



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1129-1145, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Ali KARATAŞ\***

**Gülnur Candan HAMURCU\*\***

*Geliş Tarihi: 2 Temmuz 2024*

*Kabul Tarihi: 6 Eylül 2024*

**Öz**

Kapsayıcı eğitim insanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğu bilinciyle hareket ederek tüm çocukların akranlarıyla birlikte ve onlarla aynı standartlarda eğitim alabilmesi olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Erçicek vd. (2023) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek Kayseri ilindeki ilkokullarda görevli 384 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=4.01$ ) olduğu ve bu ortalamanın yüksek olduğu görülmüştür (Erçicek vd., 2023). Buna göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilebilir. Bunun dışında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan sınıf öğretmenlerinin eğitim almeyan sınıf öğretmenlerine göre; dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olan sınıf öğretmenlerinin, dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olmayan sınıf öğretmenlerine göre ve sınıfında dezavantajlı birey olan sınıf öğretmenlerinin, sınıfında dezavantajlı birey olmayan sınıf öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, tutum, ilkokul, sınıf öğretmenleri.

**INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION**

**Abstract**

Inclusive education can be defined as acting with the awareness that people have different characteristics from each other and ensuring that all children can receive education together with their peers and at the same standards. In this context, classroom teachers' attitudes towards inclusive education were examined in terms of different variables. The survey model

\* Doktora Öğrencisi; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [alokayseri4141@outlook.com](mailto:alokayseri4141@outlook.com)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gcandan@erciyes.edu.tr](mailto:gcandan@erciyes.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Etik Kurulu, 28.11.2023 tarih ve 488 sayılı karar.

was used in the study. Data were collected using the Attitude Scale towards Inclusive Education developed by Erçiçek et al. (2023). The scale was administered to 384 teachers working in primary schools, and the obtained data were analyzed using the SPSS 23.0 program. According to the analysis results, classroom teachers' attitudes towards inclusive education are positive. Apart from this, it has been concluded that the attitudes of classroom teachers towards inclusive education do not differ significantly according to the variables of gender, age, years of seniority, educational status, however they show significant differences according to the variables of receiving training on inclusive education, having a disadvantaged acquaintance or relative, and having a disadvantaged individual in the class.

**Key Words:** Inclusive education, primary school, classroom teachers.

## Giriş

İnsanlar doğdukları andan itibaren birtakım hak ve sorumluluklara sahip olmaktadır. Sağlık hakkı, dinlenme ve eğlenme hakkı, çalışma hakkı ve sosyal güvenlik hakkı bu haklardan bazılarıdır. Bu hakların yanı sıra tüm bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanma hakkı da bulunmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre bütün insanlar ırk, dil, din ve cinsiyet ayrımı olmaksızın eğitim faaliyetlerinden yararlanabilmelidir (UNGA, 1948). Bu bildirgenin yanı sıra, başta özel eğitime gereksinim uyan çocuklar olmak üzere tüm öğrencileri kapsayacak bir eğitim sistemi oluşturulması amacıyla 92 devlet ile 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300'den fazla temsilcinin bir araya geldiği Salamanca Bildirisi'nde de tüm bireylerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda eşit eğitim alma hakkına sahip oldukları vurgulanmıştır (Dede, 1996). Tüm bu gelişmeler doğrultusunda birbirlerinden ekonomik, sosyal, kültürel ve bireysel açıdan farklı özellikler gösteren bireylerin eğitim faaliyetlerinden eşit derecede yararlanma hakkı olduğu söylenebilir. Birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerin aynı standartlarda eğitim görebilmesi ise kapsayıcı eğitim ile sağlanabilmektedir (UNESCO, 2016). Kapsayıcı eğitim tüm bireylerin istedikleri okullarda yaşlıları ile eğitim alması, okul yaşamına bütünüyle katılması (Aktekin, 2017), eğitim ve öğretim programlarının bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesidir (Ainscow, 2005). Buna göre eğitim almak isteyen tüm insanların öğrenme ortamlarından eşit şekilde yararlanmasını kapsayıcı eğitim olarak nitelendirmektedir (Ainscow, 2016; Chiner ve Cardona, 2012; Çelik, 2017).

Kapsayıcı eğitim kavramının oluşum süreci izlendiğinde ilk adımın İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) ile atıldığı söylenebilir. Bu bildirgenin 26. maddesinde "Herkes eğitim hakkına sahiptir" ifadesine yer verilerek bireylerin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağı belirtilmiştir. 1990 yılında düzenlenen "Herkes İçin Eğitim" konferansında ise eğitim görmek isteyen tüm bireylerin eğitim ortamlarından gereksinimleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yararlanması gerektiği ifade edilmiştir (UNESCO, 1990). 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde gerçekleştirilen konferansta ise farklılıklarına bakılmaksızın bütün çocukların bireysel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitim alma hakkına sahip olduğu ve ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerini bu bireysel özelliklere uygun hâle getirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Unesco, 1994). Küresel anlamda kapsayıcı eğitime yönelik bazı düzenlemelere yer verilirken ülkemizde de 1960 yılında özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ortamlarına katılmasına yönelik adımlar atılmıştır. 1980'li yıllarda ise yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesine yönelik yasal düzenlemelere yer verilmiştir (Çitil, 2013). Kapsayıcı eğitime yönelik ilk gelişmelerin gerçekleştiği bu dönemde kapsayıcı eğitim daha çok yetersizliği bulunan bireylerin eğitim

faaliyetlerinden yararlanması için geliştirilmiş bir kavram olarak görülmekte ve bu öğrencilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmekteydi (Ainscow, 2005). Fakat bu kavram süreç içerisinde genişleyerek yetersizliği olan, dezavantajlı olarak görülen veya görülmeyen bütün çocukları kapsayan son şeklini almıştır (Slee ve Alan, 2001). Dezavantajlı bireyler denilince ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalan ve bu yetersizliklerle mücadele etmek zorunda kalan kişiler kastedilmektedir (Bayır, 2019). Kültürel ve dil yönünden farklı olan öğrenciler de dezavantajlı öğrenciler kapsamına dahil edilmiştir (Taylor ve Sidhu, 2012). Zihinsel, fiziksel ve işitsel yetersizliği bulunan, mülteci veya geçici koruma altında olan, yoksulluk yaşayan, travmatik bir yaşantıya sahip olanlar ve kadın olması nedeniyle ayrımcılığa maruz kalan bireyler dezavantajlı olarak tanımlanabilir (MEB, 2017).

Dezavantajlı bireylere neredeyse tüm ülkelerde rastlanılmakla birlikte, ülkemizdeki eğitim ortamları incelendiğinde de birbirlerinden ekonomik, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile farklılık gösteren ve dezavantajlı olarak görülen öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarındaki çocukların yaklaşık üçte ikisinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireylerden oluştuğu belirtilmektedir (Tedmem, 2018). Bunun dışında 420.780 öğrencinin ise özel eğitime gereksinim duyduğu görülmektedir (MEB, 2019). Ayrıca 768.839 Suriyeli öğrenci, akranlarıyla birlikte eğitim almaktadır (HBÖ, 2020). Tüm bu veriler doğrultusunda zorunlu eğitim çağındaki çocukların sınıflarında birbirlerinden çok farklı kimlik ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin bulunduğu belirtilebilir.

Ülkemizde yaklaşık olarak her sınıfta özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencileri, göçmen ve geçici koruma altındaki çocuklar ve farklı nedenlerle dezavantajlı görülen bireyler bulunmaktadır. Bu bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmesi için bireysel gereksinimlerinin dikkate alınarak eğitim ortamlarının ve öğretim yöntemlerinin tüm bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim, öğretim ve öğretmen kavramları ile ilk kez karşılaşılacak ilköğretim kademesinde bu kavramlara yönelik olumlu bir bakış açısının geliştirilmesi açısından öğrencilerin bireysel kimlikleri ve kişiliklerine dikkate alınarak öğretim ortamlarına yönelik bir düzenleme yapılması kaçınılmazdır. Şüphesiz bu düzenlemede sınıf öğretmenlerine büyük işler düşmektedir. Çünkü öğretmenler kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencileri ile iletişim içerisinde olan ve eğitim sürecini planlayan ve yöneten kişidir (Yılmaz vd., 2019). Öğretmenlerin süreç içerisinde tüm bu eğitim faaliyetleri ise onun kapsayıcı eğitime olan bakış açısı ve tutumu ile doğrudan ilişkilidir (Monsen vd., 2014). Tüm öğrencilerin okullarda aynı standartlarda eğitim görmesi adına öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Fakat öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili tutumlarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar içerisinde olduğunu belirten araştırmalar bulunmakla birlikte (Korkmaz, 2011; Anılan ve Kayacan, 2015) dezavantajlı öğrencileri sınıfın iç düzenini bozan öğrenciler olarak nitelendiren öğretmenlerin olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Forlin vd. 2011). Alan yazın incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak branş öğretmenleri ve okul yöneticileri ile gerçekleştiği görülmektedir (Aksungur, 2022; Ayvacı ve Yamaçlı, 2021; Bayram ve Öztürk, 2021; Çulhanoglu vd., 2023; Erdoğan vd., 2022; Öner, 2022; Özbek ve Taneri, 2023; Şimşek, 2019; Şimşek ve Kılcan, 2023; Ünay vd., 2021). Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim konulu araştırmalarda ise daha çok sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği söylenebilir (Bayır, 2019; Oğlakçı ve Amaç, 2024). Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını inceleyen bazı

çalışmalara da rastlanılmakla birlikte bunların sayıca çok az olduğu görülmektedir (Çetin, 2023; Kuşça, 2023). Bu doğrultuda diğer araştırmalardan örneklem grubu, kullanılan ölçme araçları ve kullanılan değişkenler bağlamında farklılık gösteren bu çalışmanın alan yazındaki boşluğa nispeten katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alıp / almama durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları dezavantajlı bir yakını olup / olmama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları sınıfta dezavantajlı birey olup / olmama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde bir grubun görüşleri ve özellikleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacının hedefi, ilgilenilen özellikle ilgili mevcut durumun ortaya konulmasıdır (Büyüköztürk, 2018).

### 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ilinin 5 merkez ilçesindeki (Melikgazi, Talas, Kocasinan, İncesu, Hacılar) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak maliyet, işçilik ve zaman açısından mümkün olmadığından evreni temsil edecek bir örneklem belirlenmesine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri'deki 5 merkez ilçede bulunan devlet ilkokullarında görev yapan 384 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem metodu olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme metodu kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme metodunda çalışmayı gerçekleştiren kişi kendisi için erişilmesi kolay ve hızlı olan bir grup seçerek verilerini bu gruptan toplamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinin 5 merkez ilçesindeki devlet ilkokullarında 4015 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır (Akman vd., 2021). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 48) bu sayıdaki bir örneklem için %5 örnekleme hatasıyla en az 201 kişiye ulaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu hesaplama dikkate alındığında çalışmanın örneklemini evreni karşılamaktadır. Araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%
Yaş	25 ve altı	3.6
	26-35	24.2
	36-45	45.4
	64 ve üzeri	26.8
	Toplam	100
Cinsiyet	Erkek	31.9
	Kadın	64.1
	Toplam	100
Eğitim Durumu	Lisans	70.1
	Lisansüstü	29.9
	Toplam	100
Kıdem Yılı	1-5	5.5
	6-10	13.3
	11-16	34.4
	17 ve üzeri	46.8
	Toplam	100
Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu	Evet	83.1
	Hayır	16.9
	Toplam	100
Dezavantajlı Tanındığı Bulunma Durumu	Evet	55.5
	Hayır	44.5
	Toplam	100
Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumu	Evet	74.7
	Hayır	25.3
	Toplam	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu kadın (%64,1); 36-45 yaş aralığına sahip (45,4); lisans mezunu (%70,1) ve kıdemleri 17 ve üzeri (%46,8) olan öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,1'i kapsayıcı eğitim konusunda eğitim almış, %55,5'inin dezavantajlı bir tanıdığı ve %74,7'sinin sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunmaktadır.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerden ilk olarak demografik bilgileri ile kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim alıp almadıkları, dezavantajlı bir yakınları olup olmadığı ve şu an sınıflarında dezavantajlı bir çocuk olup olmadığına yönelik bilgiler istenmiştir. Ardından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla Erçiçek vd. (2023) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 17 maddelik, 5'li likert şeklindedir. Ölçekteki maddelerin 9 tanesi olumsuz olduğu için bu maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek “dezavantajlı öğrenciye, öğretim sürecine, mesleki gelişime ve mesleki yeterliliğe” yönelik olmak üzere 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları; dezavantajlı öğrenci için 0,70; öğretim süreci için 0,73; mesleki gelişim için 0,81; mesleki yeterlik için 0,58 olarak belirlenirken ölçeğin geneline yönelik yapılan Cronbach Alfa değeri .85 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri .84 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğu belirtilebilir.

Ölçek geliştirme sürecinde faktör sayısı belirlenirken öz değeri 1'den büyük olan faktörler belirlenmiş ve dört alt faktör elde edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan dört alt boyut toplam varyansın %51,87'sini açıklamaktadır. Faktör yük değerinin alt sınırı olarak 0,40

temel alınmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlere ait faktör yükleri 0,40 ile 0,74 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait faktör yük değerleri şu şekildedir: “Dezavantajlı öğrenciye yönelik tutum” boyutu; 0,65, 0,62, 0,54, 0,47, 0,44; “öğretim sürecine yönelik tutum” boyutu 0,71, 0,64, 0,56, 0,45, 0,40; “mesleki gelişime yönelik tutum” boyutu 0,74, 0,68, 0,65, 0,52; “mesleki yeterliğe yönelik tutum” boyutu 0,65, 0,51, 0,51.

#### 1.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu değerlendirme karar tarihi: 28.11.2023, etik değerlendirme dokümanı numarası: 488 ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçek 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğretmenlere yüz yüze uygulanmış ve toplanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlere çalışmanın konusu, amacı ve ölçek ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçeği doldurmaları 5-10 dakika arası sürmüştür. Çalışmaya katılımında gönüllülük esas alınmış, gizlilik ilkelerine dikkat edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür.

#### 1.5. Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip/göstermediği analiz edilmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasındadır. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Çalışmadaki veriler normal dağıldığı için parametrik testler uygulanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının “cinsiyet, eğitim durumu, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma, dezavantajlı tanıdığı olup / olmama, sınıfında dezavantajlı birey olup/olmama” değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile; yaş, kıdem yılına göre anlamlı farklılık olup olmadığı ise Anova ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

## 2. Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss
Kapsayıcı Eğitim	384	4.01	.57

Tablo 2 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}$ =4.01) olduğu görülmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 5’li likert tipindedir. Bu ölçekte alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan ise 5’ tir. Buna göre elde edilen puanların 5’e yakın olması olumlu tutumu, 1’e yakın olması ise olumsuz tutumu göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Erççek vd., 2023). Diğer bir deyişle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar içerisinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Erkek	138	3.98	.56	-1.34	.18
	Kadın	246	4.06	.59		

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının erkek öğretmenler için ( $x=3.98$ ), kadın öğretmenler için ( $x=4.06$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumları Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Lisans	269	3.99	.57	-1.23	.21
	Lisansüstü	115	4.07	.57		

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının eğitim durumu lisans olan öğretmenler için ( $x=3.99$ ), lisansüstü olan öğretmenler için ( $x=4.07$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Diğer bir deyişle lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	1-5 yıl	21	4.07	.52	1.02	.38
	6-10 yıl	51	4.14	.54		
	11-16 yıl	132	3.99	.56		
	17 ve üzeri yıl	180	3.99	.29		

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının 1- 5 yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=4.07$ ), 6-10 yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}= 4.14$ ), 11-16 yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=3.99$ ) ve 17 yıl ve üzeri yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=3.99$ ) olarak bulunmuş ve bu sonuçların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $F= 1.02$ ;  $p>.05$ ). Dolayısıyla öğretmenlerin kıdem yılları farklılaşsa da kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Kapsayıcı Eğitime ile İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Evet	319	4.04	.57	2.3	.02*
	Hayır	65	3.86	.57		

p<.05\*

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =4.04), eğitim almayan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =3.86) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Diğer bir deyişle kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin, kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının dezavantajlı tanıdığı ve yakını olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Dezavantajlı Tanıdığı ve Yakınları Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Dezavantajlı Tanıdığı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Evet	213	4.08	.53	2.74	.00*
	Hayır	171	3.92	.60		

p<.05\*

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının dezavantajlı tanıdığı ve yakınları olan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =4.08), dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmayan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =3.92) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmasına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Diğer bir deyişle dezavantajlı tanıdığı ve yakını olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin, dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı bir birey olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıflarında Dezavantajlı Birey Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıfta Dezavantajlı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Evet	287	4.05	.56	1.96	.05*
	Hayır	97	3.91	.58		

p<.05\*

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının sınıflarında dezavantajlı birey olan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =4.05), sınıfından dezavantajlı birey olmayan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =3.91) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının sınıfında dezavantajlı birey olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Diğer bir deyişle



sınıfında dezavantajlı birey olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin, sınıfında dezavantajlı birey olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Akbulut ve Yavuz (2021), Şimşek ve Kılcan (2023), Desombre vd. (2019), Main vd. (2016), Avramidis ve Kalyva (2007), Everington (1999), Subban and Sharma (2006), Todorovic vd. (2011), Chiner and Cardona (2012), Kurniawati vd. (2012), Mouchritsa vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Galoviç vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak tarafsız olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde tüm bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları ve bu özellikler nedeniyle dışlanmadan eğitim almaları gerektiği vurgulanmakta ve öğretmenlerin bu anlayış ile hareket etmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bu anlayışı benimsemelerinden dolayı kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir. Şimşek (2019), Todorovic vd. (2011), Galoviç vd. (2014), Chiner ve Cardona'nın (2012) çalışmalarında da kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları ile farklı olarak bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu (Doğan ve Çoban, 2019; Mouchritsa vd., 2022; Saloviita, 2020) görülürken bazı çalışmalarda ise erkek öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu (Ahmed vd., 2012; Sağlam ve Kanbur, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmaların çalışma grupları farklılaştıkça kapsayıcı eğitime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumunda da birbirlerinden farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin tutumlarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının onların kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu durumun eğitim fakültelerinin birçoğunun gerek lisans gerekse de lisan üstü eğitim programlarında kapsayıcı eğitime yönelik derslere yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kuzu ve Deniz'in (2019) çalışması incelendiğinde de lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonucun aksine Ahmed vd. (2012)'nin yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre daha olumlu olduklarını tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre de farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre birbirlerinden görev yaptıkları süre olarak farklılık gösteren öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı olarak bir farklılık yoktur. Bu sonuca

benzer şekilde Şimşek ve Kılcan (2023), Chiner ve Cardona (2012) ve Ahmmed vd. (2012), öğretmenlik deneyimi dikkate alındığında kapsayıcı eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Kazu ve Deniz'in (2019) çalışması incelendiğinde de farklı kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir. Günümüz okullarında neredeyse tüm sınıflarda dezavantajlı öğrenciler yer almakta ve sınıf öğretmenleri görevlerinin ilk yılından son yılına kadar bu öğrenciler ile eğitim ve öğretim faaliyetleri birlikte sürdürmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler ilk yıllarında dezavantajlı bireylere yönelik yapacakları çalışmaları belirlemede birtakım zorluklarla karşılaşabilmektedir. Karşılaşılan bu zorluklara rağmen öğretmenlerin kısa bir süre içerisinde bu durumun üstesinden geldikleri, dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarından yararlanmaları gerektiğini düşündükleri ve daha sonraki yıllarda da bu yaklaşımla hareket ettikleri için yaşları ve görev yaptıkları süre farklılaşsa da kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak literatür incelendiğinde Mouchritsa vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmada yaşlı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin olumsuz tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Çalışmalarında 51 yaş üstü ve genel eğitimde 10 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerin, 2-5 yıl öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitim konusunda daha olumsuz olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Şenay (2024), Todorovic vd. (2011) ve Saloviita (2020) daha kısa çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin, daha uzun çalışma deneyimine sahip öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Avramidis ve Kalyva (2007) ve Everington vd. (1999) ise yaptıkları çalışmada kıdemli öğretmenlerin, çalışma yılı az olan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Avramidis ve Kalyva (2007) öğretmenlerin dezavantajlı çocuklarla olan deneyimleri arttıkça bu çocuklara eğitim verme konusunda kendilerine olan güvenlerinin de arttığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitime ile ilgili eğitim alma durumuna göre ise farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla alanda çalışan öğretmenlerin katıldıkları eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği fakat lisans ve lisansüstü eğitim alma durumunun kapsayıcı eğitime yönelik tutumu farklılaştırmadığı belirtilebilir. Diğer bir deyişle kapsayıcı eğitime yönelik seminer veya farklı eğitimler alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Literatürde de benzer sonuca ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Avramidis ve Kalyva (2007), Kurniawati vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Shimman'ın (1990) gerçekleştirdiği araştırmada da bu sonucu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Mouchritsa vd. (2022) ve Subban ve Sharma (2006), eğitim aldığını bildiren katılımcıların kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve daha az kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçların tersine Todorovic vd. (2011), Ahmmed vd. (2012) ve Galoviç vd. (2014) belirli bir eğitimden geçmiş ve geçmemiş öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları arasında bir farklılık tespit edememişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olma değişkenine göre de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının

daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre dezavantajlı tanıdığı ve yakını olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla dezavantajlı bireyleri tanıyan ve onlarla iletişim içerisinde olan öğretmenlerin, bu bireylerle geçirmiş oldukları yaşantı ve deneyimlerin etkisiyle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Subban ve Sharma (2006) yapmış oldukları çalışmada ailesinde dezavantajlı bir üye olan, yakın arkadaşı dezavantajlı olan katılımcıların daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı birey olma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise sınıfında dezavantajlı birey bulunan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Diğer bir deyişe sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik daha düşük düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Bu sonuca göre sınıfında dezavantajlı birey bulunan öğretmenler, sınıfında dezavantajlı birey bulunmayan öğretmenlere göre bu öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarında akranları ile ve onlarla aynı düzeyde eğitim görmeleri gerektiğine ilişkin daha olumlu bir tutum içerisindedir. Ahmed vd. (2012) ve Scanlon vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmada da sınıfında dezavantajlı öğrencileri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfı olmasından dolayı buradaki dezavantajlı öğrencileri ile derin yaşantı ve deneyim içerisine girdikleri ve bu öğrencileri benimsedikleri için dezavantajlı bireylere ve kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilere yer verilmiştir:

Bu çalışma sonucunda kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin tamamına hizmet içi eğitim olarak bu konu ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi, ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim ile ilgili derslerin verilmesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını daha olumlu hâle getirebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Kayseri ilindeki ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 384 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha kapsamlı bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla farklı illerdeki öğretmenlerle çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma nicel bir araştırma olması nedeniyle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir. Kapsayıcı eğitimin inceleneceği daha sonraki çalışmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

### 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>.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143- 145. <https://dx.doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>.
- Ahmed, M., Sharma, U., and Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12(3),132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Akbulut, F. ve Yavuz, E. A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- Akman, Ş., Özdemir, E. ve Koca, Ş. (2021). *Kayseri milli eğitim istatistikleri*. Access of date: 21.01.2023.[https://kayseri.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_08/19082514\\_KAYSER\\_Y\\_MYLLY\\_EYYTYM\\_YSTATYSTYKLERIY-2020-2021\\_2.pdf](https://kayseri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/19082514_KAYSER_Y_MYLLY_EYYTYM_YSTATYSTYKLERIY-2020-2021_2.pdf)
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOSOZelsayi13199>
- Avramidis, E. and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22(4): 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Ayvacı, H. Ş. ve Yamaçlı, S. (2021). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1): 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>.
- Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Chiner, E., and Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*. 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. [https://doi.org/10.1501/Fe0001\\_0000000185](https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185).

- Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çulhaoğlu, Ö., Örnek, M. M. ve Dilcen, H. Y. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik tutumlar ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57); 1763-1779. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1284510>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02). [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000035](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000035)
- Desombre, C., Lamotte, M. & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>.
- Doğan T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Erçiçek, B., Günal, Y. ve Ebru, Ü. (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>
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G. ve Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231-246. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1206638>
- Everington, C., B. Stevens, and V.R. Winters. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*. 85(1), 331–338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. and 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(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Galoviç, D., Brojcin, B., and Glumbic, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*. 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- HBÖ (Hayat Boyu Öğrenme) (2020). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Erişim adresi: [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_11/18114946\\_3\\_KASI\\_M\\_2020\\_YNTERNET\\_BULTENY\\_Sunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_3_KASI_M_2020_YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf).
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 9(14), 1336-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., and Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia.

- Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082>
- Kuşça, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Main, S., Chambers, D. J. and Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873>.
- MEB (2019). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2019-2020/icerik/396>.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. and Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. and Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Science*, 12(404), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276345>
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2). 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. ve Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(3), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Slee, R. ve Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192, <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Subban P. and Sharma U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Şenay, T. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ve öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-15.

- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ü. ve Kılcan, B. (2023). Investigation of social studies teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education and their perceptions of classroom practices. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 192-213. <https://doi.org/10.29228/iedres.68562>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. Baskı). Harper Collins College Publishers.
- Taylor, S. C. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- TEDMEM. (2018). Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi? Erişim Adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icinfark-yaratabilir-mi>.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. and Djigic, G. (2011). Attitudes towards Inclusive Education and Dimensions of Teacher's Personality. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (29), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- UNESCO (1990). World declaration on education for all. Erişim Adresi: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_eng). Erişim Tarihi:1 Kasım 2023.
- UNESCO (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. Erişim Adresi: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF), Erişim Tarihi:1 Kasım 2023.
- UNESCO (2016). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-enpdf->
- United Nations General Assembly [UNGA]. (1948). Universal declaration of human rights (Vol. 3381). Department of State, United States of America.
- Ünay, E., Erçiçek, B. ve Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213. <https://doi.org/10.21764/mauefd.928268>
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. Gürgür H. ve Rakap S. (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 111-132). (2. Baskı). Pegem Akademi.

### Extended Abstract

Inclusive education can be defined as the provision of equal educational opportunities for all individuals to learn alongside their peers in the schools of their choice, fully participate in school life, and have educational and teaching programs tailored to their needs and goals (Aktekin, 2017). Çelik (2017) explains inclusive education as the ability for all individuals to equally benefit from educational opportunities throughout their educational life, regardless of certain factors such as different learning abilities, physical or cognitive disabilities, gender, or socio-cultural characteristics. Ainscow (2016) describes inclusive education as the equal utilization of learning environments by all individuals who wish to receive education.

The purpose of this research is to examine the attitudes of primary school teachers towards inclusive education. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What is the level of primary school teachers' attitudes towards inclusive education?

2. Do the attitudes of primary school teachers towards inclusive education significantly differ according to:

- Their gender?
- Their educational background?
- Their years of experience?
- Whether they have received training related to inclusive education or not?
- Whether they have a disadvantaged relative or not?
- Whether they have disadvantaged individuals in their classrooms or not?

In this study, the survey model, one of the quantitative research methods, was utilized. In the survey model, the aim is to reveal the opinions and characteristics of a group. In studies conducted using this model, the researcher's goal is to display the current situation related to the particular feature of interest (Büyüköztürk, 2018). The study group of the research consists of 384 classroom teachers working in primary schools in Kayseri in the 2023-2024 academic year. In this research, easily convenience sampling was used as the sampling method. In the convenience sampling, the person conducting the study selects a group that is easy and fast to access and collects data from this group (Yıldırım and Şimşek, 2021). In the research, the Attitude Scale towards Inclusive Education, developed by Erçiçek et al. (2023), was used to examine teachers' attitudes towards inclusive education. The scale is a 5-point Likert type consisting of 17 items. The scale comprises of 4 sub-dimensions: disadvantaged students, teaching process, professional development and professional competence. The Cronbach's alpha value for the entire scale was found to be .85, indicating that the scale's reliability level is sufficient. In this study, the Cronbach's alpha coefficient was found to be .84.

According to the results of the study, it has been observed that primary school teachers have a highly positive attitude towards inclusive education. Based on this result, it can be stated that teachers favor an inclusive education model that allows all individuals to benefit equally from educational activities alongside their peers. Similar positive attitudes towards inclusive education among teachers were also found in the studies conducted by Akbulut and Yavuz (2021), Desombre, Lamotte, and Jury (2019), and Main, Chambers, and Sarah (2016). Moreover, it has been observed that the attitudes of teachers towards inclusive education do not show a significant difference based on the gender variable. In Şimşek's (2019) study, it was also revealed that there was no significant difference between the attitudes of male and female teachers towards inclusive education. Contrary to the findings of this study, some studies found that the attitudes of female teachers were more positive (Doğan and Çoban, 2019), while some studies concluded that the attitudes of male teachers were more positive (Sağlam and Kanbur, 2017) towards inclusive education.

It has been observed that the attitudes of primary school teachers towards inclusive education do not differ based on the variables of age and years of experience. Additionally, it has been seen that the attitudes of teachers with undergraduate degrees and teachers with master's and doctoral degrees towards inclusive education are at similar levels. Therefore, it can be said that the educational background of primary school teachers does not create a difference in their attitudes towards inclusive education. In



Kazu and Deniz's (2019) study, it was also concluded that the attitudes of teachers with undergraduate and graduate education and teachers with different years of seniority are similar towards inclusive education.

It has been concluded that classroom teachers' attitudes towards inclusive education differ according to the variable of receiving training on inclusive education. According to this result, it has been seen that teachers who received training on inclusive education have higher attitudes towards inclusive education. In other words, it can be said that the attitudes of teachers who have received seminars or different training on inclusive education are more positive towards inclusive education than teachers who have not received training. Therefore, it can be stated that the training provided to teachers on this subject positively increases teachers' attitudes towards inclusive education. Similarly, in the study conducted by Gu (2016), it was stated that the attitudes of teachers who received training on inclusive education were more positive. It was seen that the research conducted by Shimman (1990) also obtained results that support these findings. It has been concluded that classroom teachers' attitudes towards inclusive education differ depending on the variable of having a disadvantaged acquaintance or relative. According to this result, it has been seen that teachers who have a disadvantaged acquaintance or relative have higher attitudes towards inclusive education.

When examining whether classroom teachers' attitudes towards inclusive education differ according to the variable of having a disadvantaged individual in their classroom, it is seen that classroom teachers who have disadvantaged individuals in their classroom have higher levels of positive attitudes towards inclusive education. In the study by Scanlon et al. (2022), it is stated that the attitudes of teachers who have disadvantaged students in their classes are more positive towards inclusive education.