

*Araştırma Makalesi / Research Article***Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması****Developing Awareness Scale for Inclusive Education: A Validity and Reliability Study****Bahadır Kılcan** <sup>1</sup> & **Ünal Şimşek** <sup>2</sup>**Geliş/Received:** 09.05.2021**Kabul/Accepted:** 05.08.2021**Öz**

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ölçmeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemine göre 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Aksaray ilinin merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 3 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere 8 okulda 14 branşta görev yapan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin beş alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlilik düzeyini tespit edebilmek için iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarını belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, farkındalık, ölçek, öğretmen

**Abstract**

The aim of this study is to develop a measurement tool to measure teachers' awareness levels of inclusive education. The study group of the study according to the easily accessible sampling method consists of 302 teachers working in 14 branches in 8 schools, 3 primary schools, and 5 secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Aksaray in the spring semester of the 2020-2021 academic year. An exploratory factor analysis was performed to determine the construct validity of the scale based on the data obtained. As a result of the analysis, it was concluded that the scale has a five sub-dimension. In order to determine the reliability level of the scale, the internal consistency level was calculated. As a result, it can be said that the developed scale is a valid and reliable tool that can be used to determine teachers' awareness of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, awareness, scale, teacher

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: bahadir@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0646-1804>

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: unalsimsek63@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9102-0095>

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Kılcan, B. & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130

## 1. GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için adil bir eğitim ortamı oluşturmayı benimseyen, toplumu “herkes için kaliteli eğitim” düşüncesi etrafında birleştiren, marjinalleştirici ve dışlayıcı tutum ve davranışlardan uzak bir okul iklimi oluşturmayı hedefleyen bir anlayıştır (Şimşek, 2019).

Kapsayıcı eğitim, Baglieri, Bejoian, Broderick, Cannor ve Valle (2011) tarafından sadece özel eğitime gereksinim duyan bireyleri değil tüm öğrencileri her türlü dışlamadan uzak bir şekilde demokratik ve sosyal açıdan adil bir eğitim anlayışı ve ortamı oluşturmayı hedefleyen anlayış olarak tanımlanırken, Lewis ve Doorlag (1999) tarafından ise dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla aynı sınıfta öğretim faaliyetlerini sürdürerek eğitimsel açıdan birliktelik oluşturmayı hedefleyen bir anlayış olarak ifade edilmiştir. Yine Toson, Burrello ve Knollman (2013) kapsayıcı eğitimi, bireyin içinde bulunduğu toplumda fonksiyonlarını artırarak onu daha işlevsel bir hale getirme ve eğitim süreçlerini de bireyin kendi tercihleri sonucunda hayatını daha anlamlı yaşamasına rehberlik edebilecek bir metot olarak gördüğünü belirtirken, Forlin ise kapsayıcı eğitimde adil bir toplum oluşturmaya dikkat çekmiş ve tüm bireylerin toplum içerisinde etik bir bileşen olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bunlardan hareketle Vitello ve Mithaug (1998) kapsayıcı eğitimin amacını, cinsiyet, kültür, engellilik, din, dil gibi bireysel farklılıklara takılmadan dışlamanın her türünü reddeden bir eğitim anlayışı olarak gördüğünü araştırmada belirtmiştir. Nitekim UNESCO (2005) benzer şekilde kapsayıcı eğitimi, tüm çocukların hem eğitimsel hem toplumsal ihtiyaçlarını karşılarken çeşitliliğin önemine ve dışlamanın toplumun hiçbir noktasında yer almaması gerektiğine dikkat çekerken, Bayram’da (2019) araştırmada kapsayıcı eğitimi, kültürel, sosyal ve eğitimsel olarak dışarda kalmış bireylerin hem topluma katılmasını hem de kültürel, sosyal ve eğitimsel açıdan bir bütünlük sağlayarak kendilerine yetebilen bir birey olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bunların yanında Ainscow (2005) ise araştırmada kapsayıcı eğitimin tanımının daha etkili olabilmesi için; kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilerin katılımını destekleyen ve sağlayan bir süreç olarak görülmesi gerektiğine, sürekli dahil etme arayışı içerisinde olunması gerektiğine, her türlü engelin doğru şekilde tanımlanması ve kaldırılması gerektiğine, konuya ilişkin mevzuat ve politikaların geliştirilmesi gerektiğine, dışlamanın olmadığı her türlü farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiğine, başarı ölçütünü sadece bir sınav neticesinde değil süreç çerçevesinde değerlendirerek yapılması gerektiğine özellikle dikkat çekmiştir. Yine Henninger ve Gupta, (2014) bireylerin eğitim ortamına dahil olabilmeleri için; insanların her türlü olumlu sosyal ve duygusal beceriler geliştirmelerini, dil, iletişim becerileri edinmelerini, bunları kullanabilmelerini ve kendi bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilme ve gerekli davranışların kazandırılması konusunda bireylere yardımcı olunması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim Alquraini ve Gut’a göre (2012) belirtilmiş olan bu mevcut ihtiyaçların giderilmesi, bireylerin akademik, sosyal ve eğitim başta olmak üzere tüm farklılıklarının paydaşlar tarafından kabul edilip onlara hissettirilmesi durumunda ancak kapsayıcı eğitim başarıya ulaşır. Yine kapsayıcı eğitimin özellikle de eğitim ortamlarında amacına ulaşmasında tüm paydaşların etkisi olduğu gibi öğretmenlerin de katkısı yadsınamayacak kadar büyüktür.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde fırsat eşitliği ve sosyal adaleti sağlayarak olumlu bir sınıf iklimi oluşturması kapsayıcı eğitim için önemli unsurlardandır (Şimşek, 2019). Nitekim öğretmenler, kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında hem toplumla hem de kendi meslektaşları arasında arabulucu rolü üstlenmektedir (Ainscow, 2005; Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002; Kortman, 2001; Mullen, 2001). Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı eğitim felsefesini anlayarak okullarda uygulanmasında, kapsayıcı eğitime ilişkin bilgileri öğrenip yaşantıya dönüştürmesinde, farklı sınıf iklimlerini yönetmesinde, sınıf ve zaman yönetimini etkili bir şekilde sağlamasında ve tüm dezavantajlı öğrencilerin sınıfa kabul edilmesi hususunda esas sorumlu olarak görülmektedir (Şimşek, 2019). Travers, Balfe, Butler, Day, Dupont, McDaid, O’Donnell ve Prunty (2010) araştırmada benzer şekilde kapsayıcı eğitimin doğru şekilde

uygulanmasında öğretmenlerin sorumlu olduğuna dikkat çekmiş ve bu konuda öğretmenlerin eğitim alarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini özellikle belirtmiştir. Graham ve Scott (2016) bu doğrultuda hazırlanması gereken öğretmen eğitimlerinde; sosyo-kültürel konuların öğrencinin öğrenme sürecine nasıl etki ettiğine, dersin planlanma sürecine, öğretimin kolaylaştırılarak öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğine, işbirliği becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine, yansıtıcı düşünme becerilerinden nasıl faydalanılabileceğine, öğretmen eğitimde sorumlu olan üniversitelerde kapsayıcı eğitime ilişkin faaliyetlerin artırılması gerektiğine, akademisyenlerin konuya ilişkin yeterlik seviyelerinin artırılması gerektiğine ve kapsayıcı eğitime ilişkin hazırlanan okul ve sınıflarda öğretmenlerin deneyimlerini artıracak uygulamaların organize edilmesi ve bunların desteklenmesi konularına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yani bu şekilde hazırlanacak eğitimler hem kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasını hem de dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitime dahil edilme süreçleri kolaylaştıracaktır.

Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmenlerin farkındalığını ortaya koyan yeterince çalışmanın olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle mevcut araştırma, kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerini ortaya koymada alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen geçerli güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Aksaray ili Merkez ilçesinde bulunan 3 ilköğretim ve 5 ortaokulda 14 branşta (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım, Müzik Öğretmenliği) görev yapan ve uygun örnekleme yöntemi çerçevesinde belirlenen 302 (160 kadın, 142 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Covid-19 pandemisinden dolayı yüz yüze değil Google Forms üzerinden toplanmıştır. Araştırmadaki çalışma grubunun seçimindeki kolay ulaşılabilirlik, bazı öğretmenlerle ve çeşitli okullarda görevli idareciler ile araştırmacıların daha önceden tanışıyor olmaları ile açıklanabilir. Bununla beraber, çalışmaya katılım gösteren öğretmen sayısının 30 adet gözlenen değişken sayısının on katına eşit olması alanyazında (Büyüköztürk, 2002) belirtilen ölçek geliştirme çalışmalarında belirtilen katılımcı sayısının gözlenen değişken sayısının bazen 3, bazen 5 hatta bazen de 10 katı olması gerektiği yönündeki tavsiyelerle de tutarlılık göstermektedir.

### **2.2. Veri toplama ve ölçeğin geliştirilme süreci**

Mevcut araştırmada ortaya konan ölçek çalışması için öncelikle alan yazın (Ainscow, 2005; Bayram, 2019; Henninger ve Gupta, 2014; Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002; Kırılmaz ve Öntaş, 2020; Lewis ve Doorlag, 1999; Mullen, 2001; Şimşek, 2019; Şimşek, 2020; Şimşek ve Kılcan, 2019; Toson, Burrello ve Knollman, 2013; Travers, Balfe, Butler, Day, Dupont, McDaid, O'Donnell ve Prunty, 2010; UNESCO, 2005; Vitello ve Mithaug, 1998; Yıldırım, 2017) taraması yapılmıştır. Bu taramadan elde edilen ve alanyazında yer alan bilgilerden hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler hakkında araştırmacılar bazı maddeler için ortak fikir oluşturamadıklarından ve bazı maddelerin aynı anlama gelebileceğine yönelik ortak görüşler ortaya koydukları için 4 adet madde ölçekten çıkarılmış ve taslak halde bulunan 32 adet maddeye son şekli verilmiştir. Araştırmacılar tarafından haklarında fikir birliği olan maddeleri karşısına katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için 5'li Likert

tarzında Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) seçenekleri oluşturulmuştur. Sonrasında ise taslak halde bulunan maddeler dil bilim uzmanı olarak bir Türkçe öğretmeni ile bir de doktora derecesine sahip sosyal bilgiler eğitimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapan bir akademisyene dil, anlatım, içerik, imlâ ve kapsayıcılık açısından incelemeleri için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda araştırmacılar arasındaki fikir birliği esas alınarak 32 maddelik ölçekten 2 maddenin çıkarılması uygun görülmüş ve böylelikle ölçeğin taslak haldeki nihai madde sayısı 30 maddeye düşürülmüştür. Taslak haldeki maddeler online şablon haline getirilmiş ve Google Forms aracılığıyla ölçme aracı formatına dönüştürülmüştür. Taslak haldeki ölçeğin katılımcılar tarafından doldurulması için daha önceden elde edilen uzantı katılımcılara gerek mail gerekse mesajlaşma programı aracılığıyla ulaştırılmış ve öğretmenlerin müsait oldukları bir zamanda ölçek maddelerini cevaplamaları istenmiştir. Yaklaşık üç hafta içinde katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından Google Forms'dan indirilerek düzenlenmiş, daha sonra üzerinde çalışılan ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek için SPSS 23 programına yüklenmiştir. Yüklenen veriler üzerinden 30 maddelik ölçme aracının yapı geçerliğini tespit etmek için ilk önce açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygunluğuna Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi değerlerine bakılmış, elde edilen sonuçların açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğu görüldüğünden açımlayıcı faktör analizine devam edilmiştir. Taslak haldeki ölçme aracındaki boyutların ayrılma durumunu belirlemek için temel bileşenler analizi yapılmış ve mevcut verilerle eğik döndürme tekniği (Promax) kullanılarak ölçekte bulunan her bir maddeye ait yük değerleri gözden geçirilmiştir. Sonrasında ise AFA ile ölçekte yer alan her bir maddenin ait olduğu faktör altındaki yük değeri 0.30'dan küçük olan ve ölçekte yer alan birden çok faktöre yük veren – binişiklik gösteren - maddeler teker teker analiz dışında tutularak faktör analizi yinelenmiştir. Çünkü Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) “binişiklik gösteren ve bu binişiklikteki yük değeri 0.10'dan az olan maddeler ile faktör yükleri 0.30'un altında kalan maddelerin ölçme aracında yer almaması gerektiğini” önermektedirler. Bu öneriler ışığında ölçekte kalan 30 madde temel alınarak; toplam puan ve faktörlerine ilişkin toplan puan ile korelasyon matrisi, madde ayırt edicilik güçleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak ölçme aracının geçerliği, iç tutarlık düzeylerine bakılarak da güvenilirliği test edilmiştir.

Öğretmenler için kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin geçerli bir yapı ortaya koyup koymadığını belirlemek için ilk başta yapı geçerliğine bakılmış, sonrasında ise ölçeğin toplam puan ve boyutlarına ilişkin korelasyon matrisi ile madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Yapı geçerliğini test etmek için uygulanan yöntemler

##### 3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Öğretmenler için kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğuna karar vermek için taslak halde bulunan ölçek verileri üzerinde Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi analizleri yapılmış ve KMO değerinin 0.89 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerinin ise  $\chi^2 = 3648.254$ ;  $sd=435$  ( $p=0.000$ ) olduğu tespit edilmiştir. Saptanan mevcut değerlerden hareketle 30 maddelik taslak ölçeğe AFA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında faktör analizi birbiri ile ilişkili olabilecek birden fazla maddenin bir araya getirilmesi ile daha az sayıda kavramsal temele dayanan ve anlamlılığı da test edilmiş yeni değişkenler bulmayı amaç edinen çok değişkenliğe sahip bir istatistik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu tanımın yanında faktör analizi, birden fazla değişkenin bir arada bulunduğu bir yapının arkasındaki temel yapıyı bulmak, ortaya çıkarmak için uygulanan yol olarak da ifade edilmektedir (Şencan, 2005). Bu bağlamda ölçek geliştirmek için yapılan araştırmalarda test edilen ve AFA'da kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve

sonrasında uygulanan döndürme teknikleri, her bir maddenin belli bir faktör altında temsil ettiği yük değerinin 0.30'un altında olması ya da herhangi bir maddenin farklı maddelere yük altında değer alması ve bu yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan düşük olması o maddelerin ölçek kapsamında bulundurulmaması gerektiğinin işareti olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yukarıda değinilen kriterler ışığında geliştirilen öğretmenler için kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin kaç boyutlu olduğunun belirlenmesi amacıyla faktörleştirme tekniği olarak alanyazında yer alan çalışmalarda da sıklıkla kullanılmış olan (Büyüköztürk, 2010) temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ölçeğin farklı boyutlara ayrılıp ayrılmadığının test edilmesi içinse Promax eğik döndürme tekniğine yer verilmiştir. Eğik döndürme tekniğinin tercih edilmesinin sebebi ölçeği oluşturan boyutlar arasındaki ilişkinin olmasıdır. Çünkü alan yazındaki bilgiler eğik döndürme tekniğini, ölçme aracıda yer alan boyutlar arasında bir ilişki olduğunda kullanılan bir teknik (Kan, 2007) olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda ölçekteki yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.30'un altında olan 3 madde ile birden çok faktörde yükü olan ve bu yük değeri arasındaki farkın 0.10'dan az olan 5 madde birer birer ölçekten çıkarılarak bu işlemler sonrasında ölçekte kalan 22 madde üzerinde AFA işlemi tekrarlanmıştır. AFA sonuçları değerlendirilirken maddelerin meydana getirdikleri faktör yüklerine bakılması gerektiği alan yazında belirtilmektedir. Burada söz edilen faktör yük değerleri her bir maddenin ait olduğu boyutla ilişkisini yansıtan katsayıdır. Bunun yanında ölçek geliştirme çalışmalarında maddelerin içinde buldukları boyutu yüksek yük değerle açıklamaları beklenmektedir. Aynı boyut altındaki maddelerin bir arada bulunarak ait oldukları boyutu temsil etmeleri olası ise bu durum o maddelerin mevcut boyutta yer alan yapıyı ölçtüğünün de kanıtı olarak görülebilir (Kline, 1994; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Geliştirilen ölçme aracına uygulanan nihai AFA sonrasında ölçekte kalan maddelerin beş faktör altına dağıldığı görülmüştür. Beş faktörlü yapıdaki 22 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0.88 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerlerinin  $\chi^2=2296.964$ ;  $sd=231$ ;  $p<0.000$  olduğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerinin döndürme işlemi yapılmadan önceki faktör yüklerinin 0.34 ile 0.77 arasında değiştiği; buna karşılık Promax eğik döndürme tekniği ile döndürüldükten sonra ise faktör yük değerlerinin 0.39 ile 0.85 arasında farklılaştığı ve maddelerin toplam varyansı açıklama oranının %57.066 olduğu saptanmıştır. Alanyazında (Tavşancıl, 2010) bir ölçekteki faktör yük değerlerinin 0.30'dan yüksek olmasının ve davranış bilimlerinde gerçekleştirilen birden çok faktörlü yapıli ölçeklerde tüm faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranının %40'dan fazla olmasının kabul edilebilir düzey olarak görüldüğü dile getirilmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada yer alan ölçeği oluşturan beş boyutun toplam varyansı açıklama oranı bakımından yeterli olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Araştırmada daha sonra öğretmenler için kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğini oluşturan boyutlardaki maddelerin içerikleri incelenerek boyut adlarına karar verilmiştir. Boyutlardaki isimler belirlenirken Şencan'ın (2005) çalışmasında belirttiği şekilde boyutlarda yer alan maddelerden yük değeri en fazla olanların içeriklerine bakılarak karar verilmiştir. Sonuç olarak "Kapsayıcı Eğitimin Amacı" isimli boyut altında 6 madde, "Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim" isimli boyut altında 5 madde, "Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat" ve "Kapsayıcı Eğitimde Başarı" adlarının verildiği boyutlar altında ise 4'er madde ve "Kapsayıcı Eğitimin Kökeni" adının verildiği boyut altında ise 3 madde bulunmaktadır.

Aşağıda AFA sonrası öğretmenler için kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinde kalan 22 maddenin her bir boyuta göre madde yük değerleri ile boyutların özdeğerleri ve varyans açıklama oranlarına ait bulgular sunulmuştur.

**Tablo 1.** Her Bir Boyuta Göre Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalık Ölçeğinin Madde - Faktör Yük Değerleri

Maddeler		F1	F2	F3	F4	F5
Kapsayıcı Eğitimin Amacı	m15 Kapsayıcı eğitimin ilk koşulu eğitim olanaklarına erişimdir.	,76				
	m2 Kapsayıcı eğitimin amacı herkese kaliteli eğitim sunmaktır.	,75				
	m19 Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim önemlidir.	,69				
	m21 Kapsayıcı eğitimde okul paydaşları etkileşim içinde olmalıdır.	,67				
	m29 Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir.	,55				
	m17 Farklı materyallerin sınıf ortamında yer alması kapsayıcı eğitimin ön koşullarından biridir.	,39				
Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim	m10 Kapsayıcı eğitimin, yalnızca dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim hakkı ile sınırlı olmadığını bilirim.		,85			
	m8 Sınıf ortamında bulunan dezavantaj gruplardaki öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunun farkındayım.		,82			
	m9 Dışlamanın her türüne kapsayıcı eğitimin karşı olduğundan haberdarım.		,69			
	m11 Kapsayıcı eğitim, ülkelerin eğitim politikalarından öğrenme ortamlarına kadar olan geniş bir süreci kapsar.		,50			
	m6 Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesinde bütün öğrencileri okul ortamına kabul etmenin önemli olduğunu bilirim.		,48			
Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat	m25 Kapsayıcı eğitim çerçevesinde hazırlanmış olan özel destek odalarının işlevlerinden haberdarım.			,82		
	m30 Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin haklarını içeren ilgili mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim.			,70		
	m26 Kapsayıcı eğitime ilişkin okul pratikleri hakkında bilgi sahibiyim.			,69		
	m28 Kapsayıcı eğitimde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında veli görüşleri dikkate alınmaktadır.			,61		
Kapsayıcı Eğitimde Başarı	m16 Kapsayıcı eğitime dayalı hazırlanmış öğretim programlarında esneklik önemlidir.				,82	
	m24 Kapsayıcı eğitimde önemli noktalardan biri fırsat eşitliğinin sunulmasıdır.				,62	
	m14 Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında, kaynaştırma eğitim büyük bir rol oynamaktadır.				,49	
	m12 Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında okul paydaşlarına destek eğitimi sağlanması önemlidir.				,47	
Kapsayıcı Eğitimin Kökeni	m4 Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim.					,76
	m5 Kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi olan öğrenci gruplarından haberdarım.					,71
	m1 Kapsayıcı eğitimin temel uygulamalarından haberdarım.					,49
Özdeğer		6,67	2,57	1,21	1,09	1,02
Açıklanan Varyans		30,33	11,66	5,49	4,96	4,62

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere ölçeğin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” boyutunun 6 maddeden oluştuğu ve bu boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0.39 ile 0.76 arasında değiştiği, ölçeğin

geneline ilişkin öz değer 6.67, toplam varyansa katkı oranının ise %30.33 olduğu; ikinci boyut olan “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” boyutunun 5 maddeden oluştuğu ve bu boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0.48 ile 0.85 arasında değiştiği, ölçeğin geneline ilişkin öz değer 2.57, toplam varyansa katkı oranının ise %11.66 olduğu; üçüncü boyut olan “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” boyutunun ise 4 maddeden oluştuğu ve bu boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0.61 ile 0.82 arasında değiştiği ölçeğin geneline ilişkin öz değer 1.21, toplam varyansa katkı oranının ise %5.49 olduğu; dördüncü boyut olan “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” boyutunun ise 4 maddeden oluştuğu ve bu boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0.47 ile 0.82 arasında değiştiği, ölçeğin geneline ilişkin öz değer 1.09, toplam varyansa katkı oranının ise %4,96 olduğu ve son olarak beşinci boyut olan “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” boyutunun ise 3 maddeden oluştuğu ve bu boyuttaki maddelerin yük değerlerinin 0.49 ile 0.76 arasında değiştiği, ölçeğin geneline ilişkin öz değer 1.02, toplam varyansa katkı oranının ise %4,62 olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Tablo 2’de kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir. Tabloda yer alan bilgilerden hareketle; Kapsayıcı Eğitimin Amacı alt boyutunun “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim”, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” ve “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutları ile pozitif yönde orta düzey, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” ile de pozitif yönde düşük ilişki; “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat”, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki; “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ile pozitif yönde düşük düzeyde “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki; “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ise “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki içerisinde oldukları söylenebilir. Öte yandan ölçeğin tamamının toplam puanı ile “Kapsayıcı Eğitimin Amacı”, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” ve “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

**Tablo 2.** Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalık Ölçeğinin Toplam Puan ve Faktörlerine İlişkin Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	SS
Kapsayıcı Eğitimin Amacı	1					23,44	4,46
Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim	.63**	1				18,29	4,32
Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat	.32**	.37**	1			12,54	3,61
Kapsayıcı Eğitimde Başarı	.65**	.59**	.26**	1		15,39	3,31
Kapsayıcı Eğitimin Kökeni	.24**	.33**	.47**	.18**	1	8,31	2,80
Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalık Toplam Puan	.82**	.83**	.64**	.75**	.56**	77,98	13,62

### 3.2. Ölçeğin madde ayırt ediciliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular

Kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğini meydana getiren faktörlerin madde ayırt edicilik düzeyleri madde toplam korelasyonu yöntemine uygun olarak her bir faktörde bulunan maddenin puanları ile aynı faktördeki maddelerin ortaya koyduğu faktör toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanarak belirlenmiş ve ölçekte yer alan faktörlerle o faktör altında bulunan maddeler için belirlenen madde-faktör korelasyon değerleri aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

**Tablo 3.** Madde-Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon ve Düzeltilmiş Korelasyon Analizi

	<b>m15</b>	<b>m2</b>	<b>m19</b>	<b>m21</b>	<b>m29</b>	<b>m17</b>
<b>F1</b>	r	r	r	r	r	r
	.72**	,58	.65**	,44	.74**	,60
	.71**	,56	.70**	,53	.61**	,44
	<b>m10</b>	<b>m8</b>	<b>m9</b>	<b>m11</b>	<b>m6</b>	
<b>F2</b>	r	r	r	r	r	
	.72**	,55	.75**	,59	.79**	,65
	.72**	,54	.70**	,50		
	<b>m25</b>	<b>m30</b>	<b>m26</b>	<b>m28</b>		
<b>F3</b>	r	r	r	r		
	.75**	,51	.78**	,57	.79**	,59
	.65**	,43				
	<b>m16</b>	<b>m24</b>	<b>m14</b>	<b>m12</b>		
<b>F4</b>	r	r	r	r		
	.74**	,52	.75**	,53	.77**	,55
	.73**	,51				
	<b>m4</b>	<b>m5</b>	<b>m1</b>			
<b>F5</b>	r	r	r			
	.75**	,46	.78**	,45	.73**	,37

N=302; \*\*=p&lt;.001

Tablo 3’de görüldüğü üzere madde test korelasyon katsayıları Kapsayıcı Eğitimin Amacı faktörü için 0.74 ile 0.61; Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim faktörü için 0.79 ile 0.70; Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat faktörü için 0.79 ile 0.65; Kapsayıcı Eğitimde Başarı faktörü için ise 0.77 ile 0.73 ve Kapsayıcı Eğitimin Kökeni faktörü için 0.78 ile 0.73 arasında farklılık göstermektedir. Mevcut değerler ölçekte yer alan tüm maddelerin ait oldukları faktör ile anlamlı ve pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir ( $p<0.001$ ). Öte yandan tabloda yer alan katsayılar her bir maddenin geçerlik katsayısı olup bu katsayılar maddenin ait olduğu faktörün tamamı ile tutarlılığını yani her bir faktörün ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçebilme düzeyi hakkında bilgiler sunması açısından önemli görülmektedir (Özgüven, 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Yüksel, 2009). Bununla birlikte geliştirilen ölçekte bulunan her bir maddenin ait olduğu faktöre sağladığı puanın faktör toplam puanından çıkarılarak ölçekteki maddeler ile puanı çıkarılan maddelerin ait olduğu faktör toplam puanları arasındaki düzeltilmiş korelasyonlar da hesaplanarak ölçeğin amacına hizmet edebilirlik düzeyi de yine yukarıda yer alan Tablo 3’te ifade edilmiştir. Buna göre ölçekte yer alan her bir madde ile o maddelerin ait olduğu faktörler arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayılarının 0.37 ile 0.65 arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürde bir ölçme aracı yer alan maddelere ait düzeltilmiş korelasyon katsayıların 0.20’de yüksek olması beklenmekte ve böyle bir durumda o maddelerin ait olduğu faktörün amacına hizmet edebilirliğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Özgüven, 2011; Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda mevcut çalışmadaki tüm maddelerin düzeltilmiş korelasyon katsayıları 0.20’den yüksek olduğu ve dolayısıyla ölçülmek isteneni ölçebileceği yani amaca hizmet edebileceği ifade edilebilir.

Geliştirilen ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık analizleri kullanılarak hesaplanmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin güvenilirliği ölçeğin tamamı ve her bir ölçek boyutunun ayrı ayrı güvenilirlik analizi yapılarak raporlaştırılmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı Kapsayıcı Eğitimin Amacı boyutunda .78, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim boyutunda 0.79, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat boyutunda 0.73, Kapsayıcı



Eğitimde Başarı boyutunda 0.74 ve son olarak Kapsayıcı Eğitimin Kökeni boyutunda ise 0.62'dir. Ölçeğe yönelik Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88'dir. Bu bilgiler kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin güvenilir bir yapıda olduğu göstermektedir. Çünkü literatürde Cronbach's Alpha katsayısına bakılarak ölçekle ilgili iç tutarlılığa yönelik değerlendirme yapılabileceği belirtilmektedir ve ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0.80 ve üstü bir değerde olmasının o ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir şekilde değerlendirilmesine imkan tanıyacağı bilinmektedir (Kayış, 2010; Şencan, 2005).

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını belirlemek için likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği 5 alt boyut ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır.

Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin madde-faktör toplam ve düzeltilmiş korelasyonlarında, elde edilen değerlere bakıldığında bu değerlerin kabul edilebilir seviyede olduğu ve ölçekte yer alan tüm maddeler istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bilgilere dayanarak ölçekteki maddelerin değerlerinin istenilen düzeyde olması onların ayırt edicilik açısından çok iyi derecede madde olarak görülmelerini için bir kanıt olarak sunulabilir (Şencan, 2005). Bunun yanında ölçekteki maddelerin korelasyon katsayılarının genelini pozitif orta ve yüksek düzeyde ilişkili olması maddelerin ait oldukları faktörü temsil edebilirlik düzeylerini ve her maddenin ölçeğin tamamı ile tutarlılığını yani faktörlerin ölçeğin amacına doğru hizmet edebileceğini de göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Tavşancıl, 2010; Yüksel, 2009).

Ölçeğin yapı geçerliğinin testi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu beş alt boyuttaki maddelerin faktör yükleri bir madde hariç 0.40'ın üzerindedir. Bu durum alan yazında faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir kümenin varlığından söz edilmesi durumunda bu durumun, o maddelerin birlikte yapıyı ölçtüğü anlamına gelebileceğinden söz edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bunun yanında ölçekte yer alan bir madde hariç diğer maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olması yapılan açımlayıcı faktör analizinin de geçerliğinin yüksek olduğunun kanıtı sayılabilir. Öte yandan ölçeği oluşturan beş faktörün yapıya ait toplam varyansın %57'sini açıklıyor olması alan yazında (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Akt. Tavşancıl, 2010) davranış bilimleri için dile getirilen "birden fazla faktörlü yapıya sahip ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %40-60 arasında olmasının yeterli olduğuna" yönelik görüşle de benzeşmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ulaşılan bilgilere bakıldığında; ölçeğin beş alt boyuttan elde edilen istatistiksel değerlerin 0.60'ın üzerinde kabul edilebilir seviyede olması ve ölçeğin tamamından elde edilen iç tutarlık katsayısının 0.80 üstünde olması mevcut ölçme aracının güvenilir bir yapıda olduğunun kanıtıdır. "Cronbach's Alpha katsayısına bakılarak bir ölçek hakkında güvenilirliğe ilişkin bir değerlendirme yapılabileceğine ve bu katsayının 0.80 üstü olmasının ise yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilebileceğine" yönelik görüşlerle örtüşmesi bakımından önemlidir (Kayış, 2010; Özgüven, 2011; Şencan, 2005).

Sonuç olarak kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeği, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymada yararlanacakları geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin genelinde elde edilecek minimum puan 22 maksimum puan ise 110'dur. Geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını değerlendirmede alandaki bir boşluğu dolduracağı ve ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen branşlarda görev yapan öğretmenlerin dışındaki branşlarda ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı

eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymak için ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tekrardan yapılması tavsiye edilmektedir.

**Etik Beyan:** Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz. Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları ve Etik Kurulunun 18/12/2020 tarih ve 2020-13/85 sayılı kararı ile bu araştırmanın etik kurul izni onaylanmıştır.

## KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124.
- Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Baglieri, S., Bejoian, L. M., Broderick, A. A., Connor, D. J. & Valle, J. (2011). [Re]claiming “Inclusive education” toward cohesion in educational reform: Disability Studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, 113(10), <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1367591726> sayfasından erişilmiştir.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (12.Baskı). Ankara: Pegem.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Graham, L. & Scott, W. (2016). Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development, Melbourne Graduate School of Education/ Prepared for the Victorian Department of Education&Training.Australia.<http://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Henninger, W. & Gupta, S. (2014). *How do children benefit from inclusion?* <http://archive.brookespublishing.com/documents/gupta-how-childrenbenefit-from-inclusion.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.

- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi [Reliability analysis]. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı), (ss. 401-419). Ankara: Asil
- Kırılmaz, M. C. & Öntaş, T. (2020). Examination of implementing inclusive education towards refugees by elementary school teachers. *HAYEF: Journal of Education*, 17, 51-82.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kortman, W. (2001, October). The indispensable role of special education. Paper presented at the Australian Association of Special Education, Melbourne.
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. NJ: Prentice Hall.
- Mullen, C. A. (2001). Disabilities awareness and the preservice teacher: A blueprint of a mentoring intervention. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 39-61.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ü. (2020). Investigation of the postgraduate theses about inclusive education in Turkey. In T. Çetin, Y. Dikmenli & A. Sezer (Eds.). *New trends in educational sciences* (pp.413-424). Lithuania: SRA Academic Publishing.
- Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Education Studies (IJPES)*, 6(3), 27-37.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Toson, A. L. M., Burrello, L. C. & Knollman, G. (2013). Educational leadership for all: The capability approach and inclusive educational leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 490-506.
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O'Donnell, M. & Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools*. Dublin: St Patrick's College.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> sayfasından erişilmiştir.
- Vitello, S. J. & Mithaug, D. E. (Ed.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin informal etkileşimleri ve akademik başarılarıyla ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 119-127.