

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARININ VE ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

1. Tuğçe ŞENAY¹

Çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilik düzeyleri, çeşitli demografik faktörler (yaş, mesleki deneyim, eğitim seviyesi, istihdam durumu ve kapsayıcı eğitim alma durumu) bağlamında incelenmiştir. Bulgular, genç öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğunu ve yaş ile mesleki deneyim arttıkça özyeterlilik düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim kazandıkça kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve bu da öğretim stratejileri ile sınıf yönetiminde kendilerini daha yetkin hissetmelerine yol açtığını düşündürmektedir. Eğitim seviyesi açısından, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar ve özyeterlilik puanları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır, bu da özyeterliliğin sadece akademik dereceyle değil, sürekli mesleki gelişimle de şekillenebileceğini işaret etmektedir. İstihdam durumu, öğretmenlerin tutumları ve özyeterlilik düzeyleri üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir; sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri kadrolu meslektaşlarına göre daha yüksektir. İş güvencesinin öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini gösterir ayrıca kapsayıcı eğitim

¹ İnönü Anaokulu, İstanbul, e-mail: tugcesenay89@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8068-0779 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

almış öğretmenlerin, bu eğitim türünün zorlukları konusunda daha fazla farkındalık sahibi olmaları nedeniyle özyeterlilik puanlarının beklenenden düşük çıkması, kapsayıcı eğitim programlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini yeniden değerlendirmemiz gerektiğini öne sürmektedir. Çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratiklerine yaklaşımlarını şekillendirmede çeşitli faktörlerin rolünü aydınlatmakta ve eğitim politikalarının bu bilgiler ışığında nasıl şekillendirilebileceği konusunda önemli görüşler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: okul öncesi, kapsayıcı, eğitim, tutum, öz yeterlilik

INVESTIGATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL ETHICAL PERCEPTIONS

ABSTRACT

In the study, teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy levels were examined in the context of various demographic factors (age, professional experience, education level, employment status and receiving inclusive education). The findings show that young teachers' self-efficacy levels are lower, and their self-efficacy levels increase as age and professional experience increase. This suggests that teachers' self-confidence increases as they gain experience, which makes them feel more competent in teaching strategies and classroom management. In terms of education level, there is no significant difference in attitudes towards inclusive education and self-efficacy scores between teachers with bachelor's and master's degrees, indicating that self-efficacy can be shaped not only by academic degree but also by continuing professional development. Employment status has a significant impact on teachers' attitudes and levels of self-efficacy; The self-efficacy levels of contracted and paid teachers are higher than their permanent colleagues. It shows that job security can have a significant impact on how teachers perceive themselves, and the fact that teachers who have received inclusive education have lower self-efficacy scores than expected because they are more aware of the difficulties of this type of education suggests that we need to re-evaluate the effects of inclusive education programs on teachers. The study illuminates the role of various factors in shaping teachers' approaches to inclusive education practices and offers important insights on how education policies can be shaped in the light of this information.

Key words: preschool, inclusive, education, attitude, self-efficacy

1.GİRİŞ

Eğitim hakkı, bir dizi ulusal ve uluslararası dokümanlar tarafından koruma altına alınmıştır ve diğer temel hakların hayata geçirilmesi için öncelikli olarak ele alınması gereken temel bir insan hakkıdır. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (CESCR), eğitim hakkının anlamını dört temel kriterle açıklamıştır ve devletlerin bu kriterleri yerine getirme sorumluluğu vurgulanmıştır. Bu kriterler şunlardır:

- Kullanılabilirlik: Eğitim kurumları ve programları, devletlerin liderliğinde, yeterli personel, materyal, bina, teknoloji ve kütüphane gibi kaynaklarla donatılmalıdır.
- Erişilebilirlik: Eğitim kurumları ve programları, herkese ayırım yapmaksızın eşit şekilde ulaşılabilir olmalıdır. Devletler, coğrafi konum veya uzaktan eğitim imkanları gibi fiziksel koşulların yanı sıra eğitimin ücretsiz olması gibi ekonomik koşullar altında da eğitime eşit erişim sağlamalıdır.
- Kabul Edilebilirlik: Eğitimin içeriği ve yöntemi devlet tarafından onaylanmalı ve herkes için kabul edilebilir olmalıdır. Eğitim, kültürel uygunluk ve yüksek kalite standartlarına ulaşmalıdır.
- Uyarlanabilirlik: Eğitim sistemleri, toplumsal değişikliklere uyum sağlayacak kadar esnek olmalıdır. Eğitim, sosyal ve kültürel çeşitlilik göz önünde bulundurularak öğrencilerin farklı gereksinim ve özelliklerine cevap verebilecek şekilde düzenlenmelidir.

Kapsayıcı eğitim, hak bazlı bir yaklaşımı benimsemektedir ve bu yaklaşımın temelinde üç ana prensip bulunmaktadır (Schaeffer, 2008):

- Eşitlik: Eğitim, hiçbir ayırım gözetilmeksizin tüm bireylere sunulmalıdır.
- Saygı: Öğrenme süreci boyunca, öğrencilerin haklarına saygı duyulmalıdır; bu saygı, eğitim ortamı, müfredat, materyaller ve öğretim metodlarına yansıtılmalıdır.
- Demokratik Değerler ve İnsan Hakları: Eğitim sürecinde demokratik değerler ve insan haklarına derin bir saygı gösterilmelidir.

Kapsayıcı eğitim, her bireyin özgün ihtiyaçlarına uyum sağlayarak eğitim sürecine dahil etmeyi amaçlar ve bu süreçteki her türlü ayrımcılığı yok etmeyi hedefler. Bu yaklaşım, okula başlamış tüm çocuklara sürekli ve yüksek kalitede eğitim sağlama amacıyla, öğretmenlerin özellikleri, öğretim süreci, kullanılacak metodlar, yaklaşımlar, stratejiler ve politikaları

kapsayan reformlar yapılmasını gerektirir. Kapsayıcı eğitim, bireyler arasındaki farklılıkları ve dezavantajlı durumları ön plana çıkararak, her öğrencinin eğitim sürecinde eşit ve değerli olduğunu vurgular (UNESCO, 2009). Eğer kapsayıcı eğitimde herkes yüksek kaliteli eğitime erişebiliyorsa, bu durum eğitimde herkese eşit fırsatlar sunulduğunu gösterir (Gürel ve Kartal, 2015).

1994'te yayımlanan Salamanca Bildirisi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışının benimsenmesi konusunda geniş bir fikir birliği sağlamıştır. Bildiri, ayrımcılığı ortadan kaldırmayı, kapsayıcı bir toplum oluşturmayı ve herkese yönelik yüksek kaliteli eğitim fırsatları sunmayı desteklemiştir (Ainscow, 2005).

Öğretmen özyeterliliği, bir öğretmenin sahip olduğu yeteneklerle öğrencilere istenen öğrenme sonuçlarını sağlayıp sağlayamayacağına dair kendi algısını ifade eder (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Alternatif bir açıklamayla, öğretmen özyeterliliği, öğretmenin mesleki bağlılığı, zorluklar karşısında gösterdiği direnç ve öğrenci problemleriyle başa çıkma sürecinde kullandığı insancıl ve dostane yöntemlerdeki başarısı olarak tanımlanır (Mojavezi & Tamiz, 2012). Ayrıca, öğretmen özyeterliliği, eğitimin diğer aktörleriyle işbirliği yapma, sınıf yönetimi, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlama ve onları başarıya teşvik etme gibi faktörleri de içerir (Malinen, Savolainen, Xu, 2012).

Öğretmen özyeterliliği, çalışılan okulun tipi ve çevresi, çalışma koşulları ve öğrenci grubunun özellikleri gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Bu nedenle, özyeterlilik üzerinde etkili olan faktörleri tespit edebilmek adına öğretmen özyeterliliğini geniş bir perspektiften değerlendirmenin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitimin başarısında, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kişisel özyeterlilik düzeyleri ile yarattıkları sınıf atmosferi arasında belirgin bir ilişki olduğu bilinir. Yüksek özyeterlilik algısına sahip öğretmenler, öğretim sürecine daha hazır olmakla kalmaz, derslerinde çeşitli yaklaşımlar, yöntemler ve materyaller kullanmaya daha istekli olur ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına karşı daha duyarlıdır. Yüksek özyeterliliğe sahip öğretmenler, sınıfı küçük gruplara bölme eğiliminde olup, bu sayede daha kişiselleştirilmiş öğretim sunabilirler (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) ve düşük özyeterlilikli öğretmenlere kıyasla daha az iş stresi yaşarlar (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Tutum, bireylerin belirli durumlara karşı geliştirdikleri öğrenilmiş ve sürekli reaksiyon eğilimleri olarak tanımlanır. Bu tutumlar, üç ana boyutta incelenir: Bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bilgiler ve inançlarla ilgili bilişsel boyut; diğer insanlara yönelik duygusal tepkileri içeren duyuşsal boyut ve bir nesne veya duruma karşı sözlü veya fiziksel olarak belirli tepkiler gösterme eğilimini içeren davranışsal boyut. Eğitim alanında yapılan bazı çalışmalar, tutumların bireylerin günlük yaşamdaki davranışlarını doğrudan etkilediğini ve bu yüzden davranışları öngörmeye faydalı olabileceğini göstermektedir (Block & Obrusnikova, 2007).

Tutumların davranışlara dönüşüm sürecinde çevresel faktörlerden etkilendiği bilinir. Ünay ve Çakıroğlu (2021) bu etkileyici faktörleri aile, eğitim, akranlar, bireysel inançlar, etnik köken ve medya olarak sıralarlar. Öğretim sürecinde öğretmenlerin tutumları, çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenir ve bu tutumlar, öğretmenlerin mesleklerine olan yaklaşımlarını yansıtarak öğrencilerin kişilik gelişimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve eğitimin genel kalitesi üzerinde önemli bir rol oynar (Semerci & Semerci, 2004). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi, kaliteli eğitim engellerinin kaldırılması açısından kritik öneme sahiptir (Ross-Hill, 2009).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama metodolojisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu metodoloji çerçevesinde, saha ekipleri veri toplama sorumluluğunu üstlenmişlerdir. İlişkisel tarama yaklaşımının asıl hedefi, birden çok değişken arasındaki bağlantıları ortaya koymaktır (Karasar, 2018). Araştırmacılar, bu yaklaşımı benimseyerek, var olan koşulları değerlendirir ve değişkenler arasındaki ilişkileri detaylı bir biçimde analiz ederler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Veri analizi, SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sürecinde, verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla, veri setinin ortalamaları, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normal dağılım testlerinde, basıklık ve çarpıklık için kabul edilen -3 ile +3 aralığındaki değerler esas alınmıştır (De Carlo, 1997).

Tablo 1. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlik Katsayısı

	n	Çarpıklık	Basıklık
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu	126	-,113	-,311
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği	126	-1,328	1,623

Değerler incelendiğinde her bir puanın basıklık ve çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Puanların normal dağılım göstermesi nedeni ile çalışmada parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi için t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. T testi, 2 gruplu demografik değişkenlerin analizinde kullanılırken ANOVA testi k (k>2) gruplu değişkenlerin analizinde kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avcılık ilçesinde görev yapan 126 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma ile uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kielblock (2018) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçek 38 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemek için hazırlanan ölçek ise tek boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçekte yedili likert tipinde derecelendirilmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine ilişkin ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları boyutlara göre hesaplanmış Ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise .75 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları tespit etmeye yönelik araştırmanın ölçeği Kielblock (2018) tarafından geliştirilmiş ve 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin görüş ortalama faktör yükünün .58 ile .79 arasında olduğu ve tek boyut altında toplandığı görülmektedir. Araştırmada ölçeğin KMO değerinin 0.94; Barlett testi

sonucunun ise x^2 değerinin 3125.366 olması ve anlamlı çıkması ($p<0,05$) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Croanbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin genel Cronbach-Alpha değeri ise .93 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öğretmen özyeterliliğinin yaş bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Ve Öğretmen Özyeterliliğinin Yaş Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu	20-27 yaş arası	6	5,1212	,00000	4,655	,004
	27-34 yaş arası	45	4,6848	,26167		
	35-42 yaş arası	48	4,6326	,36135		
	43 yaş ve üzeri	27	4,5960	,36567		
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği	20-27 yaş arası	6	3,1111	,00000	35,457	,000
	27-34 yaş arası	45	5,5000	,84661		
	35-42 yaş arası	48	5,6389	,47349		
	43 yaş ve üzeri	27	5,8827	,32406		

Tablo, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilik düzeylerini yaş gruplarına göre göstermektedir. İlk bölümde öğretmenlerin tutumlarına bakıldığında, 20-27 yaş arası öğretmenlerin ortalaması 5,1212 ile en yüksek tutuma sahip oldukları görülüyor ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı ($p=0.004$). Bu yaş grubunun standart sapması 0, bu da verilerin çok düşük varyasyona sahip olduğunu gösterir. Diğer yaş gruplarında, 27-34, 35-42 ve 43 yaş ve üzeri gruplarının tutum ortalamaları sırasıyla 4,6848, 4,6326 ve 4,5960 olarak gözlemlenmiş, bu yaş gruplarının ortalamaları birbirine daha yakın ve düşüş eğiliminde.

Özyeterlilik bölümüne gelindiğinde, 27-34 yaş arası öğretmenlerin özyeterlilik ortalaması 5,5000 ile diğer gruplara göre daha yüksek. Bu grup aynı zamanda istatistiksel olarak

anlamli bir F skoru (35,457) ve p değeri (0,000) elde etmiş, bu da özyeterlilik puanlarının bu yaş grubunda çok güçlü olduğunu gösterir. 20-27 yaş arası grubun özyeterlilik ortalaması 3,1111 ile en düşük değere sahiptir ve bu grubun standart sapması yine 0'dır. 35-42 ve 43 yaş ve üzeri gruplarının özyeterlilik ortalamaları sırasıyla 5,6389 ve 5,8827, bu grupların da yüksek özyeterlilik puanlarına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Yaş ilerledikçe öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları azalırken, özyeterlilik puanlarında bir artış görölmektedir. Ancak, genç öğretmenler arasında özyeterlilik düzeyleri belirgin şekilde daha düşük, bu da deneyim ve yaş arasında olası bir bağlantıyı işaret edebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öğretmen özyeterliliğinin yaş bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öğretmen özyeterliliğinin Mesleki Deneyim Süresi Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu	0-5 yıl arası	6	5,1212	,00000	16,267	,000
	6-10 yıl arası	18	4,5152	,21827		
	11-15 yıl arası	54	4,7475	,18125		
	16-20 yıl arası	42	4,6623	,40121		
	21 yıl ve üzeri	6	3,9697	,00000		
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği	0-5 yıl arası	6	3,1111	,00000	24,600	,000
	6-10 yıl arası	18	5,8056	,71458		
	11-15 yıl arası	54	5,5648	,73479		
	16-20 yıl arası	42	5,6905	,46742		
	21 yıl ve üzeri	6	5,5000	,00000		

Tablo 3, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerini mesleki deneyim sürelerine göre inceliyor. Bu tabloda, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça tutum ve özyeterliliklerinde değişimler gözlemleniyor.

En yeni öğretmenler (0-5 yıl) en yüksek tutum ortalamasına (5,1212) sahipken, bu grup aynı zamanda 16,267'lik bir F değeri ve anlamlı bir p değeri (0,000) elde etmiş, bu da gruplar arası farkların anlamlı olduğunu gösteriyor. Standart sapma 0 olan bu grup son derece homojen bir tutum sergiliyor. 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin tutumu düşerek 4,5152'ye inerken, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin tutum ortalamaları sırasıyla 4,7475 ve 4,6623 olarak gözlemlenmiş. En deneyimli grup olan 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin ortalaması ise 3,9697'ye düşmüş, bu grup da homojen bir dağılım göstermektedir (ss=0).

Özyeterlilik açısından, yine 0-5 yıl arası öğretmenler en düşük ortalama olan 3,1111'e sahipken, bu grup da özyeterlilik açısından 24,600'lük yüksek bir F değeri ve anlamlı bir p değeri (0,000) elde etmiş. 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerde özyeterlilik önemli ölçüde artarak 5,8056'ya ulaşmış. 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin özyeterlilik ortalamaları sırasıyla 5,5648 ve 5,6905 olarak belirlenmiş. 21 yıl ve üzeri grup, 5,5000 ile yüksek bir özyeterlilik ortalamasına sahip olup, bu grup da homojen bir dağılım göstermektedir.

Genel olarak, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında düşüş gözlemlenirken, özyeterliliklerinde belirli bir deneyim süresinden sonra istikrar veya hafif düşüşler görülmektedir. Özellikle en genç ve en deneyimli öğretmen gruplarının verileri homojen bir yapıda olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öğretmen özyeterliliğinin eğitim seviyesi bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Öğretmen Özyeterliliğinin Eğitim Seviyesi Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	t	p
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu	Lisans	87	4,6573	,32954	-,468	,972
	Yüksek lisans	39	4,6876	,35196		
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği	Lisans	87	5,6341	,80381	2,353	,114
	Yüksek lisans	39	5,2692	,80654		

Tablo 4, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerini eğitim seviyelerine göre değerlendiriyor. Burada öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans derecelerine

sahip olmalarına göre farklılıklar incelenmiştir. Eğitim seviyesine göre öğretmen tutumları arasında minimal farklar gözlenmiş. Lisans derecesine sahip öğretmenlerin tutum ortalaması 4,6573 iken, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ortalaması biraz daha yüksek olan 4,6876 olarak belirlenmiş. Her iki grup için de standart sapma değerleri sırasıyla 0,32954 ve 0,35196 olarak benzer düzeyde. Bu küçük farklılık istatistiksel olarak anlamlı değil (-0,468 t değeri ve 0,972 p değeri), bu da eğitim düzeyinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını gösteriyor.

Lisans derecesine sahip öğretmenlerin özyeterlilik ortalaması 5,6341 iken, yüksek lisans derecesine sahip olanların ortalaması daha düşük, 5,2692 olarak ölçülmüş. Her iki grup için de standart sapmalar sırasıyla 0,80381 ve 0,80654 olarak neredeyse eşit. Lisans dereceli öğretmenler arasında özyeterlilik değerinin yüksek lisans dereceli öğretmenlere göre daha yüksek olması dikkat çekicidir, ancak bu fark 2,353 t değeri ve 0,114 p değeri ile istatistiksel olarak anlamlı sayılmaz.

Sonuç olarak, eğitim seviyesinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında ve özyeterlilik algılarında belirgin bir fark yaratmadığı görülmektedir. Her iki ölçümde de farklar göz ardı edilebilir düzeydedir ve bu, öğretmenlerin eğitim seviyesinin profesyonel tutum ve özyeterlilik üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını işaret etmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Öğretmen Özyeterliliğinin İstihdam Durumu Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu	Kadrolu	111	4,6716	,32529	12,853	,000
	Sözleşmeli	6	5,1212	,00000		
	Ücretli	9	4,3030	,00000		
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği	Kadrolu	111	5,5721	,60384	67,100	,000
	Sözleşmeli	6	3,1111	,00000		
	Ücretli	9	6,5000	,00000		

Tablo 5, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerini istihdam durumlarına göre incelenmiştir. Bu istihdam durumları kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak ayrılmıştır. Kadrolu öğretmenlerin tutum ortalaması 4,6716 olarak belirlenmiş ve bu

grup en büyük örnekleme oluşturuyor (n=111). Sözleşmeli öğretmenler ise en yüksek tutum ortalamasına (5,1212) sahip, ancak bu grup oldukça küçük (n=6) ve standart sapmaları 0, bu da verilerin homojen olduğunu gösteriyor. Ücretli öğretmenlerin tutum ortalaması ise 4,3030 ile en düşük; bu grup da küçük (n=9) ve standart sapmaları 0. 12,853'lük F değeri ve 0,000 p değeri, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösteriyor.

Kadrolu öğretmenlerin özyeterlilik ortalaması 5,5721, bu grup büyük bir örnekleme temsil ediyor. Sözleşmeli öğretmenler bu ölçekte en düşük ortalamaya sahip (3,1111), ve ücretli öğretmenler ise en yüksek özyeterlilik ortalamasına (6,5000) sahip. Her iki küçük grup da standart sapma olarak 0 gösteriyor. Özyeterlilik değerlerindeki 67,100'lük F değeri ve 0,000 p değeri, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde istihdam türüne göre önemli farklar olduğunu belirtiyor.

Genel olarak, istihdam durumları öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve özyeterliliklerini etkilemektedir. Özellikle sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasında özyeterlilik değerleri açısından büyük farklar görülmekte, bu da iş güvencesinin öğretmenlerin profesyonel özgüven düzeylerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini işaret etmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Öğretmen Özyeterliliğinin Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	t	p
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu	Evet	93	4,7175	,31362	2,941	,031
	Hayır	33	4,5234	,35817		
Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği	Evet	93	5,3674	,87891	-3,714	,000
	Hayır	33	5,9545	,37098		

Tablo 6, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve özyeterliliklerini, kapsayıcı eğitim alma durumlarına göre incelemektedir.

Kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin tutum ortalaması 4,7175 olarak ölçülmüş ve bu grup 93 öğretmeni içeriyor. Almamış öğretmenlerin ortalaması ise 4,5234 ile daha düşük ve bu grup 33 öğretmeni kapsıyor. Her iki grup arasında 2,941'lik t değeri ve 0,031 p değeri ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunuyor. Kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin, almayanlara göre daha olumlu tutumlar sergilediğini gösteriyor.

Bu ölçekte, kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin özyeterlilik ortalaması 5,3674, almamış olanlarınki ise 5,9545 olarak daha yüksektir. Bu durum, 93 kapsayıcı eğitim almış öğretmene karşın 33 kapsayıcı eğitim almamış öğretmenin olduğu bir grup içinde değerlendirildiğinde, -3,714'lük t değeri ve 0,000 p değeri ile yine istatistiksel olarak anlamlı farklara işaret ediyor. İlginç bir şekilde, kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin özyeterlilikleri, eğitim almamış olanlara göre daha düşük çıkmıştır.

Genel olarak, kapsayıcı eğitim almış öğretmenler daha olumlu tutumlar sergilerken, özyeterlilik açısından beklenenin aksine daha düşük puanlar almışlar. Kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin, bu tür eğitimlerin zorlukları ve gereklilikleri konusunda daha gerçekçi bir perspektife sahip olabileceklerini ve bu yüzden daha eleştirel bir özyeterlilik değerlendirmesi yapmış olabileceklerini düşündürebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, genç öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğu, yaş ve deneyim arttıkça özyeterlilik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) öğretmen özyeterliliği üzerine yaptıkları çalışmayla uyumludur; bu çalışmada, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konularında kendilerini daha yetkin hissettikleri belirtilmiştir. Öte yandan, yaş ilerledikçe öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının düşmesi, daha genç öğretmenlerin yeniliklere daha açık olabileceğini ve eğitimde yeni yaklaşımları benimseme konusunda daha istekli olabileceklerini gösterebilir (Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Eğitim seviyesinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilik algıları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını gösteren bulgularınız, önceki çalışmalarla karışık sonuçlar sunmaktadır. Örneğin, Dee ve West (2011) yüksek eğitim seviyelerinin öğretmenlerin öğretim metotlarına yansıdığını ve öğrenci başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Yapılan çalışmada eğitim seviyesinin özyeterlilik üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür, bu da özyeterliliğin sadece formel eğitimle değil, aynı zamanda mesleki gelişim ve sürekli eğitim gibi diğer faktörlerle de şekillenebileceğini işaret etmektedir.

Kadrolu öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla daha düşük özyeterlilik puanlarına sahip olması, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin ise yüksek puanlar alması, iş güvencesinin öğretmenlerin özgüven ve mesleki yeterlilik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bulgu, Johnson ve Birkeland'ın (2003) iş güvencesinin

öğretmen motivasyonu ve öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarlarıyla desteklenmektedir.

Kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilemesi, bu tür eğitimlerin öğretmenlerin farkındalıklarını artırabileceğini göstermektedir. Özyeterlilik puanlarının düşük çıkması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin zorluklarını daha iyi anlamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, Avramidis ve Norwich (2002) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde rapor edilmiştir; öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda eğitildiklerinde, mevcut zorlukların daha bilincinde oldukları ve bu yüzden kendilerini daha az yeterli hissedebilecekleri belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124. DOI:10.1007/s10833-005-1298-4
- 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.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124. DOI:10.1123/apaq.24.2.103
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- De Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Dee, T. S., & West, M. R. (2011). The Non-Cognitive Returns to Class Size. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 23-46.
- Gürel, N. ve Kartal, S. (2015). Türkiye’de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608. DOI:10.17051/io.2015.60429
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a 'Sense of Success': New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. (Unpublished doctoral dissertations), Justus Liebig University Giessen, Germany, Macquarie University Sydney, Australia
- Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. DOI:10.1016/j.tate.2011.12.004
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483- 491. DOI:10.4304/tpls.2.3.483-491.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198. DOI:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Schaeffer, S. (2008). *Realizing inclusive education through applying a rights-based approach to education*. 01.04.2024 <http://www.ibe.unesco.org/en/document/defining-inclusive-education-agendareflections-around-48th-session-international> adresinden erişilmiştir.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1). 137-146.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teacher and Teacher Education*, 26, 1059–1069. DOI:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of selfefficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. DOI:10.1016/j.tate.2006.05.003

- Tschannen-Moran, M., and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228-245
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> adresinden 01.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ünay, E. ve Çakıroğlu, O. (2021). *Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler*. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (57-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.