KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Pervin Oya TANERİ[1], Özlem Yeşim ÖZBEK[2], Asu ALTUNOĞLU[3], Esat AVCI [4], Semih AŞİRET [5]
[1]ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Ankara / Türkiye
[2]ÇAKÜ, Edebiyat Fakültesi, Çankırı / Türkiye
[3]Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir / Türkiye
[4]MEB, Mersin / Türkiye
[5]MEB, Mersin / Türkiye

Öz: Kapsayıcı eğitim, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu kabulünden yola çıkarak, hiçbir öğrencinin cinsiyet, engellilik, farklı bir ırk, din ya da etnik alt gruba mensup olmak, kent yoksulu olmak, cinsel yönelim ya da vatandaş olmamak (sığınmacı, mülteci, göçmen) gibi bir farklılığa ya da istisnai duruma dayalı olarak sistematik dışlanma pratiklerine maruz kalmaması için ortaya atılan bir kavramdır. Çoğunlukla, engellilere yönelik katılımın önündeki yasal ve fiziki engelleri kaldırmak olarak algılanan ve öğrenme süreçlerine yönelik engellere odaklanılmadığı için diğer bireysel farklılığa sahip grupları ihmal eden bir kapsayıcılık anlayışı yerine, bütün öğrenme farklılıklarını ve engellerini içine alan daha kapsayıcı bir anlayışa ve öğretmen tutumlarını ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç vardır. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin (KEYÖT) deneme formu 68 Likert tip maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği bağımsız hakemler tarafından kontrol edilmiş ve yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Geliştirilen ölçeğin, kapsayıcı eğitimle ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmen tutumlarının belirlenmesine ve bu konudaki olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına hizmet etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlar, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları

GİRİŞ ve KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlar toplu halde yaşarken bir değerler kümesi etrafında buluşurlar. Bu değerler aracılığıyla aralarından bazılarını dışarıda bırakma pratiğini hayata geçirirler. Bu pratik dinsel inanış, etnik köken, cinsiyet, ya da kimlikleri nedeniyle kimi insanlara uygulanırken, onların değer yitimine ve ötekileştirilmesine neden olur. Dışlanmanın hedefinde fiziksel ya da zihinsel yapabilirlik kapasitesi nedeniyle farklılığa ya da istisnai duruma sahip bir birey varsa bu değer yitiminin daha ağır sonuçları olabilmektedir. Kapsayıcılık bu dışlama alışkanlıklarını güçsüzleştirmeyi amaçlayan bir ideal olarak ortaya çıkmıştır. Kapsayıcılık eğitimin toplumdaki rolü ve dezavantajlı bireylerin eğitimle ilişkisi ile ilgili yaşanan teorik ve pratik açmazlara cevap olmak üzere geliştirilmiş bir kavramdır. Kapsayıcı eğitim, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu kabulünden yola çıkmıştır. Bundan hareketle, eğitimin hiçbir kademesinde hiçbir öğrencinin cinsiyet, engellilik, farklı bir ırk, din ya da etnik alt gruba mensup olmak, kent yoksulu olmak, cinsel yönelim ya da vatandaş olmamak (sığınmacı, mülteci, göçmen) gibi bir farklılığa ya da istisnai duruma dayalı olarak sistematik dışlanma pratiklerine maruz kalmaması durumuna eğitimin kapsayıcı olması denmektedir.

Kapsayıcılık tüm bu bahsi geçen dışlama pratiklerini geriletmeyi ve demokratik bir toplum inşa etmeyi amaçlayan bir fikirdir. Bu fikrin hayata geçirilebilmesi için en temel koşul olan öğretmen tutumlarının

ortaya konması, gerekli politika adımlarının atılması için hayati önem taşımaktadır. Kapsayıcı bir okuldaki herhangi bir öğretmen, öğrencilerin her birinin birbirinden farklı gereksinimleri olduğunu bilip bunlara cevap verecek şekilde farklı öğrenme ortamları oluşturulması gereğini benimsemelidir. Buna göre dezavantaja ya da istisnai duruma sahip olanlar başta olmak üzere tüm öğrencilere uygun müfredat, kurumsal ve fiziki düzenlemeler ve öğretim stratejileri geliştirmeye açık ve bu konuda gayretli olmalıdır.

Eğitimin amacı küresel demokrasi ideali doğrultusunda bireylere toplumun iyiliğine yönelik demokratik süreçlerde yer almaları için fırsatlar ve alanlar sunmasıdır (Banks, 1996). Bu doğrultuda, okullar da toplumsal dayanışma, grup kimliği edinme ve topluluk bilincine kavuşma alanlarıdır (Carlson ve Apple, 1998). Toplumdaki ve dolayısıyla okuldaki her bireyin demokraside kendilerine özgü olan yeteneklerini ve çabalarını toplumun özgürlüğü ve eşitliği için yönlendirmeye ve kendi potansiyellerini toplumun potansiyelini güçlendirmek için kullanmaya hakkı vardır.

Kapsayıcılık kavramı tartışılmaya başlandığı zamandan bugüne dek farklı açılardan ele alınmış ve farklı noktalara odaklanarak gelişmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan kapsayıcılık yaklaşımları üç ayrı grupta toparlanabilir. Buna göre, ilk olarak kapsayıcılığı sadece engellilik açısından ele alan ve engellilerin kapsanması için soyutlanmaması gerektiğini savunan yaklaşım gelmektedir. İkinci olarak birlikte eğitim almanın yeterli olmayacağını ve eğitimin içeriğinin ve koşulların engellileri kapsayacak şekilde düzenlenmesi konusunu ele alan yaklaşım ve son olarak kapsayıcılığı engellilik meselesinden tüm dezavantajlı bireylerin içe alınması olarak ele alan yaklaşım gelmektedir (Altunoğlu, 2019).

Söz konusu kavrama yalnızca fiziksel ya da zihinsel yapabilirlik ya da engellilik değil açısından değil, bireysel farklılıklar açısından da bakılması görüşünün temeli olarak Dewey'in 'ahlaki eşitlik' kavramı sunulabilir. Buna göre, demokratik bir toplumun amacı eşitlik ve sosyal destek aracılığıyla her bireyin kendini özgürce ifade edebilecek gelişim fırsatlarına kavuşturulmasıdır (Dewey, 1976). Kuşkusuz her bireyin istek ve yetenekleri birbiriyle aynı değildir. Bireyler birbirinden yaş, dış görünüş, ilgi, kişilik özellikleri, ihtiyaçlar ve daha başka pek çok açıdan da farklıdırlar. Fakat önemli olan, bu farklılıkların bireyler arasında adaletsizlik ya da herhangi bir hiyerarşik ilişki oluşturmamasıdır. Bunun için 'ahlaki olarak eşitlik' kavramı ortaya atılmış, farklılıkların hiçbir bireyi diğerinden aşağıda, yukarıda, daha üstün ya da hakir yapmayacağı, demokrasinin gereği olarak kabul edilmiştir (Dewey, 1976). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim, UNESCO'nun 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi'nde (UNESCO, 2019) belirtildiği gibi, okulların ve eğitim sisteminin kız ya da erkek, etnik azınlık mensubu, hasta, engelli, göçmen, evsiz, gezgin ya da öğrenme güçlüğü yaşayan tüm çocuklara destek olmalı ve onların dahil olduğu toplumun da daha kapsayıcı hale gelecek olmasından sorumlu olmalıdır (Slee, 2011).

UNESCO'nun dünyaya yaptığı kapsayıcı eğitim çağrısı, herkesin daha ileri öğrenme ya da topluma tam olarak katılım için gerekli olan temel eğitimi edinme için eşit şansı olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna engellilerle birlikte diğer tüm ayrımcılık mağdurları dâhildir. Küresel belgeler ya da politikalar kapsayıcılığı bu şekilde tanımlamasına rağmen, kapsayıcı eğitim kavramı yerel düzlemde bazı durumlarda bununla çelişen yorumlar ya da süreçler içerir hale gelmiştir. Birçok ülkede bu çağrının ardından yapılan düzenlemelerin hala büyük ölçüde engellilere yönelik bir kapsayıcılık anlayışı içinde olduğu gözlenmektedir (Armstrong, Armstrong ve Barton, 2016). Kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçen birçok ölçme aracı geliştirilmiştir: Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Gözden Geçirilmiş Ölçeği (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman ve Sharma, 2011), Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ATIES) (Wilczenski, 1995), Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları

(PATI E) (Bailey, 2004), Kapsayıcı Eğitime Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği (MATIES) (Mahat, 2008), Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (TAIS)(Monsen Ewing ve Boyle, 2015), Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Tutumları (TATIS-p) (Gregory ve Noto, 2012) vb . Ewing, Monsen ve Kielblock (2018) bu ölçme araçlarından ilkokul düzeyine uygun olan dokuzunu incelemiş ve MATIES, SACIE-R ve TAIS'in psikometrik özellikler bakımından öne çıktığını vurgulamışlardır. Bu ölçeklerden bazıları Türkçeye uyarlanmıştır: SACIE (Cansız ve Turker, 2011; Cansız ve Cansız, 2018), SACIE-R (Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015; Kış, 2013).

Türkiye'deki tartışma da büyük ölçüde ahlaki eşitlik temelli kapsayıcılık üzerinden değil, daha ağırlıklı olarak özel eğitim modelinin kavramsallaştırmaları olan bütünleştirme ya da kaynaştırma üzerinden devam etmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim kavramının ve buna yönelik öğretmen tutumlarının sosyokültürel kimlikler ve diğer her tür farklılık nedeniyle farklı eğitim ihtiyaçları olan bireylerin bir arada eğitim görmeleri için uygun ortamların, politikaların ve uygulamaların sağlanmasını öngören bir eğitim ilkesi olarak ölçülmesine ihtiyaç vardır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ve uygulamalarına yönelik tutumlarını ortaya çıkaran geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Kapsayıcılık hem uluslararası hem de ülke literatüründe genellikle bedensel yapabilirlik kapasitelerindeki farklılıklardan ötürü farklı öğrenme becerilerine ve yeterliklerine sahip, farklı öğrenme materyal ve süreçlerine ihtiyaç duyan öğrenciler açısından ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle, engellilere yönelik katılımın önündeki yasal ve fiziki engelleri kaldırmak olarak algılanan ve öğrenme süreçlerine odaklanmadığı için diğer bireysel farklılığa sahip bireyleri ihmal eden bir kapsayıcılık anlayışı hakimdir. Ancak günümüz dünyasında bütün öğrenme farklılıklarını ve engellerini içine alan bir kapsayıcılık anlayışına ve bu anlayışa uygun daha kapsayıcı bir ölçme aracıyla öğretmen tutumlarının incelenmesine ihtiyaç vardır. Geliştirilen ölçek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ortaya koyarak bu konudaki literatüre ve kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak çalışmalara katkı sunacaktır.

KAPSAM

Geliştirilen ölçek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ortaya koyarak bu konudaki literatüre ve kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak çalışmalara katkı sunacaktır.

YÖNTEM

Örneklem

Ölçeğin deneme formu çevrimiçi ortamda, resmi ve özel okullarda görev yapan, farklı alanlardan ve 41 ilden 490 öğretmene uygulanmıştır. Erkuş (2012) ölçek deneme uygulamalarında katılımcıların ölçülecek özelliğin ranjını dikkate alarak gönüllülük esasına göre ve seçkisiz olarak belirlenmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle, çalışmada kolayda örnekleme (convenience sampling) tekniği kullanılmıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin %52'si kadın, %47,9'u erkektir. Örneklemin % 67,3'ü lisans, %30,7'si yüksek lisans ve %1,9'u doktora mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı incelendiğinde: %8,3'ünün 5 yıldan daha az, %24,1'inin 5-10 yıl, %21,1'inin 11-15 yıl , %23,5'inin 16-20 yıl ,%16,3'ünün 21-25 yıl ve 6,6'sının 26 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (KEYÖT)

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin (KEYÖT) geliştirilmesi amacıyla ilgili literatür (Bailey, 2004; Forlin vd., 2011; Mahat, 2008; Monsen vd., 2015; Wilczenski, 1995 vd.) taranmış ve ölçeğin boyutlarına karar verilmiştir. Ölçek maddeleri tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını kapsamak üzere geliştirilmiştir. Maddeler alan uzmanları tarafından (eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim programları öğretimi ve eğitim yönetimi ve planlaması alanlarında doktorası olan toplam beş akademisyen) bağımsız olarak yazılmıştır. Daha sonra, deneme formu kapsam geçerliği ve muhtemel sorunlar bakımından alan uzmanları tarafından birlikte incelenerek son haline getirilmiştir. Bu süreçte, sorunlu maddeler yeniden yazılmış, aynı özelliği ölçen maddeler ölçekten çıkarılmış ve bazıları farklı boyut altına taşınmıştır. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin (KEYÖT) deneme formu 68 maddeden (33 olumsuz, 35 olumlu) oluşmaktadır. Maddeler 6'lı Likert ölçeğinde olup (Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Kısmen katılmıyorum", Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum"), olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 68 ve en yüksek puan 408'dir.

Veri Analizi

KEYÖT'ün yapısını ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Analize verilerin kayıp değerler, uç değerler ve normallik bakımından incelenmesiyle başlanmıştır. Ölçek deneme formu çevrim içi ortamda uygulandığından kayıp veri oluşmamıştır. Tek değişkenli uç değer analizinde z puanları kullanılarak, +4 ile -4 değerleri dışında z değerine sahip bireyler uç değer olarak analizden çıkarılmıştır (Çokluk ve Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Çok değişkenli uç değer analizi Mahalanobis uzaklığına göre gerçekleştirilmiştir. AFA öncesinde, madde-toplam test puanı arasındaki korelasyon incelenmiş ve korelasyonu 0.20'nin altında olan maddeler analize dahil edilmemiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi dikkate alınarak incelenmiştir.

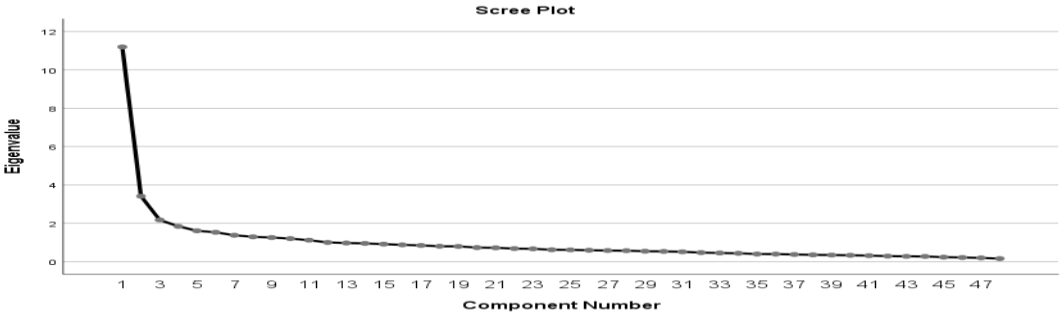
Faktör çıkarma yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin yapısına karar verilirken, ortak varyansı 0.40'dan madde faktör yükü de 0,32'den büyük olan maddeler dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fiddell (2013) döndürme tekniğine karar verirken, önce eğik döndürme tekniklerinden birinin (promax veya direct oblimin) kullanılarak faktörler arası korelasyonun incelenmesini ve faktör korelasyon matrisindeki korelasyon değerlerinin 0,32 ve üzerinde olması durumunda ve dik döndürmeyi zorunlu kılan başka bir durum olmadığında eğik döndürme tekniği kullanılmasını önermiştir. Bu çalışmada, faktörler arası korelasyonun olması nedeniyle eğik döndürme tekniği (direct oblimin) kullanılmıştır. Faktör sayısını belirlemede yamaç grafiği, istenen açıklanan varyans oranı ve paralel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Son olarak, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Uç değer analizi sonucunda toplam 129 gözlem analizden çıkartılmış ve çalışma 361 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Madde-test korelasyonu zayıf olan (0,20'nin altında) 33 madde analizden çıkarılmıştır. KMO (0,87) ve Barlett (X^2=4236,363; $p<0,05$) testleri verinin çok değişkenli normal ve faktör analizine uygun bir yapıda olduğunu göstermiştir.

Faktör sayısını belirlemede, Kaiser-Guttman, yamaç-birikinti grafiği, istenen açıklanan varyans oranı ve paralel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. 35 maddelik deneme formunun faktör analizi, özdeğeri

1'in üzerinde olan 28 madde olduğunu göstermiştir. Şekil 1'de yer alan yamaç-birikinti grafiği ölçeğin yapısının 3 faktör olduğu işaret etmekle birlikte, 3 faktörlü yapıda açıklanan varyans oranının düşük olduğu (%34, 96) görülmüştür. Faktör sayısını belirlemede R yazılımından faydalanılarak (*psych paketi*) paralel analiz gerçekleştirilmiş ve 5 faktörlü yapının uygun olduğu görülmüştür. Döndürme işleminde, hiçbir maddeye yük vermeyen 2 madde ve birden fazla faktöre yük veren 4 madde sırasıyla analizden çıkarılmıştır. 29 madde üzerinden yapılan faktör analizinde, KMO değerinin iyi düzeyde (0,86) ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olduğu (X^2=3720,558, p<0,05) bulunmuştur.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği

29 madde ve 5 faktörden oluşan KEYÖT'ün nihai formunun döndürme sonrası faktör yapısı ve madde istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir. Birinci faktör 8 maddeden oluşmakta, özdeğeri 7,55 ve toplam varyansın %26,966'sını açıklamaktadır. İkinci faktör 6 maddeden oluşmakta, özdeğeri 2,26 ve toplam varyansın %8,07'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktör 5 maddeden oluşmakta, öz değeri 1,81 ve açıklanan varyansa katkısı %6,48'dir. Dördüncü faktör 3 maddeden oluşmaktadır, özdeğeri 1,50 ve toplam varyansa katkısı %5,37'dir. Beşinci faktör ise 7 maddeden oluşmakta, özdeğeri 1,34 ve toplam varyansa katkısı %4,78'dir. Beş faktör öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının %51,66'sını açıklanmaktadır. Beş faktöre ait ortak varyanslar 0,446 ile 0,801 arasında değişmektedir.

Beş faktör incelendiğinde: birinci faktörün kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumları, ikinci faktörün öğrencileri ayrıştırmaya yönelik tutumları, üçüncü faktörün farklılıkları göz ardı etmeye yönelik tutumları, dördüncü faktörün negatif tutumları ve beşinci faktörün davranışsal tutumları yansıttığı görülmektedir.

Beş faktör incelendiğinde: birinci faktör "*kapsayıcı eğitime değer vermek*", ikinci faktör "*kapsama ve dışlama pratikleri*", üçüncü faktör "*kapsayıcı eğitimin olanaklılığı / gereksinimleri*", dördüncü faktör. "*kapsayıcı eğitimin sınıf içi uygulamaları*", ve beşinci faktör "*kapsayıcı eğitimde bireysel ve yapısal farklılıklar*" olarak tanımlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yeni kanıtlar ortaya koymak amacıyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının en son mezun olduğu eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann- Whitney U testi ile kontrol edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 1. KEYÖT'ün faktör yapısı ve madde istatistikleri

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	Madde güçlük in-deksi	Std. Sapma	Düzeltil-miş Madde-Test Ko-relas-yonu	Çoklu korelas-yonun kareleri	Maddenin silin-mesi durumunda Alpha
m10	0,457					2,88	1,372	0,48	0,35	0,40
m32	0,605					2,99	1,505	0,32	0,15	0,47
m42	-0,707					4,28	1,290	-0,63	0,41	0,75
m48	0,689					3,04	1,117	0,51	0,34	0,41
m50	0,55					2,34	1,218	0,34	0,23	0,47
m53	0,766					2,36	1,240	0,49	0,36	0,41
m55	0,6					2,80	1,210	0,51	0,42	0,40
m65	0,346					2,41	1,185	0,32	0,19	0,47
m12		-0,837				5,49	0,637	-0,62	0,48	0,71
m13		0,81				1,74	0,872	0,38	0,46	0,32
m14		0,549				1,36	0,627	0,39	0,25	0,35
m20		0,655				1,58	0,658	0,48	0,35	0,30
m47		0,396				2,06	1,071	0,41	0,21	0,28
m56		0,597				1,95	0,969	0,48	0,27	0,23
m3			-0,689			2,45	1,284	2,81	2,45	3,25
m19			-0,609			2,46	1,024	1,46	1,05	1,70
m52			-0,479			2,91	1,303	0,55	0,37	0,82
m64			-0,663			3,25	1,219	0,38	0,24	0,61
m67			-0,655			2,97	1,200	2,81	2,45	3,25
m7				0,426		1,14	0,349	0,32	0,10	0,84
m15				0,87		1,45	0,657	0,71	0,54	0,38

m27				0,893		1,47	0,632	0,69	0,53	0,41
m6					0,466	2,04	1,218	0,17	0,17	-,473[a]
m21					-0,691	3,68	1,463	-0,49	0,40	0,31
m29					0,434	2,81	1,485	0,25	0,09	-,735[a]
m30					0,625	1,98	1,075	0,20	0,17	-,469[a]
m41					0,701	2,88	1,374	0,07	0,41	-,373[a]
m43					0,664	2,71	1,249	0,08	0,50	-,355[a]
m54					-0,425	4,32	1,187	-0,44	0,42	0,18

Tablo 2. En son mezun olunan eğitim kademesine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Faktör	**Grup**	**N**	**Ortalama Sıra**	***Z***	**p**
Faktör 1	Lisans	243	179,27	-0,453	0,651
	Lisansüstü	118	184,56		
Faktör 2	Lisans	243	183,11	-0,556	0,578
	Lisansüstü	118	176,65		
Faktör 3	Lisans	243	181,62	-0,163	0,87
	Lisansüstü	118	179,72		
Faktör 4	Lisans	243	179,90	-0,312	0,755
	Lisansüstü	118	183,27		
Faktör 5	Lisans	243	180,06	-0,246	0,806
	Lisansüstü	118	182,93		

SONUÇ

21. yüzyılda eğitim politikaları ve uygulamaları bireysel farklılıkları dikkate alarak (fiziksel, bilişsel, duyuşsal, sosyo ekonomik vb.) tüm bireylerin eğitim sistemine etkin katılımını hedefleyen birey odaklı bir bakış açısını benimsemiştir. Öğrenme süreci içinde çeşitli nedenlerle (kültürel, sosyoekonomik, fiziksel vb.) dışlanmayı azaltarak öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine uygun eğitim verilmesi ilkesine dayanan kapsayıcı eğitim, son yıllarda tüm dünyayı etkisine alan yoğun mülteci trafiği ile daha da önem

kazanmıştır. Kapsayıcılık yeni bir program ya da onlarca yeni fikirden yalnızca biri olarak değil, bütünsel bir inanç ve onun yansıdığı uygulamalar olarak görülmelidir. Tüm çocuklara karşı eşit sorumluluk sahibi olmamızdan ileri gelen bu inanç, yalnızca özel eğitim gereksinimli bireyleri kapsayacak şekilde inşa edilirse ve uygulanırsa, oldukça eksik kalacaktır.

Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların akranlarıyla benzer koşullarda eğitim alma hakkını vurgulamakla beraber pratikte eğitimin kapsayıcılığını belirleyen\etkileyen pek çok faktör vardır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları da bu faktörlerden biri olup, bu konudaki olumsuz öğretmen tutumları uygulamaların başarısını önemli ölçüde düşürebilmektedir.

Kültürel farklılıklardan dolayı ölçek adaptasyonu sıkıntılı bir süreç olup güçlü psikometrik özelliklere sahip bir test adapte edildiğinde aynı psikometrik özellikleri sağlamayabilir ya da kültürel farklılıklardan dolayı çok fazla maddenin değiştirilmesine ihtiyaç olabilir bu durumda adaptasyon çalışması yerine kültüre özgü yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi tercih edilebilir (Akbaş ve Korkmaz, 2007). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları konusunda çok sayıda ölçek adaptasyon çalışması olmasına rağmen bu ölçekler sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için kaynaştırma eğitimini ele aldığından çok sınırlı kalmaktadır ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları daha geniş ve gerçekçi açıdan incelemeyi sağlayacak kültüre duyarlı yerli bir ölçeğe gereksinim vardır. Bu çalışma bahsedilen özelliği ile de bir ilk olma özelliğine sahiptir.

Çalışma, okullarda kapsayıcı eğitim ilkelerinin uygulanması sırasında karşılaşılan başlıca engelleri ortaya çıkarmak ve bu engelleri ortadan kaldırmak açısından önemli olup, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğine (kültürel, fiziksel, ekonomik vb.) yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları konusundaki olumlu ve olumsuz tutumlarını özel eğitime muhtaç öğrencileri de içine alan daha geniş bir yelpazede incelemektedir. Araştırma bu yönüyle sadece özel eğitime muhtaç öğrencilere odaklanan kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarını ölçen çalışmalardan (MATIES, SACIE-R, TAIS vb.) farklılaşmakta ve öğretmenlerin özel eğitim öğrencileriyle birlikte farklı nedenlerle dışlanan (fiziksel, kültürel, sosyo-ekonomik vb.) diğer öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları konusundaki tutumunu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sadece özel eğitime muhtaç öğrencilerle sınırlandırılması, kapsayıcı eğitimin temel felsefesiyle çelişmektedir. Bu bakımdan çalışma bir ilktir.

Araştırma COVİD 19 pandemi sürecinden dolayı zorunlu olarak online olarak yürütülmüş ve bu durum veri toplama sürecinde sıkıntılara neden olmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin daha büyük veri gruplarıyla ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaş, G. ve L. Korkmaz. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon)." Türk Psikoloji Bülteni 13 (40), 15.

Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (der. P. Oya Taneri) içinde. Pegem: Ankara.

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.

Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist, 39*(1), 76–87.

Banks, J. A. (Ed.). (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.

Bayar, A., Özaşkın, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Adaptation, validity and reliability study of sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education in Turkish. International Periodical for the Languages, Literature and History or Turkic, 10 (3), 175-186.

Cansız, M., & Turker, N. (2011). *Preservice teachers' sentiments, attitudes, concerns and self-efficacy about inclusive education (SACIE): Validation of SACIE scale*. Paper presented at the meeting of National Association for Research in Science Teaching (NARST), Orlando, FL.

Cansız, N., & Cansız, M. (2018). The validity and reliability study of Turkish version of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education scale. *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 271-280.

Carlson, D., & Apple, M. (Eds.). (1998). *Power, knowledge, pedagogy: The meaning of democratic education in unsettling times*. Colorado, CO: Westview Press.

Çokluk Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1976). Individuality, equality, and superiority. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The middle works, 1899–1924, Vol. 13 (pp. 295–300). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Donna L. Ewing, Jeremy J. Monsen & Stephan Kielblock (2018) Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires, Educational Psychology in Practice, 34:2, 150-165, DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek gelişirme I*: Temel kavramlar ve işlemler. Ankara: Pegem Akademi.

Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. Educational Psychology in Practice, 34(2), 150-165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(2–3), 50–65.

Gregory, J. L. & Noto, L. A. (2012). Technical manual for attitudes towards teaching all students (AT-TAS-mm) instrument. (ED537530)

Kış, A., (2013). Adaptation of the Sentiments, Attitudes and About Inclusive Education Revised (SA-CIE-R) Scale on a Turkish Population. *Academic Research International,* 7 (1): 123–134.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82–9

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*(1), 64–71. doi:10.1080/21683603.2014.938383

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education*, *11*(2), 173-192.

UNESCO (2019). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/ 140224e.pdf (E. T. 28.02.2020)

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, *55*(2), 291–299. doi:10.1177/0013164495055002013