

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Adaptation, Validity, And Reliability Study Of The Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education Scale In Turkish Context

Osman Aktan¹ 

¹Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received)

30.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted)

09.01.2026

Yayınlanma Tarihi (Published)

28.02.2026

*Sorumlu Yazar

Osman Aktan

Düzce Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, Özel Eğitim
Bölümü, Düzce, Türkiye

osmanaktan@duzce.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın amacı, "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Ölçeği (KEYTÖ)"nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 564 öğretmenden oluşan üç farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. İlk grup, ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek amacıyla seçilen 62 öğretmenden oluşmaktadır. İkinci grup ise, ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerliğini test etmek için belirlenen 84 öğretmenden oluşmaktadır. Üçüncü grup, ölçeğin yapı geçerliği, güvenirliliği ve madde analizlerinin yapılabilmesi amacıyla 418 öğretmenden oluşan bir gruptur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçek maddeleri arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, t-testi sonuçları anlamlı bulunmuş ve maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, dört faktörlü yapının model olarak doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlilik değerleri ve test-tekrar test analizleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, ölçeği oluşturan tüm ifadelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda, söz konusu ölçeğin farklı eğitim kademelerinde görev yapan ve farklı branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarını değerlendirmede kullanılabilir, geçerliliği ve güvenirliliği kanıtlanmış bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Öğretmen, Tutum, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Ölçek geliştirme

Abstract: The objective of this study was to adapt the "Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education Scale" (TAIS) into Turkish and to examine the psychometric properties of the adapted instrument. The study comprised three distinct cohorts, with a total sample of 564 teachers selected through stratified sampling. The first cohort (N = 62) was used to establish linguistic equivalence. The second cohort (N = 84) was employed to assess criterion-related validity. The third and largest cohort (N = 418) was utilized to evaluate construct validity, internal consistency reliability, and item discrimination. Statistical analyses indicated positive and statistically significant inter-item correlations. In addition, independent-samples t-test results confirmed the linguistic equivalence of the scale items. Findings from confirmatory factor analysis (CFA) supported the original four-factor structure of the scale. Reliability analyses produced acceptable coefficients for both the overall scale and its subdimensions, along with satisfactory test-retest reliability estimates. Item analysis results demonstrated that all scale items exhibited high discriminative power. Overall, these psychometric findings suggest that the Turkish adaptation of the TAIS is a valid and reliable measurement tool for assessing teachers' attitudes toward inclusive education across different educational levels and subject areas.

Keywords: Inclusive education, Teacher, Attitude, Attitude Scale Towards Inclusive Education, Scale development

Aktan, O. (2026). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2026), 1-12. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1687824>

Giriş

Bireysel farklılıklar, günümüzde eğitim sisteminin yapılandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bireylerin eğitsel, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına uygun eğitim olanaklarının sağlanmasını temel alan bu yaklaşım, kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim kavramlarının eğitim ve sosyal bilimler alanında giderek daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur (Aktan, 2023). Geçmişte, özellikle 19. yüzyılın ortalarına kadar, farklı gereksinimleri olan bireylerin topluma uyumu ve toplumsal kabulü konusunda ciddi sorunlar yaşandığı; bu bireylerin toplumdan dışlandığı, eğitim haklarından mahrum bırakıldığı ve ayrımcılıkla karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Gürgür, 2021). İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, demokrasi ve insan hakları alanındaki gelişmelerin yansımaları olarak, insan haklarını esas alan uluslararası sözleşmeler aracılığıyla farklı gereksinimlere sahip bireylerin toplumsal yaşama katılımı ile eğitim ve sosyal haklarından yararlanmalarına yönelik düzenlemeler hız kazanmıştır.

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim hakkını eşit bir şekilde kullanabilmesini sağlamaya yönelik bir yaklaşım olup insan hakları temelli bir anlayışı benimsemekte ve toplumsal adaletin sağlanmasını hedeflemektedir (Shyman, 2015; Slee,

2001). Kapsayıcı eğitim, ikinci dünya savaşından sonra, dünyada hak arayışları konusunda temel dayanak belgelerden biri olan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948) ile başlayan, sonrasında kabul edilen birçok uluslararası sözleşmeler, hukuki ve sosyal temelli politika belgeleri ile güçlenen; eğitimin evrensel bir hak olduğu düşüncesini temel alan bir eğitim yaklaşımıdır (Aktan, 2023).

Amerika Birleşik Devletleri'nde hukuki davalar Sivil haklar Hareketi, sivil toplum örgütlerinin ortaya koyduğu hak arayışların bir sonucu olarak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarının sağlanması amacıyla 1975 yılında, Tüm Engelliler için Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act) kabul edilmiştir. Bu yasa, okul çağındaki engelli çocukların ücretsiz ve uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmasını güvence altına alan kapsamlı bir hukuki düzenlemedir (Patterson, 2018; Yell & Whitford, 2022). Bu yasada kabul edilen, "en az kısıtlayıcı ortamda eğitim" anlayışı birlikte eğitim bağlamında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temelini oluşturmuştur (Rozalski vd., 2010). Birlikte eğitim fikrine dayanan, kaynaştırma eğitimi uygulamaları, başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmasına bir tepki olarak geliştirilmiş olsa da zamanla çeşitli eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Bu eleştiriler arasında, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ağırlıklı olarak

yetersizlik odaklı olması ve diğer dezavantajlı grupları kapsamaması gibi noktalar öne çıkmaktadır (Sailor, 1991; Skrtic, 1991; Trendall, 1989). Bu bağlamda, UNESCO tarafından yayımlanan Salamanca Bildirgesi (1994), özel eğitimde ve kapsayıcı eğitim açısından önemli dönüm noktası olarak ifade edilebilir.

Salamanca Bildirgesi, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarında herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim almalarını sistemlerine tam katılımını vurgulayarak kapsayıcı eğitimin ilkelerini ortaya koymuştur (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitimde herkes için erişim ve kapsayıcılığın sağlanması amacıyla yönelik bir diğer önemli belge ise Dakar Eylem Çerçevesi'dir. Dakar Eylem Çerçevesi, okul öncesinden yüksek öğrenime kadar tüm eğitim kademelerinde eğitimin herkes için erişilebilir olmasını ve kapsayıcı öğrenme ortamları aracılığıyla eğitim kalitesinin geliştirilmesini hedeflemektedir (UNESCO, 2000). Bununla birlikte Birleşmiş Milletler (BM) Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi (2006)'nin 24. maddesi ile özel gereksinimli bireylerin tüm eğitim kademelerinde ayrımcılığa uğramadan eğitime tam katılımları ile herkes için erişilebilir, kapsayıcı bir eğitim sisteminin inşası amaçlanmaktadır. Bu sözleşmeye ek olarak, 2016 yılında Madde 24'e ilişkin yayımlanan 4 No'lu Genel Yorum, kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini ve etkililiğini artırmak amacıyla rehber niteliğinde ilkeler sunmakta; eğitim sistemlerinin herkes için kapsayıcı, erişilebilir ve destekleyici olmasına ilişkin yasal, eğitsel, kültürel ve sosyal yükümlülükleri yinelemektedir. Belirtilen uluslararası politika belgeleri, kapsayıcı eğitime eğitsel ve yasal dayanak oluşturmanın yanı sıra daha adil ve kapsayıcı toplum değerlerinin inşasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Toplumsal çeşitliliğin bir zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiği fikri, kapsayıcı eğitimin temel gerekçelerinden biridir. Bu yaklaşım, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için uygun eğitim ortamlarının sağlanmasını şart koşarak toplumsal kalkınmaya da katkı sağlamaktadır (Florian vd., 2010; Shaeffer, 2019). Kapsayıcı eğitim, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek sadece dezavantajlı gruplar için değil, tüm öğrenciler için faydalı bir eğitim ortamı sunar. Araştırmalar, kapsayıcı eğitimin, çeşitliliğin kabul edilmesini ve bireyler arasındaki empatiyi artırdığını ortaya koymaktadır (Hehir vd., 2016; Jordan vd., 2009; Oh-Young & Filler, 2015; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Bu model, bireylerin toplumsal yaşamda daha aktif rol almalarını desteklerken, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Ayrıca, kapsayıcı eğitim, toplumsal ayrışmanın azaltılmasına ve sosyal adaletin geliştirilmesine hizmet eder. Bu çerçevede, bireylerin eğitim yoluyla ekonomik ve sosyal hayata katılımları kolaylaştırılır ve toplumsal dayanışma güçlenir (Artiles vd., 2021; Booth & Ainscow, 2016; Polat, 2011).

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireyler, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bireyler, göçmenler, koruma altında olan çocuklar gibi çeşitli dezavantajlı bireyleri kapsamaktadır. Bu gruplar, eğitim sistemine tam olarak entegre edilmediklerinde toplumsal dışlanma, ayrımcılık ve fırsat eşitsizliği gibi sorunlar yaşamaktadır. Uluslararası düzenlemeler ve sözleşmeler, bu bireylerin topluma entegre edilmesini ve eğitim haklarından tam anlamıyla yararlanmalarını desteklemektedir. Kapsayıcı eğitim felsefesini ifade eden "Herkes için Eğitim" ilkesi, dezavantajlı grupların eğitime katılım oranlarını artırmayı ve bu bireylerin eğitim sürecinde eşit şartlarda yer almalarını sağlamayı

hedeflemektedir (Haug, 2017). Kapsayıcı eğitim, bireylerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyum becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır (Avramidis & Norwich, 2002). Kapsayıcı eğitimin başarısında öğretmen en önemli yapı taşlarından biridir. Öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine dayalı öğretimsel uyarlamalar ile öğrenme ortamını öğrenci için erişilebilir hale getirebilmektedirler (Ainscow, 2005; Majoko, 2019). Bununla birlikte, öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ve sınıf ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyen yaklaşımlar benimsemesi, kapsayıcı eğitimin etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi için öğretmen tutumları önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Ross-Hill, 2009).

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Völlinger & Supanc, 2020). Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, sınıf içindeki etkileşimleri ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamaları, kapsayıcı eğitimin başarısını artırmaktadır (Ainscow, 2005; Monsen vd., 2014). Olumlu öğretmen tutumları, öğrencilerin özgüvenlerini pekiştirirken, aynı zamanda öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlar (Pit-ten Cate vd., 2018). Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki farklılıkları bir zenginlik olarak görmeleri ve bu farklılıkları sınıf içi etkileşimlerde dikkate almaları hem akademik başarıyı hem de sosyal uyumu desteklemektedir (Westwood, 2018). Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin tutumları sadece öğrencilerin bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda sınıf içindeki genel öğrenme ortamını da şekillendirir. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal başarıları için kritik bir rol oynamaktadır.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin yaşam boyu adil ve nitelikli eğitime erişimini güvence altına almayı hedefleyen ve bu süreçte var olan eşitsizlikleri en aza indirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır (Florian, 2015; Shaeffer, 2019). Kapsayıcı eğitim uygulamalarında, dezavantajlı öğrencilerin tespit edilmesi, eğitim-öğretim süreçlerinde gerekli uyarlamaların yapılması, öğretimin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması gibi kritik görevler öğretmenin sorumluluğundadır. Bu doğrultuda öğretmenler, yalnızca akademik süreçlerin yürütülmesinden sorumlu olmakla kalmayıp, aynı zamanda tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olma işlevini de üstlenmektedir. Öğretmenlerin, dezavantajlı olarak ifade edilebilecek öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi, onlara yönelik destekleyici ve yapıcı davranışlar sergilemesi, öğrenciler üzerinde de benzer bir etki yaratabilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin olumlu yaklaşımını benimseyerek sınıflarındaki dezavantajlı bireylere karşı daha kapsayıcı tutumlar geliştirebilir. Bu durum, sınıf içindeki sosyal uyumun güçlenmesine katkı sağlayabilir (Aktan, 2023).

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumu, eğitimin etkinliği ve dezavantajlı öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı sergilediği olumlu tutum, bu öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal uyumlarını ve öz yeterlik algılarını artırmaktadır (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma vd., 2018). Öğretmenlerin, farklı gereksinimlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaya yönelik farkındalık geliştirmesi ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturması, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları, diğer

öğrenciler üzerinde de etkili olup, onların dezavantajlı akranlarına karşı daha kabul edici ve destekleyici bir yaklaşım sergilemelerine de katkı sağlayabilir (Donath vd., 2023). Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim ortamlarının kalitesini artırmak ve uygulamaların etkinliğini sağlamak amacıyla, öğretmenlerin mevcut tutum düzeylerinin belirlenmesi ve olumlu tutumlarının geliştirilmesi hem öğretmen eğitimi programlarının hem de kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı için eğitim süreçlerinin etkili bileşenleri olarak oldukça önemlidir.

Kapsayıcı eğitime yönelik ölçekler incelendiğinde Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla bazı ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının yabancı dil öğretmenleri (Çakar, 2024) ile okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine (Demirkol & Kuşça, 2023; Erçiçek vd., 2023) yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, farklı eğitim kademeleri ve branşlardaki öğretmenlere odaklanan kapsayıcı eğitim araştırmaların büyük bir kısmı sadece ölçek geliştirme niteliğinde olup, bu alandaki oldukça sınırlı kalmaktadır (Sakız vd., 2024; Şimşek, 2019). Son yıllarda kapsayıcı eğitim, giderek daha fazla önem atfedilen bir yaklaşım haline gelmiş olsa da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarının sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarına duyulan gereksinim açıkça görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, Saloviita (2015) tarafından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilen KEYTÖ'nün Türkçeye uyarlanması ve bu uyarlamaya ilişkin geçerlik ile güvenilirlik analizlerinin yapılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Saloviita (2015) tarafından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilen, KEYTÖ'nün Türkçeye uyarlamasının amaçlandığı bu araştırma, tarama türünde bir araştırmadır. Tarama çalışmaları, var olan bir duruma ilişkin olgu ve ilkelerin açıklanmasına dayanmaktadır (Karasar, 2015).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce ilinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek uyarlama sürecinde katılımcı sayısının, genellikle ölçekte yer alan ifade sayısının 5 ila 10 katı kadar ya da en az 200 kişi olacak şekilde belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick & Fidell, 2019). Bu çerçevede, farklı branşlardan öğretmenlerin temsiliyetini artırmak amacıyla, tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Etikan & Bala, 2017). Bu bağlamda çalışma grubu, üç alt grup olmak üzere toplam 564 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmalarının yürütüldüğü birinci çalışma grubu, 28'i erkek ve 34'ü kadın olmak üzere toplam 62 öğretmenden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu, ölçüt bağımlı geçerlik analizlerinin yürütüldüğü ve 32 erkek ile 52 kadından oluşan toplam 84 öğretmeni kapsamaktadır. Üçüncü çalışma grubu ise yapı geçerliği, güvenilirlik analizleri ve madde analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş olup, 230 kadın ve 188 erkek olmak üzere toplam 418 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu grupta yer alan katılımcıların özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı grubu özellikleri

Değişken	Düzevi	f	Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	230	55,0	
	Erkek	188	45,0	
Eğitim Durumu	Lisans	291	69,6	
	Lisansüstü	127	30,4	
	Okulöncesi	82	19,6	
	İlkokul	130	31,1	
Görev Yapılan Kademe	Ortaokul	116	27,8	
	Lise	90	21,5	
	0-5	109	26,1	
	6-10	88	21,1	
	11-15	76	18,2	
Mesleki Kıdem (Yıl)	16-20	58	13,9	
	21-25	43	10,3	
	26 ve üzeri	44	10,5	
	Okulöncesi	82	19,6	
	Sınıf öğretmeni	86	20,57	
Branş	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	5,74	
	Matematik	35	8,37	
	Türkçe-Edebiyat	50	11,96	
	Fen Bilimleri-Fizik-Kimya	38	9,09	
	Sosyal bilgiler-Tarih-Coğrafya-Felsefe	38	9,09	
	Görsel sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi	24	5,74	
	Yabancı dil	17	4,07	
	Meslek dersleri	24	5,74	
	Özel eğitim alanında hizmet içi eğitime katılma durumu	Evet	249	59,6
		Hayır	169	40,4

Araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın (f=230, % 55.0) ve lisans mezunu (f=291; %69.6) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde en fazla 0-5 yıl kıdeme sahip (f=109; % 26.1) öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun mesleki deneyim dağılımında, öğretmenlerin yaklaşık yarısının 10 yıl ve altında kıdeme sahip olup, branş dağılımında ise, sınıf öğretmenleri (f= 86; %20,57) en yüksek sayıdaki katılımcı gruptur. Araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %60'ı özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geliştirilen KEYTÖ (Saloviita, 2015), çalışmada temel ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmek amacıyla ise Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği (Ünal & İlhan, 2023) kullanılmıştır.

KEYTÖ: Saloviita (2015) tarafından geliştirilen ölçek beşli likert tipinde, dört boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, "beklenen sonuçlar, çocuk hakları, öğretmen iş yükü ve bir değer olarak kapsayıcılık" olarak belirlenmiştir. KEYTÖ ölçeği ve alt boyutlarını güvenilirlik değerleri Cronbach'ın $\alpha = .81$ ile $.90$ arasında değişmektedir (Saloviita, 2015).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği (ÖGÖEYÖYÖ): Ünal ve İlhan (2023), tarafından, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek, tek boyutlu ve on maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında yapılan uyum indeks değerleri, iyi ve kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin tek boyutlu yapısının doğruluğunu desteklemiştir. Ayrıca, ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Veriler toplanmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacıdan e-posta aracılığıyla ölçek uyarlama izni ile ölçeğin psikometrik bilgileri alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra ölçek uyarlama işlemine başlanmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde aşağıdaki ölçek uyarlama aşamaları takip edilmiştir (Beaton vd., 2000; Epstein vd., 2015; Sousa & Rojjanasrirat, 2011)

- **Ölçeğin İncelenmesi ve izinlerin alınması:** Araştırmacı tarafından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen KEYTÖ'nün boyut ve maddelerinin uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, ölçek maddelerinin uyarlama için içerik olarak uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçek hakkında değerlendirme yapmaları amacıyla kapsayıcı eğitim alanında üç farklı uzmandan ölçeğin geçerliliği ve uygunluğu hakkında da olumlu görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından, ölçeği geliştiren araştırmacıdan ölçeğin uyarlama süreci için gerekli izin, e-posta ile alınmıştır.
- **Uzmanlar tarafından çevrilmesi:** Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla, geri çeviri yöntemiyle, özel eğitim ve kapsayıcı eğitim alanlarında çalışmaları olan, iyi derecede İngilizce bilen ve yurt dışı doktora derecesine sahip üç uzman tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe ölçek çeviri formları, araştırmacı tarafından karşılaştırılarak tek bir forma dönüştürülmüştür. Formun son halinin uygunluğuna ilişkin iki uzmandan da görüş alınmış ve görüş birliği ile Türkçe forma son hali verilmiştir.
- **Türkçe forma ilişkin pilot uygulama:** Türkçe formun anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla, 30 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama süresinde, formun altına maddelerin anlaşılabilirlik düzeyine ilişkin bir açık uçlu soru da eklenmiştir. Pilot uygulama sonucu katılımcılardan alınan dönütler sonucu soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir.
- **Ölçeğin geri çeviri yapılması:** Türkçe ölçek formu İngilizce bilen ve ilgili alanda çalışmaları olan üç uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir.
- **Çeviri sonrası uzman görüşü alınması:** Ölçeğin geri çeviri formu ölçeği geliştiren araştırmacı ile birlikte ilgili alanda çalışmaları olan iki araştırmacı olmak üzere, 3 uzmana gönderilmiştir.
- **Ölçeğin dilsel eş değerklik çalışması:** Ölçeği geliştiren araştırmacı ve iki araştırmacıdan alınan dönütlere göre, ölçek maddelerinin orijinal formu ile uygun olduğuna karar verilmiş ve dil geçerliliği sağlanmıştır.
- **Geçerlik ve güvenilirlik analizleri:** Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği için normallik testi yapılmış, ardından

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve madde-toplam korelasyonu ile Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

- **Sonuçların raporlanması:** Ölçeğin dilsel eşdeğerliği, geçerliliği ve güvenilirliği çalışmaları rapor halinde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizine geçilmeden önce, elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bu süreçte, değişkenlerin dağılım özellikleri hem betimsel istatistikler (çarpıklık ve basıklık katsayıları) hem de Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulanmasına yönelik DFA gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizleri bağlamında, ölçme aracının iç tutarlılık düzeyini tespit etmek amacıyla ilk olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ardından, testin zaman içinde tutarlılığını belirlemek için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. DFA sonuçlarının yorumlanmasında ise Tablo 2'de sunulan model uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ölçütler temel alınmıştır (Blunch, 2012; Byrne, 2016; Carvalho & Chima, 2014; Jöreskog & Sörbom, 1993; Tabachnick & Fidell, 2019; Whittaker & Schumacker, 2022)

Tablo 2. Uyum indeksi için değerlendirme kriterleri

Uyum İndeks Değerleri	İdeal Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	.0–2.0	2–3
RMSEA	.0–0.05	.05–.08
RMR	.0–0.05	.05–.10
SRMR	.0–.05	.05–.10
NFI	.95–1.00	.90–.95
GFI	.95–1.00	.90–.95
AGFI	.90–1.00	.85–.90
CFI	.97–1.00	.95–.97

Bulgular

Keytö Dilsel Eşdeğerlik

KEYTÖ'nün dilsel eşdeğerliğini incelemek amacıyla, Türkçe ve İngilizce formlarındaki madde puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda, uyarlanan ölçekteki maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının .47 ile .70 arasında değişkenlik gösterdiği ve tüm maddelerin anlamlı düzeyde korelasyon sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, maddelerin dilsel eşdeğerlik açısından tutarlı olduğu saptanmıştır. Aşağıda Tablo 4'te KEYTÖ'nün dilsel eşdeğerlik testine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Yürütülen analizler sonucunda, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarına ait puanlar arasındaki farklılıklarla ilgili t değerlerinin -1.571 ile 3.050 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu farkların hiçbiri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Hem ilişkili örneklem için yapılan t-testi sonuçları hem de korelasyon analizinden elde edilen bulgular, ölçeğin her iki dildeki formlarının dilsel eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 3. KEYTÖ pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarına ilişkin sonuçlar

Maddeler	r	Maddeler	r
Türkçe Madde_1_İngilizce_Madde_1	.70**	Türkçe Madde_6_İngilizce_Madde_6	.66**
Türkçe Madde_2_İngilizce_Madde_2	.65**	Türkçe Madde_7_İngilizce_Madde_7	.70**
Türkçe Madde_3_İngilizce_Madde_3	.59**	Türkçe Madde_8_İngilizce_Madde_8	.49**
Türkçe Madde_4_İngilizce_Madde_4	.47**	Türkçe Madde_9_İngilizce_Madde_9	.64**
Türkçe Madde_5_İngilizce_Madde_5	.53**	Türkçe Madde_10_İngilizce_Madde_10	.68**

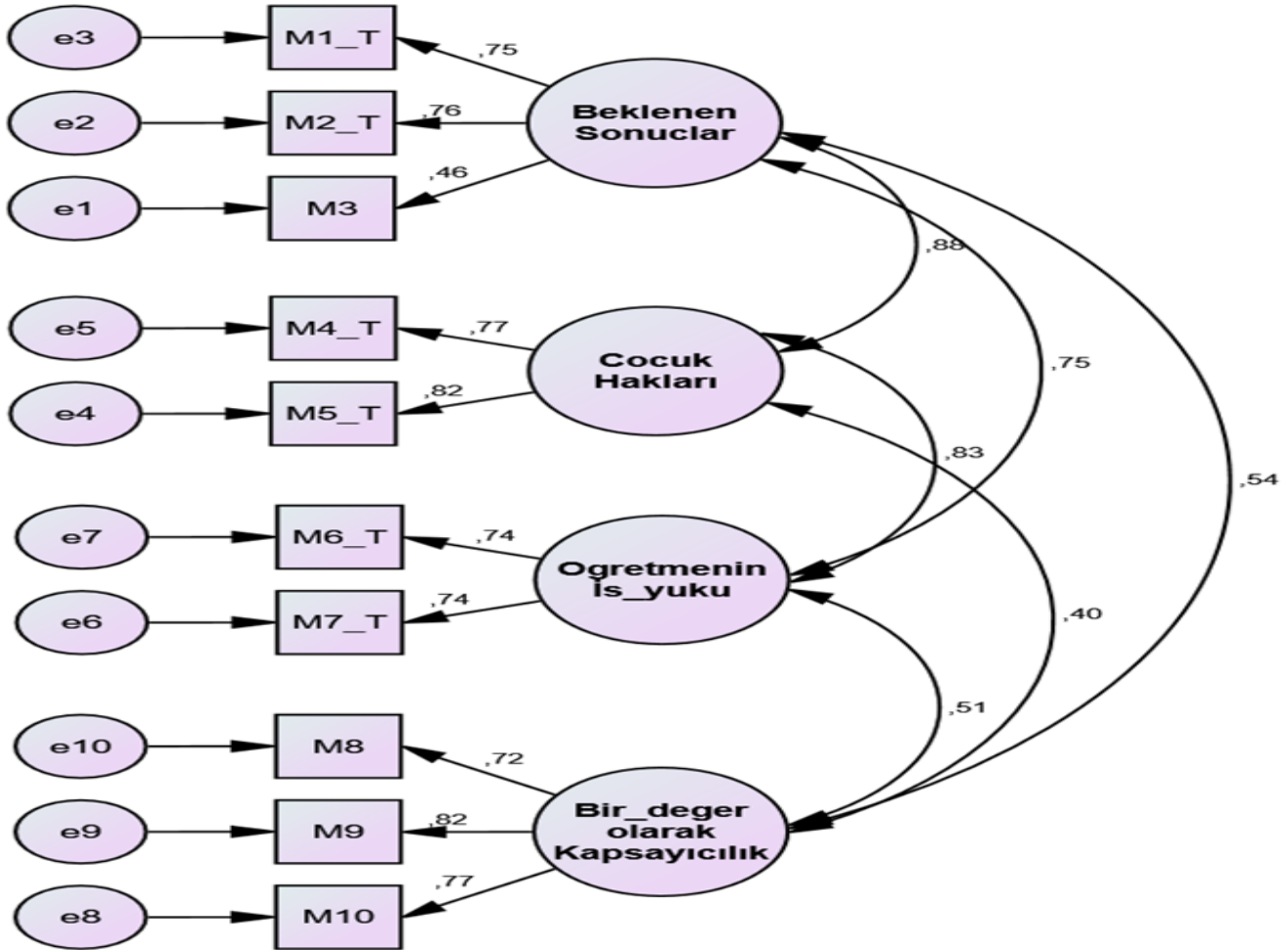
N:62, ** $p < .01$

Tablo 4. KEYTÖ'nün dilsel eşdeğerlik testine ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Madde	Form	\bar{X}	ss	t	Madde No	Form	\bar{X}	ss	t
1	Türkçe	3.96	1.03	-1.707	6	Türkçe	3.47	1.41	1.790
	İngilizce	4.29	1.10			İngilizce	3.91	1.33	
2	Türkçe	4.15	1.05	-1.571	7	Türkçe	3.17	1.30	3.050
	İngilizce	4.44	.95			İngilizce	3.85	1.16	
3	Türkçe	3.25	1.13	3.006	8	Türkçe	3.22	1.03	2.078
	İngilizce	2.65	1.07			İngilizce	2.81	1.11	
4	Türkçe	4.31	.81	2.881	9	Türkçe	3.42	.99	2.474
	İngilizce	4.68	.59			İngilizce	3.00	.93	
5	Türkçe	3.73	1.12	-2.338	10	Türkçe	2.90	1.13	2.055
	İngilizce	4.21	1.12			İngilizce	2.49	1.10	

** $p < .05$ **Tablo 5.** KEYTÖ DFA uyum indeks ve değerleri

İndeks	X^2/sd	RMSEA	NFI	SRMR	NNFI	CFI	GFI	IFI	AGFI
Değer	2.17	.032	.91	.078	.86	.95	.95	.89	.90

**Şekil 1.** KEYTÖ DFA diyagramı**Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

KEYTÖ'nün orijinal formunun 4 faktörlü yapının, Türkçe form üzerinden doğrulanmasına ilişkin DFA uygulanmıştır. Aşağıda Şekil 1'de KEYTÖ'nün DFA diyagramı verilmiştir.

DFA sonuçlarına göre elde edilen modele ilişkin uyum indeksi göstergeleri ve değerleri aşağıda sunulmuştur.

DFA sonuçları, ölçeğin dört faktörlü yapısının model olarak doğrulandığını göstermektedir. Elde edilen analiz bulguları, dört faktörlü yapının geçerliliğini ve ölçeğin özgün yapısına uygunluğunu doğrulamaktadır (Brown, 2015; Kline, 2023).

Benzer Ölçek Geçerliliği

KEYTÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, Ünal ve İlhan (2023) tarafından geliştirilen ÖGÖEYÖYÖ ile olan ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda, her iki ölçek 84 öğretmenden oluşan ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır. Yapılan korelasyon analizlerinin bulguları, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçekler arasındaki korelasyon analiz sonuçları

	KEYTÖ	ÖGÖEYÖYÖ
KEYTÖ	1	.77 (**)
ÖGÖEYÖYÖ	.77 (**)	1

** $p < .01$

Yapılan analizler sonucunda, iki ölçek arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki ($p < 0.01$) bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, benzer yapıya sahip ölçme araçları arasındaki yüksek korelasyonların, KEYTÖ'nün yapı geçerliliğini desteklediğini göstermektedir.

Güvenirlilik

KEYTÖ ve alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri, test-tekrar test yöntemi, Cronbach Alfa katsayısı ve bileşik güvenirlik analizleri kullanılarak hesaplanmıştır. Bu güvenirlik analizlerinin sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 7. KEYTÖ için hesaplanan güvenirlik katsayıları

Alt boyutlar	Cronbach Alpha	Test Tekrar Test	Bileşik Güvenirlik
Beklenen sonuçlar	.78		
Çocuk hakları	.74		
Öğretmenin iş yükü	.80		
Bir değer olarak kapsayıcılık	.81		
KEYTÖ	.86	.81	.93

Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, "Beklenen Sonuçlar" boyutunda .78, "Çocuk Hakları" boyutunda .74, "Öğretmenin İş Yükü" boyutunda .80 ve "Bir Değer Olarak Kapsayıcılık" boyutunda .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .86'dır. Buna ek olarak, ölçeğe ait bileşik (yapısal) güvenirlik ve test-tekrar test değerleri de analiz edilmiştir. Bileşik güvenirlik, ölçeğin iç tutarlılığını gösteren bir ölçüt olup, doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yükleri ve hata varyansları yardımıyla belirlenmektedir (Sujati vd., 2020; Yang & Green, 2011). Bu kapsamda, KEYTÖ'nün bileşik güvenirlik katsayısı, ölçek geneli için .93 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test yöntemi, bir ölçme aracının zaman içerisindeki tutarlılığını değerlendirmek amacıyla aynı katılımcı grubuna belirli bir süre aralığında gerçekleştirilen iki farklı uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (DeVellis, 2014; Seçer, 2013; Vilagut, 2024; Weir, 2005). Bu doğrultuda, ölçek ilk uygulama yapıldıktan iki hafta sonra 55'lik aynı öğretmen grubuna yeniden uygulanmıştır. Elde edilen iki uygulama arasındaki puanlar karşılaştırılarak hesaplanan korelasyon katsayısı, test-tekrar test güvenirliğini ortaya koymaktadır. Bu katsayı, ölçek geneli için .81 olarak bulunmuştur. Alan yazında .80 ve üzerindeki güvenirlik değerlerinin yüksek düzeyde güvenirlik olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020; Can, 2012; DeVellis & Thorpe, 2021; Özdamar, 2016). Bu bağlamda, KEYTÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek Madde Analizi İndeksi

KEYTÖ maddelerinin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. Madde analizine dair bulgular Tablo 8'de sunulmaktadır.

Madde analizinde %27'lik alt ve üst gruplar arasında her bir maddeye ilişkin anlamlı farklar ($p < .01$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçeğin maddelerinin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020; Tan, 2010). Analizlerde, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .87 arasında değiştiği ve t değerlerinin her madde için istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Literatürde madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olmasının, ilgili maddenin ölçülmek istenen özelliği etkin bir şekilde ayırt ettiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2020; Schober vd., 2018; Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda, ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Saloviita (2015) tarafından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilen KEYTÖ'nün Türkçeye uyarlamasını ve psikometrik özelliklerini incelemek için gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla, iyi derecede İngilizce bilen, özel eğitim ve kapsayıcı eğitim alanlarında uzmanlaşmış ve yurt dışı doktora derecesine sahip üç uzman tarafından geri çeviri yöntemi kullanılarak ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Uzman çevirileri araştırmacı tarafından karşılaştırılarak tek bir form haline getirilmiş ve iki uzmandan alınan görüş birliği doğrultusunda Türkçe formun son hali oluşturulmuştur. Türkçeye çevrilen form, üç alan uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen geri çeviri formu, ölçeğin özgün halini geliştiren araştırmacı ile alanda uzman iki akademisyene sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmede, ölçek maddelerinin orijinal formuyla anlam bütünlüğü taşıdığı belirlenmiş; böylece ölçeğin dilsel geçerliği sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik analizleri sonucunda, ölçek maddeleri arasında güçlü ve anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Uyarlanan ölçekte yer alan maddeler arası ilişkin korelasyon katsayılarının .47 ile .70 arasında değiştiği ve tümünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki t değerlerinin .94 ile 7.61 arasında değiştiği, ancak bu farkların hiçbirisi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçek maddelerinin dilsel eşdeğerlik açısından tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KEYTÖ'nün özgün formunda yer alan dört faktörlü yapının Türkçe forma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8. KEYTÖ maddelerinin madde-toplam korelasyonları ve grup karşılaştırma sonuçları

Boyut	Madde	Alt %27 Grup n = 112		Üst %27 Grup n = 112		t	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Beklenen sonuçlar	Madde 1	1.88	1.07	1.74	1.04	-3.365*	.53
	Madde 2	1.70	1.00	1.60	.91	-6.021*	.50
	Madde 3	3.00	1.18	2.88	1.11	6.316*	.66
Çocuk hakları	Madde 4	1.50	.72	1.61	.78	-2.798*	.48
	Madde 5	2.05	1.15	1.86	1.08	5.194*	.64
Öğretmenin iş yükü	Madde 6	2.31	1.40	2.20	1.30	-7.881*	.61
	Madde 7	2.56	1.27	2.41	1.19	-10.213*	.59
Bir değer olarak kapsayıcılık	Madde 8	3.00	1.08	2.97	1.04	4.668*	.64
	Madde 9	3.21	.99	3.06	.93	-4.999*	.70
	Madde 10	2.68	1.16	2.59	1.07	-4.396*	.87

Analiz sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri ($\chi^2/df = 2.17$, RMSEA = .032, SRMR = .078, NFI = .91, NNFI = .86, CFI = .95, GFI = .95, IFI=.89, AGFI = .90), modelin istatistiksel açıdan yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, Türkçe formun orijinal yapı ile örtüştüğü ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, sırasıyla “Beklenen Sonuçlar” için .78, “Çocuk Hakları” için .74, “Öğretmenin İş Yükü” için .80 ve “Bir Değer Olarak Kapsayıcılık” için .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için ise .86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin bileşik (yapısal) güvenilirlik katsayısı da hesaplanmış olup, ölçek geneli için bu değer .93'tür.

Test-tekrar test güvenilirliğini değerlendirmek üzere, 55 öğretmene ilk uygulamadan iki hafta sonra ölçek tekrar uygulanmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak uygulamalar arasındaki tutarlılık değerlendirilmiştir. Analiz bulguları, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .81 olduğunu ve bu değer yüksek düzeyde bir güvenilirliğe işaret ettiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2020; DeVellis, 2014; Seçer, 2013; Vilagut, 2024; Weir, 2005). Bu çerçevede, ulaşılan veriler ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

KEYTÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, Ünal ve İlhan (2023) tarafından geliştirilen ÖGÖEYÖYÖ ile olan ilişkisi incelenmiştir. Analizlerin ardından, iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ($p < 0.01$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, %27'lik alt ve üst gruplar arasında her bir maddeye yönelik anlamlı farkların bulunduğu ($p < .01$) belirlenmiştir. Ayrıca, maddelere ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .48 ile .87 arasında ve bu değerlerin tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Faktörler arası korelasyonlara bakıldığında, iki faktör arasındaki korelasyonun 0,80'in üzerinde olması yüksek ilişkiyi göstermekte, ancak diğer dört faktörün korelasyonlarının kabul edilebilir düzeylerde olması, faktörlerin birbirinden ölçümsel olarak ayrıldığını ve ayırım geçerliliğinin genel olarak sağlandığını göstermektedir. Bu durum, faktörlerin kapsayıcı eğitime ilişkin birbirini tamamlayan ancak ölçümsel olarak ayrı boyutlar olduğunu ilgili literatür kapsamında doğrulamaktadır (Brown, 2015; Henseler vd., 2015). Elde edilen bu bulgular, ölçek maddelerinin tamamının yüksek düzeyde ayırt edici özellikler taşıdığını göstermektedir.

Dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, 4 alt boyuttan (beklenen sonuçlar, çocuk hakları, öğretmenin iş yükü, bir değer olarak kapsayıcılık) oluşan ve toplamda 10 maddeden oluşan KEYTÖ, Türk kültürüne uyumlu bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ölçeğin farklı eğitim kademelerinde görev yapan ve farklı branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumların değerlendirilmesinde etkili ve güvenilir biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

KEYTÖ'nün içeriği ve boyutları, literatürde yer alan benzer ölçeklerle karşılaştırıldığında hem ortak hem de özgün yanlar taşıdığı görülmektedir. Kış (2016), tarafından Türk toplumuna uyarlaması yapılan on beş maddeli ölçek, kapsayıcı eğitime yönelik duygular, tutumlar ve endişeler boyutlarıyla öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime tutumlarını ölçmektedir. Sakız ve arkadaşlarının (2023) farklı branşlardan öğretmenlerin katılımı ile geliştirdikleri kırk üç maddeli ölçek; kapsayıcı okul kültürü, politikalar ve uygulamalar gibi yapısal boyutları ele alarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumu

ölçmektedir. Demirkol ve Kuşça'nın (2023) geliştirdiği otuz üç maddeli ölçek ise, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim vizyonu, farklılaştırma, destekler ve genel uygulamalara ilişkin tutumlarını değerlendirmektedir. Erçiçek ve arkadaşlarının (2023) geliştirdiği 17 maddeli ölçek ise dezavantajlı öğrenci, öğretim süreci, mesleki gelişim ve mesleki yeterlik boyutlarında, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Taneri ve arkadaşları (2025) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Ölçeği ise 6 boyut ve 24 maddeden oluşmakta olup, öğrenmeye açık tutum, farklılıklara açıklık, dışlayıcı tutum, özgür/serbest sınıf ortamı, ana dil engeli ve yeterlik kaygısı boyutlarında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. KEYTÖ, 10 maddeden oluşan tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitimin beklenen sonuçlarını, öğrenci ve öğretmen bağlamını bütüncül biçimde değerlendirmektedir. Ölçek, özellikle kapsayıcı eğitim felsefesinin temelini oluşturan kapsayıcı değerleri de içermesi açısından, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların çok boyutlu yansımalarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, yukarıdaki ölçeklerin madde sayıları göz önüne alındığında ölçeğin kısa ve öz maddelerden oluşması, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların yansımalarını, uygulama odaklı, hak temelli ve değer odaklı bir perspektifle ele alması açısından araştırmacılar için önemli bir ölçme aracı olması düşünülmektedir.

Uluslararası alanyazını incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ölçmek amacıyla bazı ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Bailey,2004, de Boer vd., 2012; Forlin vd., 2011; Mahat, 2008). Geliştirilen ölçeklere ilişkin maddeler incelendiğinde ölçek maddelerinde kapsayıcı eğitim terminolojisine uygun olmayan "engelli", "kaynaştırma" gibi teriminin kullanıldığı görülmektedir. KEYTÖ, bu bağlamda geliştirilen ölçeklerden “özel gereksinimli çocuklar, “özel gereksinimli çocuklara genel eğitim sınıflarında eğitim”, “destek eğitim” gibi kapsayıcı eğitim terminolojisine uygun terimlerin kullanılması yönüyle ayrılmaktadır. Ayrıca geliştirilen ölçekler her ne kadar öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olsa da, bazı ölçek maddeleri öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin endişelerine odaklanmaktadır (Forlin vd., 2011). Bazı ölçekler ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarını geliştirme isteklerine yönelik davranışları ile uygulamaya ilişkin yeterlik, güven ve endişe boyutlarını ele almaktadır (de Boer vd., 2012; Mahat, 2008). Buna karşılık KEYTÖ, “beklenen sonuçlar”, “çocuk hakları”, “öğretmen iş yükü” ve “bir değer olarak kapsayıcılık” boyutlarıyla kapsayıcı eğitimi yalnızca uygulama temelli bir yaklaşım olarak değil, aynı zamanda hak temelli ve değer odaklı bir perspektifle ele alması bakımından alanyazındaki ölçeklerden ayrılmakta ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla daha güçlü bir kuramsal uyum göstermektedir.

Öneriler

Madde sayısının az olması, KEYTÖ'nün farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesine ve kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalarda kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle ölçek, farklı örneklemeler üzerinde yürütülecek çalışmalarda pratik bir veri toplama aracı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri farklı araştırmalarda, farklı çalışma grupları ile yeniden test edilebilir ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumun farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Kapsayıcı eğitime yönelik düzenlenen farklı

konulardaki hizmet içi faaliyetlerinde, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen tutumuna etkisini değerlendirmek için ölçekten yararlanılabilir. Ölçek ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesinde ve öğretmen tutumunun zaman içinde değişimini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalarda kullanılabilir. Ayrıca kapsayıcı eğitim bağlamında geliştirilen eğitim programlarında öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla ön test ve son test ölçme aracı olarak kullanılabilir. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarını geliştirmeye yönelik müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla ölçekten yararlanılabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırmada elde edilen bulgular bir ildeki çalışma grubu ile sınırlıdır. Bu çalışmada katılımcılar ile uygulamanın yapıldığı bölge bağlamındaki sınırlılıklar, ölçeğin geçerliği ve elde edilen faktör yapısının genellenebilirliği üzerinde olası etkilere sahiptir. Ölçek uyarılma çalışmasında katılımcılar sadece belirli bir bölgedeki öğretmenlerden oluştuğu için, farklı şehirlerde veya kültürel bağlamlarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle faktör yapısının farklı örneklem, bölge ve kültürlerde tekrar doğrulanması gerekmektedir. Sonuçların genellenebilirliği için farklı iller veya ülke genelinde ölçeğin kullanımına ilişkin çalışmalarda, ölçek yapısı tekrar doğrulanabilir. Araştırmanın ikinci bir sınırlılığı her ne kadar tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olsa da farklı eğitim kademelerinde bazı öğretmenlik branşlarının (fizik, kimya, tarih, coğrafya, felsefe vb.) sayı bazında temsili tam olarak sağlanamamıştır.

Yazar Katkı Oranı

Yazar, bu çalışmanın hazırlanmasında başka herhangi bir yazarın katkısının bulunmadığını, ayrıca çalışmanın nihai hâlini inceleyerek onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 23/01/2025 tarih ve 2025/21 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması içinde olmadığını beyan etmektedir.

Üretken Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmada, İngilizce çeviri kontrolü ve dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi amacıyla ChatGPT yapay zekâ aracından yararlanılmıştır. Yapılan düzeltme önerileri yazar tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Aktan, O. (2023). Kapsayıcı eğitim. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme ve öğretme yaklaşımları* içinde (s.221-265). Pegem Akademi.

Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2021). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses,

assumptions, and the road ahead. In *Inclusive Schooling Practices Tip V* 45# 3 (pp. 260-268). Routledge.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.

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.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. https://journals.lww.com/spinejournal/citation/2000/12150/guidelines_for_the_process_of_cross_cultural.14.a.spx

Blunch, N. (2012). *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistics and AMOS*. SAGE Publications.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development by inclusive values* (4th ed.). Cambridge, England: Index for Inclusion Network.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (27. Baskı). Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS 3rd Edition: Basic Concepts, Applications, and Programming*, Third Edition. New York: Routledge.

Can, A. (2012). SPSS ile nicel veri analizi. Pegem Akademi.

Carvalho, J., & Chima, F. O. (2014). Applications of structural equation modeling in social sciences research. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (1), 6-11. https://www.ajcernet.com/journals/Vol_4_No_1_January_2014/2.pdf

Çakar, İ. (2024). *Exploring the self-efficacy and attitudes towards inclusive education among foreign language teachers: A cross-national analysis*. Master's Thesis. Middle East Technical University.

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, 27(4), 573-589.

Demirkol, M., & Kuşça, N. (2023). Teacher attitude scale towards inclusive education and teacher self-efficacy scale towards inclusive education: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1865-1883. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1378932>

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. T. Totan (Ed.). Nobel.

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

Epsstein, J., Osborne, R. H., Elsworth, G. R., Beaton, D. E., & Guillemin, F. (2015). Cross-cultural adaptation of the Health Education Impact Questionnaire: experimental study showed expert committee, not back-translation, added value. *Journal of clinical epidemiology*, 68(4), 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.07.013>

Erçipek, B., Günel, Y., & Ünay, E. (2023). Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik

- çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1209761>
- Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 00149.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?. *Scottish educational review*, 47(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of inclusive education*, 14(7), 709-722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- 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.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (2. baskı, ss. 2-19). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürgür, H. & Rakap, S. (2021). *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115-135.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kış, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- 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), 82-92.
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open*, 9(1), <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Özdamar K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Nisan Kitabevi.
- Pallant, J. (2020). *SPSS: Survival Manual* (7th ed.). London & New York: Routledge.
- Patterson, L. (2018). *The disability rights movement in the United States*. The Oxford handbook of disability history, 1, 439-458.
- 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. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International journal of educational development*, 31(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). How to determine the least restrictive environment for students with disabilities. *Exceptionality*, 18(3), 151-163. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491991>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and special education*, 12(6), 8-22. <https://doi.org/10.1177/074193259101200604>
- Sakız, H., Ergün, N. & Göksu, İ. (2024). Developing and validating the Attitudes towards Inclusive Education Scale (AIES) around contemporary paradigms of inclusion. *Asia-Pacific Education Researcher*. 33, 1053-1069. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00772-8>
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma* (1.baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>

- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European journal of special needs education*, 33(3), 437-446.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715>
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard educational review*, 61(2), 148-207.
<https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5(2-3), 167-177.
<https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of evaluation in clinical practice*, 17(2), 268-274.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Sujati, H., Akhyar, M., & Sajidan, G. (2020). Testing the construct validity and reliability of curiosity scale using confirmatory factor analysis. *Journal of Educational and Social Research*, 4, 229-237. 10
<https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0080>
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). US: Pearson Education.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme* (5. basım). Pegem Yayıncılık.
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Aşiret, S., & Avcı, E. (2025). Studija valjanosti i pouzdanosti razvoja skale stavova učitelja prema inkluzivnom obrazovanju (TASI) [Validity and reliability study of developing the Teacher Attitudes toward Inclusive Education Scale]. *Croatian Journal of Education*, 27(1).
<https://doi.org/10.15516/cje.v27i1.5994>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel .
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational research*, 31(1), 52-58.
<https://doi.org/10.1080/0013188890310106>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Ünal, E., & İlhan, E. L. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1883-1902.
- Vilagut, G. (2024). *Test-retest reliability*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 7180-7184). Cham: Springer International Publishing.
- Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727-749.
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>
- Weir, J. P. (2005). Quantifying test-retest reliability using the intraclass correlation coefficient and the SEM. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 19 (1), 231-240.
<https://doi.org/10.1519/15184.1>
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.
- Whittaker, T. A., & Schumacker, R. E. (2022). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Yang, Y., & Green, S.B. (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4) 377-392.
<https://doi.org/10.1177/073428291140666>
- Yell, M. L., & Whitford, D. K. (2022). Civil Rights and the Birth of Special Education. In *Disproportionality and Social Justice in Education* (pp. 35-57). Cham: Springer International Publishing.

Extended Abstract

Introduction

The recognition of individual differences plays a significant role in shaping contemporary education systems. This pedagogical perspective, which prioritizes the provision of educational opportunities tailored to individuals' specific educational, social, and personal needs, has increased the prominence of the concepts of inclusion and inclusive education within the fields of education and the social sciences (Aktan, 2023). Historically, particularly prior to the mid-nineteenth century, individuals with diverse needs encountered considerable barriers to social acceptance and integration; they were often subjected to social exclusion, deprived of their right to education, and exposed to discriminatory practices (Gürgür & Rakap, 2021). In the period following the Second World War, developments in democratic governance and human rights discourse, however, contributed to the emergence of international conventions. Grounded in human rights principles, these conventions accelerated the formulation and implementation of regulations designed to promote the social participation of individuals with diverse needs and to ensure their access to educational and social rights.

Inclusive education represents an approach centered on ensuring that all individuals can equally exercise their fundamental right to education. Grounded in a human rights perspective, it fundamentally seeks to promote social justice (Shyman, 2015; Slee, 2001). The status of inclusive education as a universal right is underscored by numerous international agreements and various legal and social policy documents (Aktan, 2023). A core tenet of this educational philosophy is the recognition and valuing of social diversity as an asset. Consequently, this approach necessitates the provision of appropriate educational environments designed to enable individuals to realize their potential, thereby contributing to broader societal development (Florian et al., 2010; Shaeffer, 2019). Inclusive education supports the holistic development academic, social, and emotional of individuals, offering beneficial learning environments not solely for disadvantaged groups but for the entire student body. Research substantiates that inclusive practices enhance interpersonal acceptance of diversity and cultivate empathy among individuals (Hehir et al., 2016; Jordan et al., 2009; Oh-Young & Filler, 2015; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet & Bless, 2013).

An examination of existing measurement instruments related to inclusive education indicates that several scale development studies have been conducted in Türkiye to assess teachers' attitudes. These studies have primarily focused on foreign language teachers (Çakar, 2024) as well as educators working at the preschool and primary education levels (Demirkol & Kuşça, 2023; Erçiçek et al., 2023). However, there remains a relative scarcity of scale development research encompassing teachers across a broader range of subject areas and educational levels (Sakız et al., 2024; Şimşek, 2019).

Teachers' attitudes towards inclusive education represent a critical determinant of the educational process's effectiveness and the successful participation of students perceived as disadvantaged. Empirical evidence indicates that positive teacher attitudes towards students with special needs correlate with enhanced academic success, improved social adjustment, and stronger self-efficacy perceptions among these learners (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma et al., 2018). Teacher awareness regarding the diverse needs of students, coupled with the establishment of supportive learning environments,

aligns directly with the fundamental principles underpinning inclusive education. Furthermore, teachers' attitudes and pedagogical behaviors within the classroom significantly shape student interactions, potentially fostering more accepting and supportive peer relations towards classmates with diverse needs (Donath et al., 2023). Consequently, fostering positive attitudes among educators and systematically assessing existing dispositions are considered vital components for the efficacy of both teacher preparation programs and the practical implementation of inclusive education policies. Against this backdrop, the primary objective of the present study is to adapt the 'Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale (TAIS)', originally developed by Saloviita (2015), for utilization in the Turkish context and subsequently evaluate its psychometric properties, specifically its validity and reliability.

Method

This study, which aimed to adapt the TAIS (Saloviita, 2015) for use in Turkey, employed a survey research design. Participants comprised teachers working across various educational levels in Düzce, Turkey, during the spring semester of the 2024–2025 academic year. The TAIS served as the primary instrument for assessing teachers' attitudes towards inclusive education. Concurrently, the 'Teacher Self-Efficacy Scale for the Education of Students with Special Needs' (Ünal & İlhan, 2023) was administered to gather data for evaluating criterion-related validity.

Prior to initiating the adaptation process, permission was obtained from the original author of the scale via email (September 17, 2024), who also provided information regarding the original psychometric properties of the instrument. Following the acquisition of the required ethical approval, the adaptation process was initiated in accordance with established scale adaptation guidelines. As part of this process, the items and dimensions of the TAIS were reviewed in terms of content appropriateness, and favorable expert opinions regarding the validity and suitability of the scale were obtained from three specialists in the field. To ensure linguistic equivalence, the scale was translated into Turkish using the back-translation method by three experts proficient in English and specialized in special and inclusive education. The translated versions were compared and synthesized into a single preliminary form, which was subsequently finalized based on the consensus of two additional experts. This Turkish version was then back-translated into English by three domain experts. The back-translated version was reviewed by the original scale developer and two independent researchers to assess its consistency with the original form. Based on the feedback received, the items were confirmed to be equivalent to the original version, thereby establishing linguistic validity. Subsequently, validity and reliability analyses were conducted. These analyses included tests of normality, confirmatory factor analysis (CFA), item–total correlation analysis, and the calculation of Cronbach's alpha coefficients. To examine construct validity, CFA was performed to verify the hypothesized four-factor structure of the scale. Reliability was further assessed through the calculation of internal consistency coefficients and the application of the test–retest method. All procedures and findings were documented in a comprehensive report.

Findings

Statistical analyses indicated that inter-item correlation coefficients ranged from .39 to .87, with all correlations

achieving statistical significance. The results of the t-test analyses comparing the Turkish and English versions indicated that the t values ranged from -1.571 to 3.050; however, none of these differences reached statistical significance. This finding provides support for the linguistic equivalence of the adapted items. CFA results corroborated the original four-factor structure of the scale, providing evidence for its construct validity and indicating acceptable model fit.

To assess criterion-related validity, the correlation between the adapted TAIS and the Teacher Self-Efficacy Scale (Ünal & İlhan, 2023) was computed. This analysis revealed a strong, positive, and statistically significant relationship ($p < .01$), lending further support to the validity of the adapted TAIS, specifically concerning its relation to relevant external criteria.

Regarding reliability, Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated for the sub-dimensions: "Expected Outcomes" (.78), "Child Rights" (.74), "Teacher Workload" (.80), and "Inclusivity as a Value" (.81). The overall internal consistency of the scale was assessed using Cronbach's alpha, which yielded a coefficient of .86. In addition, the composite reliability coefficient was calculated as .93, indicating that the construct demonstrates strong reliability. Evidence of temporal stability was also obtained, with the test-retest reliability coefficient determined to be .81 across the specified measurement interval. Referencing established benchmarks where coefficients of .80 and above are considered indicative of high reliability (Büyüköztürk, 2020; Can, 2012; DeVellis & Thorpe, 2021; Özdamar, 2016), the adapted TAIS demonstrates robust reliability.

Finally, item analyses indicated statistically significant differences ($p < .01$) in mean scores between the upper and lower 27% scoring groups for every item, confirming strong item discrimination capabilities (Büyüköztürk, 2020; Tan, 2010). Corrected item-total correlations ranged from .48 to .87. Given that correlations exceeding .30 are generally considered evidence of adequate item contribution to the scale's homogeneity (Büyüköztürk, 2020; Schober et al., 2018; Tavşancıl, 2014), these results further underscore the psychometric soundness of the items.

Discussion and Conclusion

Based on the comprehensive linguistic equivalence, validity, and reliability analyses, the adapted Turkish version of the TAIS—comprising 10 items across four sub-dimensions ("Expected Outcomes," "Child Rights," "Teacher Workload," and "Inclusivity as a Value") demonstrates cultural appropriateness and psychometric soundness. The CFA affirmed the congruence of the Turkish version with the original scale's structure, providing strong support for construct validity. This conclusion is further substantiated by the model fit indices ($\chi^2/df = 2.17$, RMSEA = .032, SRMR = .078, NFI = .91, NNFI = .86, CFI = .95, GFI = .95, AGFI = .90, IFI = .89), which collectively indicate a satisfactory fit between the proposed model and the empirical data.

Furthermore, the robust reliability of the scale is evidenced by the Cronbach's alpha coefficients for the subscales (.78, .74, .80, .81) and the overall instrument (.86), complemented by a high composite reliability value (.93). Taken together, these findings strongly suggest that the adapted Turkish TAIS constitutes a valid and reliable instrument suitable for effectively assessing teachers' attitudes toward inclusive education across diverse educational levels and subject specializations within the Turkish context.

The concise structure of the adapted scale enhances its practical applicability across diverse educational settings and establishes it as a valuable instrument for future research on inclusive education. It is recommended that future studies further examine the scale's psychometric properties across different samples or contexts and employ the instrument to investigate the relationships between teachers' attitudes toward inclusive education and other relevant educational or psychological variables.

Author Contributions

The author declares that no other author contributed to the preparation of this study and that the final version of the manuscript has been read and approved by the author.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval of the Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 23/01/2025 and numbered 2025/21.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest with any individual or institution within the scope of this study.

Declaration of Generative AI Use

In this study, the ChatGPT generative artificial intelligence tool was used for the purpose of reviewing English translations and correcting grammatical errors. All suggested revisions were carefully reviewed by the author, and the necessary modifications were made accordingly.