A S A

ASBÜ Sosyal Araştırmalar Dergisi

ASBU Journal of Social Research

[Cilt/Volume: 3, Sayı/Issue: 1, Yaz/Summer 2025]

Kapsayıcı Eğitim Araştırmalarında Güncel Eğilimler

Current Trends in Inclusive Education Research

MİNE KAZANCI*, NADİR ÇELİKÖZ**

*Öğr. Gör. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, **Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi
*kzncmn@hotmail.com, **ncelikoz@gmail.com

*https://orcid.org/0000-0003-0411-4796
**https://orcid.org/0000-0003-3826-0070
https://ror.org/04mma4681
https://ror.org/0547yzj13

Araştırma Makalesi/Research Article
Geliş Tarihi/Received: 13.05.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 22.05.2025
Yayım Tarihi/Published: 30.06.2025

Atıf/Citation
Kazancı, M. & Çeliköz, N. (2025). Kapsayıcı Eğitim Araştırmalarında Güncel Eğilimler. *ASA Dergisi, 3*(1), 74-93. https://doi.org/10.71313/asa.1698202

Kazancı, M. & Çeliköz, N. (2025). Current Trends in Inclusive Education Research. *Journal of ASA, 3*(1), 74-93. https://doi.org/10.71313/asa.1698202

Bu makale iThenticate programıyla taranmıştır.
This article was checked by iThenticate.

Creative Commons Uluslararası Lisansı (CC-BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır.
Licensed under Creative Commons International License (CC-BY-NC 4.0).

Özet

Kapsayıcı eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin gereksinimlerine uygun, eşit ve katılımcı öğrenme deneyimleri sunmayı hedefleyen bir süreç olarak özetlenebilir. Bu araştırmada, kapsayıcı eğitim araştırmalarındaki son durumun ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazındaki kapsayıcı eğitim ile ilgili araştırmalar taranmıştır. İlgili araştırmalar çalışılan örneklem, Kapsayıcı eğitim araştırmalarında sıklıkla öğretmenlerle çalışıldığı ve araştırmalarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık, görüş, düşünce, uygulama, tutum ve özyeterliklerinin tespit edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkinin etik davranışlar açısından, sınıf yönetimi becerileri açısından, öğretmenlerinin çocuk hakları eğitimine ilişkin tutumları açısından çalışıldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutumları arasındaki ilişkide aracılık rolü olan değişkenler saptanarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutumlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede kapsayıcı eğitimin niteliğinin artırılması mümkün olabilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen faktörleri inceleyen araştırmaların yapılması, öğretmen yetiştirme alanına ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimlerini desteklemeye katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitime yönelik tutum, kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik

Abstract

The importance of inclusive education is growing rapidly. Inclusive education is defined as a process that provides equal, participatory learning experiences that meet the needs of all students. This study aims to provide a detailed description of the current state of inclusive education research. A review of the literature on inclusive education was conducted. Teachers are frequently studied in inclusive education research, and the studies determine teachers' awareness, opinions, thoughts, practices, attitudes, and self-efficacy towards inclusive education. The relationship between teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education has been examined in the context of ethical behavior, classroom management skills, and attitudes toward children's rights education. Determining the variables that mediate the relationship between teachers' self-efficacy and their attitudes toward inclusive education can improve both. Thus, the quality of inclusive education may increase. Research examining factors affecting teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education can contribute to teacher training and support teachers' professional development in this area.

Keywords: attitude towards inclusive education, inclusive education, self-efficacy towards inclusive education

Giriş

Kapsayıcılığın önemi her geçen gün artmaktadır. Ülkemiz için önemli olan on ikinci kalkınma planı 2024-2028 yılları için kapsayıcılık da gözetilerek hazırlanmıştır. Kalkınma planında hukuk sistemi, eğitim sistemi, şehirleşme ve mimari, afet yönetiminde kapsayıcı politikalarla sorunların çözümü ve afet illerinde eğitime erişim için kapsayıcılığın önemine değinilmiştir.

Kapsayıcılığın birçok alanda vurgulandığı görülmektedir (TCCSB, 2024).

Eğitim Reformu Girişimi'nin Geleceğin Dünyasına Hazırlanırken Eğitime Bakış, PISA 2022

Bulguları Işığında Türkiye'de Eğitimin Durumu Araştırması da kapsayıcı sistemlerin başarısını vurgulamaktadır. Başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı sistemler bütünsel eğitim sistemlerine dayanmaktadır. Bütünsel sistemler ise sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programlarının oluşturulması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması vb. çeşitli çözüm yollarını devreye sokan sistemlerdir (Korlu, Kesbiç, Gencer & Kotan, 2024). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının kalkınma sürecinde ve kapsayıcı eğitimde kritik bir yeri vardır.

Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar kapsayıcı eğitime katkı sunarken kapsayıcı eğitime yönelik yapılan çalışmalar da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında güçlü bir destektir (TCCSB, 2024; Korlu, Kesbiç, Gencer & Kotan, 2024). Kapsayıcı sistem, aynı okulda farklı bireylerin katılımını destekleyen bir sistemdir. Kapsayıcı eğitim büyük bir çeşitliliği içeren ve bu çeşitliliğe göre eğitimin farklılaştırıldığı bir eğitim sistemine dayanmaktadır (Pijl, Meijer Hegarty, 1997).

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim; eğitimde içerik, öğretim yöntemi, yaklaşımı, yapısı ve stratejilerine yönelik değişim ve uyarlamaları içeren, geniş bir yelpazede tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına ve tercihlerine uygun bir şekilde eşit ve katılımcı öğrenme deneyimleri ve ortamı sunmayı hedefleyen sistemsel bir reform sürecidir (Spandagaou, Little, Evans & Bonati, 2020). Kapsayıcı eğitim, her bireyin öğrenebileceğini temel alan; sınıf, cinsiyet, gelir grubu, cinsel yönelim, yaş, hükümlülük, yetenek, ihtiyaç ve kültürel miras fark etmeksizin her bir bireyin gereksinimlerine cevap veren ve her bireyin topluma ve kültüre katılımının artırılmasını hedefleyen bir eğitim sürecidir (Rose ve Howley, 2007; Sarı ve Turhan Türkkan, 2019). Kapsayıcı eğitim pedagojik açıdan, sınıf yönetimi ve tutumlara etki bakımından çok yönlü ele alınırsa, uygulamaları destekleyici bir rol oynar. Tek boyutlu ele alınırsa, öğrenmeye erişimin engellendiği bir durum ortaya çıkar. Kapsayıcı eğitime dair uygulamaların iyileştirilmesi

gerekmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin geniş bir perspektifte tanımlanmasına ihtiyaç vardır (Rose & Howley, 2007).

Birleşmiş Milletler'in Herkes İçin Eğitim hareketi tüm öğrenenlerin temel eğitime erişimini sağlayan bir fırsat ve eğitime erişimin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik de bir girişim olmuştur. İlerleyen süreçte Dünya Eğitim Forumu'nda kapsayıcılığa daha büyük bir vurgu yapılmıştır ve kapsayıcılığın çerçevesi belirlenmiştir. HIV-AIDS ve savaştan etkilenen, açlıkla ve sağlık sorunlarıyla mücadele eden, özel gereksinimleri olan çocuklar ve etnik-dil olarak azınlıkta olan gruplar, göçmenler, kırsal kesimde yaşayanlar ve çocuk işçiler de dâhil olmak üzere tüm yoksul ve dezavantajlı gruplara öncelik tanınması gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 2020). Birleşmiş Milletler tarafından 25-27 Eylül 2015 tarihinde ilan edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri de nitelikli eğitim başlığında kapsayıcı eğitime dikkat çekmektedir (UNDP, 2018). Eğitime erişimin önündeki engellerin kaldırılması, tüm kız ve erkek çocuklarına ücretsiz, adil ve nitelikli eğitim sağlanması, cinsiyet eşitsizliğinin kaldırılması, kırılgan grupların eğitime eşit biçimde erişebilmesine yönelik birçok hedef ve alt hedefin 2030'a kadar gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (UNDP, 2024).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtilen eğitim hakkı kapsayıcı eğitimin dayanaklarından biridir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim çeşitliliğin bir zenginlik olduğu kabulüne dayanır ve her bireye bireysel farklılıklarına yanıt veren bir eğitim sunmayı hedefler (Rose ve Howley, 2007; Dilber, 2020).

Kapsayıcı eğitim denilince özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmetlerinin anlaşıldığı görülmektedir. Bu durum kapsayıcı uygulamaların sadece belli engel gruplarıyla sınırlandırılmasına sebep olmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin toplumun ve okulun bir üyesi olarak eğitim ve öğretim süreçlerine etkin katılımını destekler. Kapsayıcı eğitimin doğru anlaşılması, uygulamaların niteliğini ve kapsayıcı eğitimden faydalanacak kişi sayısını artıracaktır (Sarı ve Turhan Türkkan, 2019; Dilber, 2020). Kapsayıcılığa ilişkin ilk tanımlar fark yaklaşımı üzerinden ve yetersizliklere odaklanan bir bakış açısıyla yapılsa da süreç içinde kapsayıcılığın tanımı ve kapsamı değişime uğramıştır. Kapsayıcı eğitimin tanımı, bireysel engellilik düzenlemesinden, tüm öğrencilerin tam katılımını vurgulayan hak temelli sistemik bir yaklaşıma doğru kaymıştır. Kapsayıcı eğitim tanımındaki değişimleri üçe ayırmak mümkündür. Birinci değişim, önceden engellilerin yer aldığı hedef kitlenin genişletilmesi ve dışlanmış gruplar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin sürece dahil edilmesidir. İkinci değişim ise müdahale odağının bireysel düzenlemelerden eğitim sistemlerinin dönüşümüne kaymasıdır.

Üçüncü ise bütünleştirmeden eşitlik, sosyal adalet ve anlamlı katılıma evrilen bir çerçeve değişikliğiyle kapsayıcılığın vurgulanmasıdır. Bütünleştirme (kaynaştırma) farklı gelişim gösteren bireylerin genel eğitime dahil edilmesine yönelik düzenlemeler içerirken kapsayıcı eğitim, toplumsal bir düzlemde sisteme yönelik köklü düzenlemelerin gerekliliğini ve farklılıklar üzerinden tanımlamaksızın tüm bireylerin aktif katılımını vurgular (Slee & Allan, 2001; Singal, 2005; Loreman, 2007; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Thomas, 2013; Waitoller & Artiles, 2013; Florian, 2014; Alzahrani, 2020; Hernández-Saca, Voulgarides & Etscheidt, 2023).

Kapsayıcılığın önemi her geçen gün artmaktadır. Ülkemiz için önemli olan on ikinci kalkınma planı 2024-2028 yılları için kapsayıcılık da gözetilerek hazırlanmıştır. Kalkınma planında hukuk sistemi, eğitim sistemi, şehirleşme ve mimari, afet yönetiminde kapsayıcı politikalarla sorunların çözümü ve afet illerinde eğitime erişim için kapsayıcılığın önemine değinilmiştir. Kapsayıcılığın birçok alanda vurgulandığı görülmektedir (TCCSB, 2024).

Eğitim Reformu Girişimi'nin Geleceğin Dünyasına Hazırlanırken Eğitime Bakış, PISA 2022 Bulguları Işığında Türkiye'de Eğitimin Durumu Araştırması da kapsayıcı sistemlerin başarısını vurgulamaktadır. Başarılı, kapsayıcı ve dayanıklı sistemler bütünsel eğitim sistemlerine dayanmaktadır. Bütünsel sistemler ise sınıf tekrarı yerine öğrenci destek programlarının oluşturulması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması vb. çeşitli çözüm yollarını devreye sokan sistemlerdir (Korlu, Kesbiç, Gencer & Kotan, 2024). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının kalkınma sürecinde ve kapsayıcı eğitimde kritik bir yeri vardır. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar kapsayıcı eğitime katkı sunarken kapsayıcı eğitime yönelik yapılan çalışmalar da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında güçlü bir destektir (Korlu, Kesbiç, Gencer & Kotan, 2024; TCCSB, 2024; UNDP, 2024).

Kapsayıcı sistem, aynı okulda farklı bireylerin katılımını destekleyen bir sistemdir. Kapsayıcı eğitim büyük bir çeşitliliği içeren ve bu çeşitliliğe göre eğitimin farklılaştırıldığı bir eğitim sistemine dayanmaktadır (Pijl, Meijer Hegarty, 1997).

Okul öncesinde kapsayıcı eğitim uygulamalarından ebeveynlerin, çocukların ve uygulayıcıların fayda sağladığı görülmüştür. Ebeveynler yalıtılmışlık hissinden kurtulmaktadır ve toplumun bir parçası olduklarını hissetmektedirler. Çocuklar kendileri de dâhil her bireyin farklı ve eşsiz olduğunu öğrenmektedir. Çocuklar genişletilmiş, dengeli ve zenginleştirilmiş programlardan fayda sağlamaktadırlar. Çocukların öz saygıları ve sosyal becerileri gelişmektedir. Uygulayıcılar farklı gereksinimlere cevap verebilme yeterliği ve uygulamalarına dönük güven

kazanmaktadırlar, ebeveynlerle sıkı bağlar kurmaktadırlar ve iş birliğiyle çalışmayı öğrenmektedirler (Dukes & Smith, 2006).

Kapsayıcılık okul bazında da düşünülmesi gereken bir kavramdır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında ebeveyn, çocuk ve uygulayıcı dışında okul ve ortam da önem arz etmektedir. Eğitimsel olarak kapsayıcı okul; her bireyi öğrenme, öğretme, başarı, tutum ve iyi oluş bakımından destekleyen okuldur. Her bireye aynı şekilde değil, ihtiyaç duyduğu şekilde destek verme ve her bireyin katılımının göz önünde bulundurulması söz konusudur (Cheryl Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010).

Kapsayıcı anaokullarının bazı ölçütleri vardır. Yerel halktan farklı kesimlere yer verme, iş birliğine açık ve esnek olma, ortamda erişilebilirliği göz önünde bulundurma, uygulamaları uygulayıcılarla tartışma ve uygulamaları değerlendirmeye zaman ayırma, görsellerin ve ekranların toplumun çeşitliliğini yansıtmasını sağlama, araç gereç ve kitap seçimi için ölçütleri olan bir personel, ortam tasarımında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına başvurma, bireysel amaçlar doğrultusunda çocukların görüşlerini formal ve informal yollarla alma bunlardan birkaçıdır (Dukes & Smith, 2006).

Kapsayıcı bir okulda şüphesiz öğretmenlere de düşen bazı görevler bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimde öğretmenin, öğrencilerin bireysel eğitim hedeflerine ulaşmaları için yardımcı olma sorumluluğu vardır ve öğretmenin tutumu çok önemlidir (Sam, 2019). Kapsayıcı öğretmen içeriği farklılaştıran, ilgi farklılığını göz önünde bulunduran, farklı öğrenme hızlarını kabul eden, materyal ve yöntem kullanımında erişimi farklılaştıran, öğrencilerin öğrenme ürünlerini farklı şekilde ortaya koymasına izin veren ve farklılaştırılmış öğretime yer veren ve öğretim sürecinde ihtiyaç duyanlara ek süre vererek zaman yönetimini farklılaştıran öğretmendir (Rose & Howley, 2007). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri de kapsayıcı eğitim araştırmalarında çok çalışılan başlıklardandır. Çalışmanın sonraki kısımlarında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumu ve özyeterliğine farklı başlıklar altında değinilecektir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumu

Belli bir konuya, duruma ya da kişiye yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerden oluşan tutum, görece sabit yatkınlık olarak da tanımlanmaktadır (Gerrig & Zimbardo, 2014). Bir başka deyişle, tutum bir uyaran nesnesine yönelik yapılan değerlendirici bir yargı ifadesidir. Uyaran nesnesi bir kişi, nesne ya da durum olabileceği gibi soyut ya da somut olabilir (Haddock & Maio, 2008). Tutumlar davranışları şekillendirmesi ve sosyal gerçekliğin inşasında rol

oynaması nedeniyle önemlidir. Tutumlar doğrudan deneyimlere dayandığında davranışı tahmin etme özellikleri artar (Gerrig & Zimbardo, 2014). Öğretmen tutumları da öğretmenlerin öğretimsel tecrübelerine dayanması nedeniyle öğretim süreçlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir olumlu ilişki vardır. Pozitif tutumu yüksek öğretmenler öğretim becerileri ve uygulamalarına yönelik daha güçlü bir öz yeterliliğe sahiplerdir. Öğretmen tutumları; öğretmenlerin algı, inanç ve uygulamalarına yönelik ve öğretime ilişkin iş güçlerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Pozitif tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilerinin yetenek ve potansiyeline yönelik inançları yüksektir. Pozitif tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilerin potansiyeline yönelik inançları, öğretime yükledikleri değer, öğretmeye yönelik hevesleri, öğrenci merkezli olma ve olumlu sınıf iklimi puanları yüksektir (Paniamogan & Dioso, 2024).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, en basit tanımıyla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilişkili bir unsura bakış açılarını veya eğilimlerini ifade eder. Söz konusu bakış açısı, kapsayıcı ortamlarda tüm öğrencilere eğitim verme hakkındaki inançlardan (yani tutumların bilişsel bileşeni), yine tüm öğrencilere eğitim vermeyle ilişkili duygulardan (yani duygusal bileşen) ve/veya onların katılımını teşvik eden eylemlerden (yani davranışsal bileşen) oluşabilir. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi önemlidir, çünkü tutumlar öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara katılımını yordayabilir (Jury, Laure Perrin, Rohmer & Desombre, 2021). Kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenler ile olumsuz tutuma sahip öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik açısından ve kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulama açısından farklılıklar oluşacaktır.

Sınıf uygulamalarında oldukça kapsayıcı olan öğretmenler, kapsayıcılığa yönelik önemli ölçüde daha düşük endişe düzeyine ve olumlu tutuma sahiptirler (Sharma & Sokal, 2016). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının, öğrencilerin performansı ve kişilik gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olmaktadır. Olumsuz öğretmen tutumları, öğrencilerin hem performans düzeylerini hem de kişilik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Aileden sonra öğrenciler üzerinde en çok etkisi olan öğretmenlerin tutumu öğrencilerin davranışları üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Öğrencilerin olumlu davranış kazanması için olumlu tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilere rol model olması önemlidir. Olumlu tutumlar kadar olumsuz tutumların da belli doğurguları olmaktadır (Sam, 2019). Olumsuz tutumlar kapsayıcı eğitimin niteliğini düşürebilir.

Kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz öğretmen tutumları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklanabilmektedir (Sam, 2019; Çakar, 2024). Benzer şekilde, öğretmenlerin belirli inançları da kapsayıcı eğitime ilişkin olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olmaktadır. Genel eğitim sınıflarındaki öğretmenler; ek sorumluluk, zaman ve enerji gerektirmesi nedeniyle kapsayıcı eğitimin uygulanmasından memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler (Sam, 2019; Nyoni, 2022). Öğretmenler kapsayıcı eğitimi, kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerin akranlarıyla bir araya getirilmesi olarak görmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, sınıfta davranış problemleri ve öğrenme güçlükleri olan öğrencilerin bir arada olmasının sınıf yönetimini güçleştirdiğine inandıkları için kapsayıcı eğitime karşı olumsuz bir tutuma sahiptir (Nyoni, 2022).

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenlerin tutumları kadar özyeterlikleri de önemlidir. Öz yeterlik, belirli amaçlara hizmet eden bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal alt becerilerin örgütlenmesini ve düzenlenmesini gerektiren bir genel yetenektir. Sahip olunan yeterlik inançları ile davranışlar ve davranışlara yönelik sonuç beklentileri arasında koşullu ilişkiler vardır. Yeterlik inançlarının düzeyi, gücü ve genelliği sonuç beklentilerini fiziksel, sosyal ve öz değerlendirici açıdan olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı, kişinin sonucu üreten davranışı veya davranışları gerçekleştirebileceğine yönelik inancıdır. Öz yeterlik bir kişilik özelliği değil, belirli koşullarda istenen hedefe ulaşmak için gereken beceri ve yetenekleri koordine edebilme yetisine yönelik inançlar dizisidir. Öz yeterlik sadece davranışın yordayıcısı değildir. Öz yeterlik ne yapılacağına yönelik değil, ne yapabileceğine yönelik inanca ilişkindir. Öz yeterlik istek, dürtü ya da ihtiyaçların kontrolü değildir. Kişi belirli bir alanda güçlü bir kontrole sahipken aynı alanda yeterliliğine yönelik zayıf inançlara sahip olabilir (Maddux & Kleiman, 2021).

Özyeterlik, öğretmenlerin öğretim performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Klassen & Tze, 2014). Özyeterlik, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine ilişkin görev ve yükümlülüklerini yerine getirme ve güçlüklerin üstesinden gelme yeteneklerine yönelik inançlarıdır. Özyeterlik öğretmenlerin performansı üzerinde Kişisel değerler ve öznel iyi oluş da öğretmenlerin özyeterliklerini etkileyen faktörler arasındadır. Öğretmenlerin korumacılık (öğretimde geleneksel yöntemlere bağlılık) değerleri, öğretim için motivasyon türü ve seviyesinden bağımsız olarak öz yeterlilik duygusuyla pozitif olarak ilişkilidir. Değişime açıklık ve öz yeterlilik arasındaki ilişki ile öz-aşkınlık ve öz yeterlilik arasındaki ilişki, öğretmenlerin

motivasyonlarına bağlı olarak değişmektedir. Bu ilişkilerin, öğretmenler daha az dış baskı algıladıklarında ve öğretim süreçlerinde karar verici konumda hissettiklerinde daha güçlüdür. Öğretmenlerin çalışma şartlarının ve öznel iyi oluşlarının iyileştirilmesi öğretmenlerin özyeterliklerini geliştirebilir (Barni, Danioni & Benevene, 2019).

Öğretmen özyeterliği; öğretimin etkililiği, öğretimsel uygulamalar ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir role sahiptir (Klassen & Tze, 2014). Özyeterliği yüksek öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleri yüksektir. Öğretmen tutumları ve öğretmen özyeterlikleri arasında bir ilişki bulunmuştur (Wang, Hall & Rahimi, 2015; Paniamogan & Dioso, 2024). Bununla birlikte Wang, Hall & Rahimi'nin (2015) 523 öğretmenle yürüttükleri çalışmada; özyeterliğin öğretmenlerin fiziksel sağlığının, psikolojik iyi oluşunun ve işten ayrılma girişimlerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Wang, Hall & Rahimi, 2015).

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin gerektirdiği uygulamaları yapabileceğine yönelik inançları olarak tanımlanabilir. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin "öğretimi öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlama, yıkıcı öğrenci davranışlarını önleme ve kontrol etme, ebeveynler ve meslektaşlarla tüm öğrencilerin öğrenmesini teşvik edecek şekilde iş birliği yapma" yeteneklerine ilişkin öz değerlendirmeleridir (Sharma & Sokal, 2016). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörler öğretmenlerin demografik özellikleri ve içsel nitelikleri, öğretmen eğitimi ve mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin yetersizliği olan bireylerle etkileşim deneyimi ve okul iklimidir (Wray, Sharma & Subban, 2022).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır (Çolak, A., Vural, M. E., & Öz 2018; Özokçu, 2018; San Martin, Ramirez, Calvo, Muñoz-Martínez & Sharma, 2021; Davis, 2022; Çalışkan Özbek, 2024). Çalışkan Özbek (2024), Ankara'daki Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan 324 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutumlarını inceleyerek sınıf içi uygulamalar ile kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitimde planlamayı doğru yapmanın önemine yönelik öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Sınıf içi uygulama düzeyi düştükçe kapsayıcı eğitimde doğru planlama düzeyi de düşmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe arasında anlamlı ilişki yoktur. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik puanı yüksek öğretmenlerin sınıf içi uygulama puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlar birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumu ve sınıfında dezavantajlı durumda öğrenci olma ve olmama durumu öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin özyeterlik puanları arasında fark saptanmamasıdır. Bu durum hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin soruları akla getirmektedir ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliğini etkileyen diğer faktörlerin saptanmasının gerekliliğini düşündürmektedir.

Çakar (2024) Türkiye, İrlanda, İspanya, Fransa ve Birleşik Krallık olmak üzere 5 farklı ülkeden yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliklerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek, tutumlarının olumlu olduğu sonucunu bulmuştur. Öğretmenlerin hem özyeterlik hem tutum ortalamalarının en yüksek olan ülke İspanya, en düşük olan ülke ise Fransa olmuştur. Bu durum üzerinde kapsayıcı eğitime yönelik eğitim (davranış yönetimi ve iş birliği), mevzuat bilgisi (davranış yönetimi ve iş birliği) ve yaşın (davranış yönetimi) etkili olduğu belirtilmiştir. Cinsiyetin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almış öğretmenlerin özyeterlik ve tutumlarının almayanlara kıyasla yüksek olduğu, kapsayıcı eğitime yönelik yerel mevzuat hakkında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre tutumlarının geliştiği belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise yaşın vizyon, genel uygulamalar ve destek boyutlarında tutum farklılıklarına yol açtığı, daha yüksek yaş gruplarının davranış yönetimi boyutunda ve özyeterlik puanlarında farklılık gösterdikleri olmuştur. Bu durumun öğretmenlerin deneyim edinmesi sonucu sınıf yönetiminde daha yetkin hale gelmelerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Kapsayıcı eğitim araştırmalarında sıklıkla öğretmenlerle çalışılmıştır ve araştırmalarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık, görüş, düşünce, uygulama, tutum ve özyeterliklerini tespit etmeye ağırlık verilmiştir (Emam & Mohamed, 2011; Özokcu, 2018;

Weber & Greiner, 2019; Zhalelkanova, 2019; San Martin, Ramirez, Calvo, Muñoz-Martínez & Sharma, 2021; Moran, 2022; Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2022; Deliktaş, 2023; Çakar, 2024; Yükseler, 2024; Postallı, 2024; Yalvaç, 2024; Çalışkan Özbek, 2024; Karabulut, 2024; Ocak, 2024; Şenay, 2024; Zhao, Ai, Zhang & Peng, 2025).

Sonuç ve öneriler

Kapsayıcı eğitim araştırmalarında sıklıkla öğretmenlerle çalışıldığı ve araştırmalarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık, görüş, düşünce, uygulama, tutum ve özyeterliklerinin tespit edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkinin etik davranışlar açısından, sınıf yönetimi becerileri açısından, öğretmenlerinin çocuk hakları eğitimine ilişkin tutumları açısından çalışıldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutumları arasındaki ilişkide aracılık rolü olan değişkenler saptanarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik ve tutumlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede kapsayıcı eğitimin niteliğinin artırılması mümkün olabilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin öz yeterliliği ve tutumları üzerinde öğretmenlik mesleki adanmışlık, mesleki aidiyet, yenilikçi pedagoji uygulamaları vb. değişkenlerin etkisi incelenerek kapsayıcı eğitimin uygulama sürecinin derinlemesine irdelenmesi ve daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen faktörleri inceleyen araştırmaların yapılması, öğretmen yetiştirme alanına ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimlerini desteklemeye katkı sağlayabilir.

Öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim programları düzenlenerek, kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerini güçlendirmeleri sağlanabilir. Bu programlar, öğretmenlere kapsayıcı sınıf ortamları oluşturma, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri konularında destek sunabilir. Öğretmenlerin bu tür programlar aracılığıyla mesleki gelişimlerini sağlamaları, kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir. (Çalışkan Özbek, 2024

Bu sonuçlar ışığında;

- Araştırmacılara, kapsayıcı eğitim alanında öğretmenlerin farklı yeterliklerini ölçen ve bu yeterliklerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerine etkisinin çalışılması,
- Politika yapıcılara, kapsayıcı eğitimin nitelikli bir şekilde uygulanması için gereken ortam, materyal, teknolojik donanım vb. ilişkin düzenlemelerin yapılması,
- Millî Eğitim Bakanlığı'na kapsayıcı eğitime yönelik eğitimlerin tüm öğretmenlere verilmesi, hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yasal düzenlemelerden haberdar edilmeleri,

- Eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlere, derslerini kapsayıcı eğitime ilişkin teorik içeriklerle ve pratik uygulamalarla güncellemeleri,
- Öğretmenlere kapsayıcı eğitime ilişkin uygulamalarda uzmanlarla iş birliği yapmaları ve velilere kapsayıcı eğitime yönelik eğitim vermeleri,
- Okul idarelerine, okul aile birliği çalışmalarında kapsayıcı eğitimin her eğitim öğretim yılı için bir gündem olması ve okul bazında velilere eğitim verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 68-83. https://doi.org/10.20489/intjecse.722380

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology,* 12;10:1645. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01645.

Cheryl Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I., (2010). *Inclusive Education International Policy & Practice.* London: SAGE.

Çakar, İ. (2024). Exploring the self efficacy and attitudes towards inclusive education among foreign language teachers: a cross-national analysis. Unpublished Master's Thesis, Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

Çalışkan Özbek, F. (2024). *Mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının tutum ve öz yeterlikleri ile ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çolak, A., Vural, M. E., & Öz, A. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3), 116-126.

Davis, L. M. (2022). *Inner City Teachers' Attitudes and Efficacy When Providing Effective Inclusion Practices: A Correlational Study.* Doctoral dissertation, Northcentral University, California

Deliktaş, S. (2023). *Investigating the opinions of pre-service and in-service English language teachers on inclusive education.* Unpublished Master's Thesis, Graduate School, TED University, Ankara

Dilber, Y. (2020). Uğur Ataseven (Ed.), Okullarda Kapsayıcı Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar* içinde (s. 209-239). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.

Dukes, C., & Smith, M. (2006). *A Practical Guide to Pre-school Inclusion.* London: Paul Chapman Publishing.

Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2014). *Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş* (19. basım; G. Sart, Çev.; A. A. Özdoğru, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gültekin, Ö., & Çetin, Ş. (2025). Measuring teachers' inclusive education literacy: A scale development study. *The Universal Academic Research Journal, 7*(2), 58-75.

Haddock, G., & Maio, G. R. (2008). Attitudes: Content, structure and functions. In *Introduction to social psychology: A European perspective* (4th ed., pp. 112-133). Oxford: BPS Blackwell

Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K., & Etscheidt, S. L. (2023). A Critical Systematic Literature Review of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens. *Education Sciences, 13*(12), 1212. https://doi.org/10.3390/educsci13121212

Jury, M., Laure Perrin, A., Rohmer, O., Desombre C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education, Volume 6*, Article 655356. doi: 10.3389/feduc.2021.655356

Karabulut, R. (2024). *Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Davranışlarının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education Moving From "Why" to "How?". International *Journal of Whole Schooling, 3*(2). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf

Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2021). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (3rd ed., pp. 443–452). Oxford University Press.

Moran, M. D. (2022). *Exploring preparatory school instructors' views and practices related to diversity and inclusion in English language teaching: a case study.* Unpublished Master's Thesis, Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

Nyoni, K. Z. (2022). Teacher's Attitude towards Inclusive Education in Tanzanian Primary Schools: A Case of Iringa District. *East African Journal of Education and Social Sciences, Vol. 3*, No. 6, pp. 8-14. https://doi.org/10.46606/eajess2022v03i06.0232

Özokçu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3), 6-12.

Paniamogan, J. D., & Dioso, E. D. (2024). Relationship between teachers' attitude and self-efficacy: A descriptive correlational study. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management Journal, 11*(7), 187-203.

Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education A Global Agenda*. London: Routledge.

Postallı, E. (2024). *Fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Rose, R., & Howley, M. (2007). *The Practical Guide to Special Education Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.

Sam, S. (2019). Inclusive education and teachers negative attitude. *International Journal of Home Science*, *5*(2): 401-405

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability, 13*(4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Sarı, M., & Turhan Türkkan, B. (2019). Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim. Pervin Oya Taneri (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşım ve Uygulamaları* içinde (s. 125-162). Ankara: Pegem Akademi.

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?. *Australasian Journal of Special Education, 40*(1), pp. 21–38. http://dx.doi.org/10.1017/jse.2015.14

Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education, 9*(4), 331–350. https://doi.org/10.1080/13603110500138277

Slee, R., & 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

Spandagaou, I., Little, C., Evans, D., & Bonati, M. L. (2020). *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings*. Singapore: Springer Nature.

Şenay, T. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ve öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi, 2*(1), 1-15.

Thomas, G. (2013), A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *Br Educ Res J*, 39: 473-490. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028).

TÜSİAD – ERG, 2024. Geleceğin Dünyasın Hazırlanırken Eğitime Bakış, PISA 2022 Bulguları Işığında Türkiye'de Eğitimin Durumu Araştırması.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. Paris: UNESCO.

United Nations Development Programme. (2018). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Toplam Faktör Verimliliği. Ankara https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/4913bfe74b15f3d651237c352f59d01219104be64a5691654cd04cbe09db066a.pdf

United Nations Development Programme. (2024). The 2030 Agenda for Sustainable Development's 17 Sustainable Development Goals (SDGs). 4th SDG Youth Summer Camp – SDG Resource Document. Seoul, UNDP https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-09/SDG%20Resource%20Document_Targets%20Overview.pdf

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, *83*(3), 319-356. https://doi.org/10.3102/0034654313483905

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Weber, K. E., & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 73–84. doi: 10.1111/1471-3802.12479

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–19. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Yalvaç, M. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2022). Early childhood pre-service teachers' self-efficacy in inclusive education: A mixed methods investigation. *Issues in Educational Research, 32*(3), 1213-1232.

Yükseler, S. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Zhao, M., Ai, J., Zhang, J., & Peng, Y. (2025) The Relationship Among Teachers' Characteristics, Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education Among Chinese Preschool Teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-16 DOI: 10.1080/1034912X.2025.2465280

Etik Kurul İzni	*Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale Türk Dili ve Edebiyatı alanına aittir.*
Çatışma Beyanı	*Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması olmadığını ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.*
Destek ve Teşekkür	*Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.*