups of Teachers: Attitudes toward people with disability and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 2633.
- Leatherman, J. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Lesar, L. (2017). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*. 22(7), 699-713.
- Leung, C., & Mak, K., (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.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. NJ: Prentice Hall.
- Lincoln, S., & Guba, E.G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences, in N.K. Denzin, and Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), London: Sage.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thompson, N. (2013). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classroom classes. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Little, J. W., & McLaughlin, M.W. (Eds). (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Lombardi, A., C. Murray., & Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1–13.

- Lubienski, C. (2003). Eğitim piyasalarında yenilik: Şart ve okullardaki rekabet ve seçimin etkisi hakkındaki teori ve kanıt. *American Education Research Journal*, 40(2), 395-443.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Mahzarin, R. B., & Heiphetz, L. (2010). (Attitudes). In S. T. Fiske., D. T. Gilbert., & G. Lindzey (Eds). *The handbook of social psychology* (5th ed.) (pp. 353–393). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 1270-1285.
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429-1140.
- Majoko, T. (2018). Inclusion of children with autism spectrum disorders in mainstream primary school classrooms: Zimbabwean teachers' experiences. *International Journal Of Special Education*, 33(3), 630-656.
- Malinen, O. P., (2013). *Inclusive education from teachers' perspective examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland china*. Finland: Itä-Suomen Yliopisto University Of Eastern.
- Malinen, O., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive

- middle school science: Effects on classroom and high stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.
- Matthews, N. (2009). Teaching the ‘invisible’ disabled students in the classroom: Disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229-239.
- Mayer, S. (2003). *What is a disadvantaged group?* Minneapolis: Effective Communities Project.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Metin, N., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2009, Mayıs). *İlköğretim öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Çanakkale.
- Mezquita, Y. N., Sanchez- Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. R., (2018). Regular and special education Mexican teachers’ attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda 3N (neden nasıl niçin) kaynaştırma yönetici öğretmen aile kılavuzu*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLER.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miškolci, J. (2016). Inclusive education in the Slovak Republic two decades after the dissolution of Czechoslovakia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 199-213.
- Mitchell, D., & Desai, I. (2005). Diverse socio-cultural contexts for inclusive education in Asia. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Routledge, Oxfordshire.
- Moisă, F. (2012). Social Inclusion in Romania. From Concept to the Implementation of Public Policies for the Inclusion of the Roma, Doctoral Thesis, Babeş-Bolyai University Cluj Napoca Faculty Of Sociology And Social Work
- Moriña, A. (2017). ‘We aren’t heroes, we’re survivors’: Higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education* 41(2), 215-226.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., López-Gavirab, R., & Morgadoc, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626.
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society* 26(3), 307-319.

- Mullen, C. A. (2001). Disabilities awareness and the preservice teacher: A blueprint of a mentoring intervention. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 39-61.
- Mwakyey, B. M. (2013). Teaching Students with Visual Impairments in Inclusive Classrooms A Case Study of One Secondary School in Tanzania. Master's Thesis Master of Philosophy in Special Needs Education, Department of Special Needs Education, Faculty of Educational Sciences, University Of Oslo.
- National Council for the Social Studies (1992). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies (2001). *Creating effective citizens*. <http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizenssayfasından> erişilmiştir.
- National Down Syndrome Society (2000). <http://www.ndss.org/Resources/Education/Implementing-Inclusion/> sayfasından erişilmiştir.
- Neuman, L. W. (2003). *Social research methods qualitative and quantitative approaches*. ABD: Allyn and Bacon.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. UK: Macmillan.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Kapsamlı eğitim: Hedef kitlelerden ve okullardan EFA'nın temelini oluşturan kaliteli eğitimden. L. Florian (Ed.), *Özel eğitimin SAGE el kitabı (2. Yenilenmiş)*, Londra: Sage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). Ford Foundation, Changing the Conversation on Growth- Going Inclusive. 9-11.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.

- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Pijl, J. S., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (1997). Factors in inclusion: A framework. J. S. Pijl, C. J. Meijer, S. Hegarty (der.), *Inclusive education a global agenda*. Londra ve New York: Routledge.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U., & Forlin, C. (2015). Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863-874.
- Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Riester-Wood, T. (2012). Parent Voices and Perspectives: The Challenges Of Inclusive Practices. [https://inclusiveschools.org/parent-voices-and-perspectives-the-challenges-of-inclusive-practices/sayfasından erişilmiştir](https://inclusiveschools.org/parent-voices-and-perspectives-the-challenges-of-inclusive-practices/sayfasından-erişilmiştir).
- Rosenbaum, P., King, S., Law, M., King, G., & Evans, J. (1998). Family-Centred Service. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 18(1), 1-20.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 1(16), 1-20.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: Final report*. Scotland: University Of Aberdeen.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristenson, PH., & Hautamaki, J. (2010). *Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland*. Report Prepared for SITRA. Helsinki
- Sadioğlu, A., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1743-1765.
- Sağlam, F. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salisbury, R. (2008). *Teaching pupils with visual impairment: A guide to making the school curriculum accessible*. London: Routledge: Taylor & Francis Group.

- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- Sanchez, P. A. (2012). Effective and inclusive schools: How to promote their development. *Educatio Siglo*, 30(1), 25-44.
- Sanchez-Marti, A., & Ramirez-Iniguez, A. A. (2012). Inclusive education: An examination of school relationships and student interactions. *Intercultural Education*, 23(6), 491-500.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Teaching All Students*, 61(2), 25-28.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 1(3), 22-26
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş rapor. Malatya.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Schaeffer, S. (2008). Realizing inclusive education through applying a rights-based approach to education. *UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session*, 87-93.

- Schermelleh-Engel, K. Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 60–70.
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C., & Swain., J. (2015). Not the right kind of ‘digital capital’? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers & Education*, 82, 118-128.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi
- Shaddock, T. J., Smyth King, B., & Giorcelli, L. (2007). A project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling. *Australian Government Department of Education, Science and Training*, 332.
- Shapiro, A. (2000). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Routledge Falmer.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: Does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 321-331.
- Shiveley, J. (2014). Teaching for democratic citizenship: Arriving at a guiding question for pedagogical practice. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 81-87.
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organization. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570.

- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. Oslo: Atlas Alliance.
- Subban P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal Of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980–2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür
- Sutton, M., & Levinson, B. A. U. (2001). "Policy as/in practice: a sociocultural approach to the study of educational policy". In *Policy as Practice*, Edited by: Sutton, M. and Levinson, B. A. U. 1–22. Westport: Ablex Publishing.
- Taylor, S. C., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Thomas, L. (2016). "Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups." In *Widening Higher Education Participation*, edited by M. Shah, A. Bennett and E. Southgate, 135-159. UK: Elsevier.

- Timuçin, E. (1998, Kasım). *Türkiye’de kaynaştırma, var olan uygulamaları ve kaynaştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan bildiri, Edirne.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.
- Tohum Otizm Vakfı & Eğitim Reformu Girişimi (2010). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Topçu, E., & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Toson, A. L. M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2013). Educational leadership for all: The capability approach and inclusive educational leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 490-506.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> sayfasında n erişilmiştir.
- United Nations (2015). *Global education first initiative*. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF sayfasından erişilmiştir.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *The open file on inclusive education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012). *UNESCO and education: everyone has the right to education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations High Commissioner For Refugees (2012). *Education strategy 2012-2016*. <https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html> sayfasından erişilmiştir.
- United States Department of Education (2009). 28th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, USA.
- Urban, D. S. (2013). Toward A Framework Of Inclusive Social Studies: Obstacles and Opportunities In A Perspective Teacher Education Program. Columbia University, Proquest Dissertations Publishing. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1367591726/56CF2ABE7B1445E9PQ/1?accountid=38938> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildirileri*, 121-132.
- Tabachnick, B. G, & Fideli, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Ally And Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O'Donnell, M., & Prunty, A. (2010). Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish

schools.https://www.spd.dcu.ie/site/special_education/documents/AddressingChallengesBarrierstoInclusioninIrishSchools_StPatricksCollege_2014.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202.
- Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: Reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 920-937.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Vinson, K. D., Ross, E. W., & Wilson, M. B. (2011). Standards-based educational reform and social studies education: A critical introduction. In W. B. Russell (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader* (pp. 153-172). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walker, G. (2010). Inclusive education in Romania: Policies and practices in post communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 165-181.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667-668.

- Whiting, M., & Young, J. (1995). *Integration: Social justice for teachers*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Hobart: Tasmania.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 2016(6), 19-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin
- Yıldırım, E. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Balıkesir.
- Yıldırım, T., & Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 43-49.
- Yıldız, O. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Journal of Sociological Research*, 16(1), 141-169.
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans

[Programlari/Sosyal Bilgileri Ogretmenligi Lisans Programi09042019.pdf](#)

sayfasından erişilmiştir.

Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2017). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Elinizdeki bilgi formu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliklerinin, sınıf içi uygulamalarla karşılaştırılmasını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. **Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Türkiye’de dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler; a) Kız çocuklar b) Engelli çocuklar c) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar d) Çalışan çocuklar e) Yerinden edilmiş (mülteci-sığınmacı) çocuklar g) Yoksul ailelerin çocukları şeklinde gruplandırılmıştır.** Araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından vereceğiniz bilgiler önemlidir. Burada elde edilecek bilgiler bilimsel çalışmanın dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. **Lütfen her soruyu size uygun şekilde işaretleyiniz.** Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. Saygılar. İyi çalışmalar.

Ünal ŞİMŞEK

Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri

1. Cinsiyetiniz: Kadın (1) Erkek (2)

2.Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl (1) 6-10 yıl (2) 11-15 yıl (3) 16-20 yıl (4) 21 yıl ve üzeri (5)

3.Daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılmış mıydınız?

Evet (1) Hayır (2)

4.Sınıfınızda dezavantajlı grublarda yer alan öğrenciler oldu mu?

Evet (1) Hayır (2)

5.Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi:

Düşük gelirli (1) Orta gelirli (2) Yüksek gelirli (3)

6.Yakın çevrenizde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireyler var mı?

Evet (1) Hayır (2)

EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

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

EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1	Sınıf ortamını dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin özelliklerini de göz önünde bulundurarak yapılandırabilirim.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınavlarını onların mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak hazırlayabilirim.					
	3	Kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken öğrenciler arasında ayrıştırmaya gitmem.					
	4	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda sosyal faaliyetlere yönlendirebilirim.					
	5	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda kültürel faaliyetlere yönlendirebilirim.					
	6	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda sanatsal faaliyetlere yönlendirebilirim.					
	7	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitsel gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.					
	8	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri sosyal gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.					
	9	Öğretim sürecini okuldaki destek birimleriyle iş birliği içerisinde önceden planlayabilirim.					
	10	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında bilgiler alarak onlara yönelik bireysel hedefler belirleyebilirim.					
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.					
	12	Dersleri birden fazla etkinlik içerecek şekilde planlayabilirim.					
	13	Öğretimi birden fazla duyuya hitap edecek şekilde planlayıp sunabilirim.					
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliği	14	Kapsayıcı eğitimin bütün okullarda yaygınlaştırılmasında aktif görev alabilirim.					
	15	Kapsayıcı eğitimi geliştirecek projelerde görev alabilirim.					
	16	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğrenme durumlarını göz önünde tutarak ders planları hazırlayabilirim.					
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere derste uygun araç, gereç ve materyaller hazırlayabilirim.					
	18	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretim desteği sağlayabilirim.					
	19	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel eğitim planları hazırlayıp uygulayabilirim.					
	20	Sınıf ortamını dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin de ilgisini çekecek şekilde konulara göre tasarlayabilirim.					
Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanım Duyulan Endişe	21	Sınıftaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmekte zorlanırım.					
	22	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere mesleki anlamda rehberlik yapmakta zorlanırım.					
	23	Sınıftaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermelerinde yetersiz kalabilirim.					
	24	Müfredattaki konuları kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrencilerin seviyelerine indirmek zorluk çekebilirim.					
	25	Farklılıklara saygı hususunda öğrencilerime rol model olamayabilirim.					
	26	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere derste uygulanacak yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgiler sunamayabilirim.					
	27	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler planlarken zorluk çekebilirim.					

EK 4. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği

Faktörler	Madde No	Maddeler	(5)Kesinlikle katılıyorum	(4)Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2)Katılmıyorum	1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	1	Sınıfta hassas grupların olduğunu düşünerek vereceğim örneklerde seçici davranırım.					
	2	Sınıftaki bütün öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini alırım.					
	3	Konuyla ilgili hazırlanan materyal temelli etkinliklerde dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere sorumluluklar veririm					
	4	Kapsayıcı eğitime yönlendirici faaliyetler yaparak öğrencilere tartışma ortamı sağlarım.					
	5	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere hitap eden filmleri diğer öğrencilere izlettirerek ön yargıları ortadan kaldırmaya çalışırım.					
	6	İşlenen konular için her zaman kapsayıcı eğitimle örtüşecek bakış geliştiririm.					
	7	Farklılıklara saygı gösterilmesi hususunda öğrencilerden kalıp yargıları yıkmaya yönelik görüş geliştirmelerini isterim.					
	8	Sınıf içerisinde ayrımcılığı eleştiren görsel-işitsel videolar kullanarak öğrencilerde ayrımcılığa karşı farkındalık oluştururum.					
	9	Farklılıklara saygı temalı yapmış olduğumuz etkinliklerle dersin konusu arasında bağlantılar kurarak öğrencilerde farkındalık yaratmaya çalışırım.					
	10	Derslerde öğrencilerle farklılıklarımız üzerine konuşup tartışırım.					
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin arkadaşlarıyla vakit geçirerek sosyalleşmeleri için etkinlikler uygularım.					
	12	Sınıf oturma planını öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde yaparım.					
	13	Yöntemleri/teknikleri dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak seçerim.					
	14	Konuları dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin seviyelerine göre küçük parçalar halinde anlatırım.					
	15	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak konularla ilgili sözel/ sayısal/ işitsel/ görsel ipuçları sunarım.					
	16	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak derste konuları olabildiğince somutlaştırırım.					
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak için sıklıkla ders tekrarı yaparım.					
	18	Öğrenme gerçekleştikten sonra öğrencilere öğrendiklerini farklı ortamlarda uygulama fırsatları sunarım.					
	19	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri sınıf içerisindeki çalışma gruplarına katılmaları hususunda teşvik ederim.					
	20	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınavları hazırlarım.					
	21	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınav sonunda öğrencilere sıklıkla dönüt veririm.					
	22	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarına göre kişisel hedefler belirlerim.					

EK 5. MEB Araştırma Uygulama İzin Belgesi

	T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
Sayı : 70297673-605.01-E.22694114	29.12.2017
Konu : Araştırma İzin Talebi	
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE	
İlgi: a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün, Genel Müdürlüğümüzde 20/12/2017 tarihli ve 21984898 sayılı işlem gören yazısı. b) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve Genelge 2017/25 sayılı Genelge. Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ünal ŞİMŞEK, Yard. Doç. Dr. Bahadır KILCAN danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi" konulu araştırma izin talebi hakkındaki ilgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü anketin kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.	
Dr. Cem GENÇOĞLU Bakan a. Genel Müdür	
Ek: 1-Mühürlü Anket Formu (10 sayfa) 2-İlgi yazı ve ekleri	
Dağıtım: Gereği: Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne (ek konuldu Mühürlü Anket Formu (10 sayfa)	
Bilgi: Ankara, Aksaray Valiliklerine (İl Millî Eğitim Müdürlükleri)	
Arsanlık Biv. 06648 Kızılay/ANKARA Elektronik Ad: www.meb.gov.tr e-posta: adacryad@meb.gov.tr Ayrıntılı bilgi için: M. ÇAKAR Şef Tel: (0 312) 413 13 31 Faks: (0 312) 417 71 08 bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evcankeu.meb.gov.tr adresinden: a753-de4c-3628-b90c-23c9 kodu ile teyit edilebilir	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..