



The Effect of Mainstreaming Competency Training on Pre-service Teachers' Competencies and Attitudes Towards Mainstreaming: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Project

Ali Kurt^{1,a,*}, Eylül Akar^{1,b}, Z. Esra Ketenoglu Kayabaşı^{1,c}, Melike Kurtuluş Uzlu^{2,d}, Alparslan Ünsal^{3,e}, Melike Özdemir^{4,f}

¹ Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Türkiye

² Institute of Graduate Studies, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye

³ Vocational School, Kastamonu University, Kastamonu, Türkiye

⁴ Institute of Science, Kırıkkale University, Kırıkkale, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

#This study was presented as an abstract at the 33rd National Special Education Congress in Trabzon on October 25-27, 2023. #The authors would like to thank TÜBİTAK for their support.

History

Received: 09/09/2023

Accepted: 21/08/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research aims to examine the effect of a 30-hour proficiency training given in the context of a TÜBİTAK supported project (No: 1129B372200966) to increase the proficiency of teacher candidates likely to work in a mainstreaming environment in the future on the competencies and attitudes of teacher candidates towards mainstreaming. In the research, one group pretest-posttest model, one of the experimental models, was used. The study group of the research consists of 39 teacher candidates studying at different universities in Türkiye in their fourth grade. The data of the research were collected using the "Demographic Information Form" developed by researchers who relied on expert opinions, the "Teacher Efficacy Scale to Implement Inclusive Practices" developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015) and the "Inclusion Attitudes Scale" developed by Ergin (2019). The data collected within the scope of the research were analyzed using the SPSS program. Paired sample t-test and descriptive statistics were used to analyze the data. As a result of the study, it was concluded that the training provided was effective in increasing the teacher candidates' competencies and positive attitudes toward mainstreaming. It was also determined that the training provided reduced the negative moods of teacher candidates.

Keywords: Mainstreaming, competence, attitude, teacher candidates, project

Kaynaştırmaya İlişkin Sunulan Yeterlik Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Yeterliklerine ve Tutumlarına Olan Etkisi: İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster Projesi

Bilgi

#Bu çalışma 25-27 Ekim 2023 tarihlerinde Trabzon'da gerçekleştirilen 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

#Yazarlar desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür eder.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 09/09/2023

Kabul: 21/08/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

alilkurt0009@gmail.com

eketenoglu@kastamonu.edu.tr

aunsal0637@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ileride kaynaştırma ortamında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliğinin artırılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen TÜBİTAK destekli bir proje (No: 1129B372200966) kapsamında verilen 30 saatlik bir yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel modellerden birisi olan tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı üniversitelerinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 39 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacıların uzman görüşleriyle oluşturmuş olduğu "Demografik Bilgi Formu", Sharma, Loreman ve Forlin'in (2011) geliştirip Bayar'ın (2015) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığı "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve Ergin (2019) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için Bağımlı Gruplar t-Testi ve betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına verilen yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerini ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sunulan eğitimin öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını da azalttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, yeterlik, tutum, öğretmen adayları, proje

<https://orcid.org/0000-0002-3256-3065>

<https://orcid.org/0000-0002-0921-7658>

<https://orcid.org/0000-0002-8336-8606>

eyulak@kastamonu.edu.tr

melikekurtulus26@gmail.com

ozdemirekilem06@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3591-3884>

<https://orcid.org/0000-0001-7548-5901>

<https://orcid.org/0000-0002-5441-0377>

How to Cite: Kurt, A., Akar, E., Ketenoglu Kayabaşı, Z.E., Kurtuluş Uzlu, M. Ünsal, A., & Özdemir, M. (2024). Kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisi: iyi bir kaynaştırma iyi bir uygulayıcı ister projesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):582-593

Giriş

Günümüzde pek çok ülke öncelikli olarak özel gereksinimli bireylerin eğitimini tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte sürdürmeye gayret göstermektedir. Türkiye ise 1983 yılında yürürlüğe koymuş olduğu “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile beraber bu konuda önemli bir adım atmış ve kaynaştırma uygulamalarına başlamıştır (Camcı-Erdoğan, 2021; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011a).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi” ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin var olan potansiyellerini açığa çıkarabilmesi için akranları ile birlikte eğitim alması önemsenmektedir (MEB, 2019). Ancak Türkiye’de mevcut durumda kaynaştırma uygulamalarının uygulanmaya çalışıldığı ve geçmişten günümüze değin hâlâ birçok sorunun devam ettiği belirtilmekle birlikte, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaklaşık olarak %74’lük bir bölümünün kaynaştırma ortamlarında eğitim aldığı bilinmektedir (Kurt, 2022). Bu oran kaynaştırma uygulamaları konusunda başarılı durumda olan İtalya’da (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018) yaklaşık olarak %98 (Giangreco, Doyle, & Suter, 2012) iken, ABD’de ise %95 olarak ifade edilmektedir (U.S. Department of Education, 2024). Bunların yanı sıra Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kalitesinin artırılması konusunda yasal düzenlemeler açısından büyük eksiklikler olmadığı belirtilmekte ancak bu yasaların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan farkındalık, özveri ve denetim eksikliklerine vurgu yapılmaktadır (Diken ve Batu, 2010). Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarının Türkiye’de henüz hem nicelik hem de nitelik açısından beklenen düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir (Kurt, 2022).

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bedensel, bilişsel, akademik, duygusal ve özellikle de sosyal becerilerini geliştirebilmesine olanak tanıdığı dile getirilmektedir (Arıkan, 2018; Özdemir, 2020; Türk, 2011). Ancak kaynaştırma eğitiminin bireylere yarar sağlayabilmesi için okullarda öğretmenler tarafından etkili bir biçimde uygulanabilmesi gerekmektedir. Demir ve Açar (2010) kaynaştırma uygulamalarının yanlış biçimde uygulanmasının öğrenciye bir yarar sağlamaktan ziyade zarar getirebilecek bir uygulamaya dönüştüğünden/dönüşebileceğinden söz etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında birincil uygulayıcı olan öğretmenlerin kritik bir rolü bulunmaktadır (Camcı-Erdoğan, 2021; ERG, 2011b; Güleriyüz ve Özdemir, 2015). Ayrıca öğretmenler, öğrencilere rol model olmaları sebebiyle tipik gelişim gösteren çocukların da kaynaştırma uygulamaları yoluyla

eğitim alan arkadaşlarını sosyal kabulünde önemli bir noktada olduğu ifade edilmektedir (Yaralı, 2015).

Ancak mevcut durumda sistem içerisinde yer alan öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin planlı bir eğitim almadıklarını ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını (Anılan ve Kayacan, 2015), öğretimsel açıdan problemler yaşadıklarını (Sadioğlu vd., 2012), kendilerini kaynaştırma uygulamalarında yetersiz gördüklerini (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Gök, 2009; Vilda vd., 2019) ve kaynaştırma uygulamaları, etkili öğretim yöntemleri ile uyarlama noktasında desteğe ihtiyaç duyduklarını (Batu vd., 2017; Deniz ve Çoban, 2019) belirtmektedirler. Bu sorunların temelinde “öğretmenlerin ve ailelerin bilgi, yöntem, teknik ve tutumlarındaki eksiklik ve bir yol haritasının olmaması önemli bir etken” olarak gösterilmektedir (MEB, 2019, s.6). Aynı zamanda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin ne olduğu, amaçları ve kaynaştırma yoluyla eğitimin uygun biçimde öğrencilere sunulduğunda yararlarının neler olduğunu bilmemelerinden de kaynaklanabileceğine dikkat çekilmektedir (Demir ve Açar, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim konusunda desteklenmesinin ve yeterliklerinin artırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla beraber olumlu tutumlara sahip olmaları da kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşması açısından gereklidir (Balçın, Coştu ve Mertoğlu, 2019). Ayrıca alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında bir ilişkinin olduğu da görülmektedir (Akar ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Akbulut, 2020; Emam & Mohamed, 2011; Filiz, 2021; Karasu, 2019; Kuittinen, 2017; Özcan ve Karaoğlu, 2021). Buradan hareketle öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarının veya yeterliklerinin artması halinde, diğer değişkenin de artabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olabilmesi için lisans öğrenimlerinde iyi hazırlanmaları önemli görülmektedir (Akbulut ve Aküzüm, 2021). Özellikle tutumların insan davranışlarına yön vermede güçlü bir etken olduğu da düşünüldüğünde geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik davranışlarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına bağlı olabileceği düşünülebilir (Buluç, 2002). Kaynaştırmaya yönelik tutumların ise kaynaştırmaya ilişkin alınan bilgi ve yeterlikle bağlantılı olabileceği ifade edilebilir (Özyürek, 2006). Öyle ki Özkoc (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözün ve Yıkılmış (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarına haftada bir gün 3 saatlik ve toplamda 5 haftalık kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme semineri yapılmıştır. Yapılan bu bilgilendirme semineri sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Bunlardan hareketle öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerinin artırılmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını da olumlu yönde artıracığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada

ileride kaynaştırma ortamında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliğinin artırılmasını sağlamak amacıyla öğretmen adaylarına TÜBİTAK destekli bir proje (No: 1129B372200966) kapsamında 30 saatlik kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiş ve verilen bu eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisi incelenmiştir.

Alanyazındaki öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; kaynaştırmaya yönelik eğitim (Mertoğlu vd., 2020), bilgilendirme semineri (Gözün ve Yıkılmış, 2004) veya bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama eğitimi (Balçın vd., 2019) vermenin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikler (Balçın vd., 2019; Mertoğlu vd., 2020), kaynaştırmaya ilişkin tutumlar (Gözün ve Yıkılmış, 2004), kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılar (Balçın vd., 2019) veya kaynaştırmaya ilişkin görüşler (Mertoğlu vd., 2020) üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiçbirinde öğretmen adaylarına kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin hem kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri hem de kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin birlikte ele alınmadığı söylenebilir. Bu sebeple böyle bir gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada öğretmen adaylarına TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında sunulan kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterlik ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarına ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümü araştırma deseni, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır. İzleyen bölümde bu başlıklara sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada deneysel modellerden birisi olan “tek grup ön test-son test model” kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test model deneme öncesi desenlerden biridir. Bu desende denenen değişenin etkisini belirlemek için herhangi bir müdahale yapılmadan önceki alınan ön test ve denenen değişenin müdahale sonrası son testinin ortalamalarının karşılaştırılarak anlamlılığının değerlendirilmesi söz konusudur (Karasar, 2018). Bu çalışmada gelecekte kaynaştırma ortamlarında çalışması muhtemel olan öğretmen adaylarına kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiş ve bu yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterlikleri ve tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu bağlamda kaynaştırmaya ilişkin sunulan eğitim öncesinde öğretmen adaylarına “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında beş farklı üniversitenin öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bir uzman özel eğitim öğretmeninden oluşan toplam 11 eğitmen tarafından 30 saatlik kaynaştırmaya ilişkin bir yeterlik eğitimi verilmiştir. Eğitmenlerin çalışmış olduğu kurumlar, unvanları, vermiş oldukları eğitimin konusu ve ders saatlerine yönelik bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’deki bilgiler ışığında sunulan eğitim sonrasında aynı veri toplama araçları tekrar uygulanmış, ön-test ve son-test ortalamaları istatistiksel açıdan karşılaştırılmıştır. Çizelge 2’de ise kullanılan deneysel modelin şematik gösterimi sunulmuştur.

Çizelge 1. Kaynaştırmaya ilişkin verilen eğitime ilişkin bilgiler

Eğitmenin Çalıştığı Kurum	Eğitmenin Unvanı	Verilmiş Olduğu Eğitimin Konusu	Ders Saati
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Kaynaştırmaya Giriş Konuları	2 Saat
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	İnfografi Oluşturma ve Kaynaştırma	3 Saat
Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	Üstün Yetenek ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 saat
Ankara Üniversitesi	Doç. Dr.	Otizm Spektrum Bozukluğu ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Kastamonu Üniversitesi	Doç. Dr.	Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal Dayanakları	1 Saat
Kastamonu Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Özel Öğrenme Güçlüğü ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Kaynaştırmayla İlgili Uygulamalı Takım Çalışmaları (Poster ve Kamu Spotu Hazırlama)	4 Saat
Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Zihin Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Aksaray Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Görme Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Kastamonu Üniversitesi	Arş. Gör.	Scratch Kullanımı ve Kaynaştırma	3 Saat
Gazi Üniversitesi	Arş. Gör.	Animasyon Hazırlama ve Kaynaştırma	3 Saat
Milli Eğitim Bakanlığı	Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama	1 Saat
Milli Eğitim Bakanlığı	Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni	İşitme Yetersizliği ve Kaynaştırma Uygulamaları	2 Saat
Kastamonu Üniversitesi – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr. - Dr. Öğr. Üyesi - Arş. Gör.	Tanışma ve Genel Bilgilendirme	1 Saat

Çizelge 2. Tek grup ön test-son test model

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
G	O1	X	O2
D (Deney)	1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği 2. Kaynaştırma Tutumları Ölçeği (Bağımlı Değişken)	TÜBİTAK Destekli 30 Saatlik Kaynaştırma Yoluyla Eğitime İlişkin Yeterlik Eğitimi (Müdahale)	1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği 2. Kaynaştırma Tutumları Ölçeği (Bağımlı Değişken)

Çizelge 3. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	5	12,80
	Kadın	34	87,20
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	9	23,10
	Sınıf Öğretmenliği	8	20,50
	Okulöncesi Öğretmenliği	8	20,50
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	7	17,90
	Türkçe Öğretmenliği	4	10,30
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	5,10
	Matematik Öğretmenliği	1	2,60
Üniversite	Kastamonu Üniversitesi	25	64,10
	Diğer	14	35,90
Özel Eğitime Gereklinimi Olan Bir Birey ile Anamlı Etkileşimde Bulunma	Evet	18	46,21
	Hayır	21	53,80
Özel Eğitim ile İlgili Aldığı Eğitim Düzeyi	Hiç	13	61,50
	Biraz	24	33,30
	Üst (en az 30 saat)	2	5,10
Özel Eğitime Gereklinimi Olan Bireyler ile İlgili Yerel Mevzuat ve Politikalara Dair Bilgi Düzeyi	Hiç	5	12,80
	Zayıf	24	61,50
	Orta	8	20,5
	İyi	2	5,10
	Çok İyi	0	0
Özel Eğitime Gereklinimi Olan Bireylere Eğitim Vermeye İlişkin Özgüven	Çok Düşük	1	2,6
	Düşük	12	30,80
	Orta	19	48,70
	Yüksek	7	17,90
	Çok Yüksek	0	0

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki farklı üniversitelerde dördüncü sınıfta öğrenim gören 39 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ve net bir şekilde tanımlanmış ölçütlere uygun olan durumların tümünü sistemik olarak incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmacı, bu ölçütleri kendi geliştirebilmekte veya mevcut bir kriter listesinden faydalanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Buna göre bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- Katılımcıların halihazırda eğitim fakültesinde öğrenim görüyor olması,
- Katılımcıların özel eğitim öğretmenliği dışındaki öğretmenlik bölümlerinde öğrenim görmesi,
- Katılımcıların son sınıf öğrencisi olması.

TÜBİTAK tarafından desteklenen projeye başvurular, yaklaşık olarak altı aylık bir süre boyunca çevrim içi başvuru formu üzerinden kabul edilmiştir. Başvuran adaylar

arasından üniversite ve bölüm çeşitliliğini de sağlamaya dikkat edilecek şekilde yukarıdaki söz konusu ölçütlere göre seçim yapılmıştır. Çalışma grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, bölümlerine, üniversitelerine, özel eğitime gereklinimi olan bir birey ile anlamlı etkileşimde bulunmasına, özel eğitime gereklinimi olan bireyler ile ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeylerine, özel eğitim ile ilgili aldığı eğitim düzeylerine ve özel eğitime gereklinimi olan bireylere eğitim vermeye ilişkin özgüvenlerine ilişkin betimsel bilgilere Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 5'i (%12,80) erkek, 34'ü (%87,20) kadındır. Katılımcıların 9'u (%23,10) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 8'i (%20,50) Sınıf Öğretmenliği, 8'i (%20,50) Okulöncesi Öğretmenliği, 7'si (%17,90) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 4'ü (%10,30) Türkçe Öğretmenliği, ikisi (%5,10) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve biri (%2,60) Matematik Öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Öğretmen adaylarının 25'i (%64,10) Kastamonu

Üniversitesinde, 14'ü (%35,90) ise Türkiye'nin çeşitli illerindeki farklı üniversitelerde (Abant İzzet Baysal Üniversitesi [1], Amasya Üniversitesi [1], Bartın Üniversitesi [1], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi [1], Gazi Üniversitesi [1], Hacettepe Üniversitesi [1], Kırıkkale Üniversitesi [1], Ortadoğu Teknik Üniversitesi [1], Ondokuz Mayıs Üniversitesi [4], Sinop Üniversitesi [2]) eğitim görmektedir. Çalışma grubunun 18'i (%46,21) özel eğitime gereksinimi olan bir birey ile anlamlı etkileşimde bulunmuşken, 21'i (%53,80) bulunmamıştır. Ayrıca 13'ü (%61,50) özel eğitim ile ilgili hiç eğitim almadığını, 24'ü (%33,30) biraz aldığını ve ikisi (%5,10) ise üst düzeyde eğitim aldığını belirtmiştir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi bağlamında beş (%12,80) öğretmen adayının hiç bilgisi yokken, 24'ünün (%61,50) zayıf düzeyde, 8'inin (%20,50) orta düzeyde ve ikisinin (%5,10) ise iyi düzeyde bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak katılımcılardan birinin (%2,60) özel eğitime gereksinimi olan bireylere eğitim vermeye ilişkin özgüveninin çok düşük düzeyde olduğu, 12'sinin (%30,80) düşük düzeyde olduğu, 19'unun (%48,70) orta düzeyde olduğu ve 7'sinin (%17,90) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Etik Bildirim

Araştırma kapsamında Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından ortaya koyulan etik standartlar izlenmiştir. Ayrıca "*Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu*"na başvuruda bulunulmuş ve 22.06.2022 tarih ve 21 sayılı kararlar etik kurul onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacıların uzman görüşleriyle oluşturmuş olduğu "*Demografik Bilgi Formu*", Sharma, Loreman ve Forlin'in (2011) geliştirip Bayar'ın (2015) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığı "*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği*" ve Ergin (2019) tarafından geliştirilen "*Kaynaştırma Tutumları Ölçeği*" ile toplanmıştır.

"*Demografik Bilgi Formu*"nda çalışma grubunun üniversite, bölüm, cinsiyet, özel eğitime gereksinimi olan bir birey ile anlamlı etkileşimde bulunma durumu, özel eğitim ile ilgili aldığı eğitim düzeyi, özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi düzeyi ve özel eğitime gereksinimi olan bireylere eğitim vermeye ilişkin özgüvenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

"*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği*" kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlikleri ölçmek amacıyla Bayar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, "*1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Katılıyorum, 6=Kesinlikle Katılıyorum*" şeklinde olmak üzere 6'lı likert tipinde ve 18 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan bu ölçeğin toplam varyansın %57.95'ini açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca güvenilirliği için Cronbach

Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tamamı için .89 ve üç faktörünün her biri için sırasıyla .88, .90 ve .86 olarak bulunmuştur. Bunlar sonucunda ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 iken, en yüksek puan ise 108 olmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında da ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler, ön-testte .91, son-testte ise .95 olarak bulunmuştur.

"*Kaynaştırma Tutumları Ölçeği*" kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ergin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "*1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Çoğu Zaman, 4=Her Zaman*" şeklinde olmak üzere dörtlü derecelendirmeye sahip ve 89 maddeden oluşan 12 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA yapılmıştır. AFA sonucunda, beşi olumlu, yedisi olumsuz tutum olmak üzere 12 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin içtutarlılığını belirlemek için madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanırken, madde ayırt ediciliği için ise üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi yapılmıştır. Ayrıca güvenilirlik için cronbach ve rulon katsayıları hesaplanmıştır. Olumlu Tutumlar faktörü ile ölçeğin genel toplamı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan hesaplamalarda Rulon katsayısı .63 ve Cronbach alfa .71 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde, Olumsuz Tutumlar faktörü ile ölçek toplamı arasındaki ilişki için yapılan analizde Rulon katsayısı .64 ve Cronbach alfa .70 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları belirlemeye hizmet eden bu ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu (yüksek düzeyde) tutumu ifade etmektedir (Ergin, 2019). Bu araştırma kapsamında güvenilirlik için ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerler Olumlu Tutumlar faktöründe ön-testte .90, son-testte .92 olarak bulunurken, Olumsuz Tutumlar faktöründe ön-testte .87, son-testte ise .78 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi aşamasında SPSS programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak normal dağılımın olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerleri referans alınmıştır. Bu değerlerin çarpıklık için -1.417 ile -0.396 arasında, basıklık için ise 1.963 ile -0.938 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Buna göre hesaplanmış olan basıklık ve çarpıklık katsayıları -3 ile +3 arasında bulunmuştur. Bunlardan hareketle normal dağılımın sağlandığı ifade edilebilir (Kline, 2005). Ardından öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ve yeterliklerini karşılaştırmak amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında toplanan demografik bilgi formundaki yer alan sorulara ilişkin veriler için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular her bir araştırma sorusu bağlamında bu bölümde paylaşılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterliliğine Etkisi

Deney grubunun "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Bu test ile deney grubunun kaynaştırmaya ilişkin almış oldukları eğitim öncesi ve sonrası gruba uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4'te paylaşılmıştır.

Çizelge 4 incelendiğinde, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun Kaynaştırma Yeterliliği Ölçeği'nden aldığı ön test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=86.85$) ile sunulan eğitim sonrasında ölçekten aldığı son test puan ortalaması ($\bar{x}=100.33$) arasında görece bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Buna göre kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliliği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir artışın olduğu saptanmıştır ($t=-8.23, p<.05$).

Alt boyutlar açısından ele alındığında, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{x}=29.0$), kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{x}=29.87$), kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{x}=27.97$) ile sunulan eğitim sonrasında kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=33.7$), kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=34.10$), kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=32.46$) arasında görece bir farkın olduğu görülmüştür. Bu fark, yapılan Bağımlı Gruplar t-Testi sonucuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında öğretim yeterliliği ($t=-8.12, p<.05$), iş birliği yeterliliği ($t=-7.41, p<.05$) ve sınıf yönetimi yeterliliği ($t=-6.94, p<.05$) puanlarında anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi

Deney grubunun "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Bu test ile deney grubunun kaynaştırmaya ilişkin almış oldukları eğitim öncesi ve sonrası uygulanan Kaynaştırma Tutumları Ölçeği puan

ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda elde edilen karşılaştırma bulgularına Çizelge 5'te yer verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun kaynaştırmada olumlu tutumlar ön test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.36$) ve kaynaştırmada olumsuz tutumlar ön test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.03$) ile sunulan eğitim sonrasında kaynaştırmada olumlu tutumlar son test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.65$) ve kaynaştırmada olumsuz tutumlar son test toplam puan ortalaması ($\bar{x}=3.38$) arasında görece bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımlı Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Buna göre kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlar ($t=-7.30, p<.05$) ve olumsuz tutumlar ($t=-8.76, p<.05$) puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre sunulan eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırdığı, olumsuz tutumlarını ise azalttığı söylenebilir.

Alt boyutlar açısından ele alındığında, sunulan eğitim öncesinde deney grubunun yapılması gerekenler ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.66$), mesleki hazır bulunuşluk ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.04$), eğitsel fayda ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.42$), destek olma ve çaba gösterme ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.52$), psikolojik ret ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.69$), bütünleşik yaklaşım ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.15$), sınıf yönetimini zorlaştırma ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.77$), eğitsel kaygı ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.19$), bireysel eğitim/soyutlama ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.91$), duygusal zarar ön test puan ortalaması ($\bar{x}=2.63$), mesleki yetersizlik ön test puan ortalaması ($\bar{x}=1.73$) ve amaca yönelik kaygı ön test puan ortalaması ($\bar{x}=3.14$) ile sunulan eğitim sonrasında yapılması gerekenler son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.81$), mesleki hazır bulunuşluk son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.13$), eğitsel fayda son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.81$), destek olma ve çaba gösterme son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.69$), psikolojik ret son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.83$), bütünleşik yaklaşım son test puan ortalaması ($\bar{x}=2.93$), sınıf yönetimini zorlaştırma son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.34$), eğitsel kaygı son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.53$), bireysel eğitim/soyutlama son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.44$), duygusal zarar son test puan ortalaması ($\bar{x}=2.95$), mesleki yetersizlik son test puan ortalaması ($\bar{x}=2.73$) ve amaca yönelik kaygı son test puan ortalaması ($\bar{x}=3.48$) arasında görece bir fark çıkmıştır.

Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testi sonucuna göre bu farkın bütünleşik yaklaşım alt boyutu hariç, tüm alt boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sunulan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin olumlu alt boyutlarından olan yapılması gerekenler ($t=-2.79, p<.05$), mesleki hazır bulunuşluk ($t=-12.27, p<.05$), eğitsel fayda ($t=-7.39, p<.05$), destek olma ve çaba gösterme ($t=-3.19, p<.05$), alt boyutlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği	Ön test	39	29.0	3.62	38	-8.12	.000*
	Son test	39	33.77	2.74			
Kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliği	Ön test	39	29.87	3.5	38	-7.41	.000*
	Son test	39	34.10	2.48			
Kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliği	Ön test	39	27.97	3.44	38	-6.94	.000*
	Son test	39	32.46	3.06			
Kaynaştırma yeterliği toplam puan	Ön test	39	86.85	9.57	38	-8.23	.000*
	Son test	39	100.33	7.78			

*p<0.05

Çizelge 5. “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği”ne ilişkin ön test-son test puanlarına ait t-testi sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Yapılması gerekenler	Ön test	39	3.66	.31	38	-2.79	.008*
	Son test	39	3.81	.25			
Mesleki hazır bulunuşluk	Ön test	39	2.04	.42	38	-12.27	.000*
	Son test	39	3.13	.43			
Eğitsel fayda	Ön test	39	3.42	.31	38	-7.39	.000*
	Son test	39	3.81	.26			
Destek olma ve çaba gösterme	Ön test	39	3.52	.31	38	-3.19	.003*
	Son test	39	3.69	.34			
Bütünleşik yaklaşım	Ön test	39	3.15	.42	38	2.05	.047*
	Son test	39	2.93	.57			
Psikolojik ret	Ön test	39	3.69	.29	38	-3.37	.002*
	Son test	39	3.83	.17			
Sınıf yönetimini zorlaştırma	Ön test	39	2.77	.41	38	-8.94	.000*
	Son test	39	3.34	.47			
Eğitsel kaygı	Ön test	39	3.19	.42	38	-4.44	.000*
	Son test	39	3.53	.42			
Bireysel eğitim /soyutlama	Ön test	39	2.91	.53	38	-5.26	.000*
	Son test	39	3.44	.49			
Duygusal zarar	Ön test	39	2.63	.44	38	-5.09	.000*
	Son test	39	2.95	.43			
Mesleki yetersizlik	Ön test	39	1.73	.70	38	-6.81	.000*
	Son test	39	2.73	.78			
Amaca yönelik kaygı	Ön test	39	3.14	.67	38	-3.24	.002*
	Son test	39	3.48	.64			
Kaynaştırmada olumlu tutumlar toplam puan	Ön test	39	3.36	.23	38	-7.30	.000*
	Son test	39	3.65	.23			
Kaynaştırmada olumsuz tutumlar toplam puan	Ön test	39	3.03	.28	38	-8.76	.000*
	Son test	39	3.38	.23			

*p<0.05

Bunlara ek olarak, ölçeğin olumsuz alt boyutlarından olan psikolojik ret ($t=-3.37$, $p<.05$), sınıf yönetimini zorlaştırma ($t=-8.94$, $p<.05$), eğitsel kaygı ($t=-4.44$, $p<.05$), bireysel eğitim/soyutlama ($t=-5.26$, $p<.05$), duygusal zarar ($t=-5.09$, $p<.05$), mesleki yetersizlik ($t=-6.81$, $p<.05$) ve amaca yönelik kaygı ($t=-3.24$, $p<.05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Ancak bütünleşik yaklaşım alt boyutunda ise anlamlı bir azalış tespit edilmiştir ($t=2.05$, $p>.05$)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK tarafından desteklenen “İyi Bir Kaynaştırma İyi Bir Uygulayıcı İster” projesi kapsamında sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliği ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Bu kapsamda deney grubuna üç gün boyunca 30 saatlik kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin yeterlik eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerini ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sunulan eğitimin öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını da azalttığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına sunulan kaynaştırmaya ilişkin yeterlik eğitimi sonunda, öğretmen adaylarının hem kaynaştırmaya ilişkin genel yeterlik puan ortalamalarında hem de öğretim, iş birliği ve sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir artış olmuştur. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma ya da özel eğitime ilişkin bir ders (Bayar ve Doğan, 2021; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000),

bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama eğitimi (Balçın vd., 2019) ve kaynaştırmaya yönelik eğitim (Mertoğlu vd., 2020) almalarının kaynaştırmaya ilişkin yeterliklerini (Balçın vd., 2019; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Mertoğlu vd., 2020) ya da yeterlik algılarını (Bayar ve Doğan, 2021; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000) artırdığı bulunmuştur. Buna göre alanyazın ile bu araştırma kapsamında elde edilen sonucun tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle kaynaştırma uygulamalarına yönelik sunulan eğitimlerin öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir. Bu sebeple benzer nitelikteki eğitimlerin sayısının artırılması ve öğretmen adaylarının bu eğitimlere ulaşmalarına imkân verilmesi önerilebilir. Ayrıca Türkiye’de kaynaştırmaya yönelik çeşitli sorunların varlığı (Anılan ve Kayacan, 2015; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu vd., 2017; Demir ve Açar, 2010; Deniz ve Çoban, 2019; Gök, 2009; Kurt, 2022; MEB, 2019; Sadioğlu vd., 2012; Vilda vd., 2019) ve öğretmen adaylarının gelecekte kaynaştırma ortamlarında çalışabilecekleri de göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerini artıracak zorunlu derslerin eklenmesi düşünülebilir. Bunun yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi bu konuyla ilgili daha fazla proje çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç ise kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarını artırırken, olumsuz tutumlarını azalttığıdır. Alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma ya da özel eğitime ilişkin bir ders (Aker, 2014; Altıntaş ve Şengül, 2014; Balçın vd., 2019; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Dağlar, 2011; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004; Sarı ve Bozgeyikli, 2003), bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama eğitimi (Balçın vd., 2019), kaynaştırmaya yönelik eğitim (Mertoğlu vd., 2020) ve kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme semineri almalarının (Gözün ve Yıkış, 2004) kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarını artırdığı (Aker, 2014; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Gözün ve Yıkış, 2004; Kuzu, 2011; Orel vd., 2004) ya da daha olumlu düşünce ve görüşe sahip olmalarını sağladığı (Altıntaş ve Şengül, 2014; Dağlar, 2011; Mertoğlu vd., 2020; Sarı ve Bozgeyikli, 2003) sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra sadece bir çalışmada (Güven ve Çelik, 2011) ise öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almış ya da almamış olmalarının kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi öğretmen adaylarının doğrudan kaynaştırmayla ilgili bir ders almamalarına bağlanabilir. Bir diğer sebebi ise öğretmen adaylarına verilen özel eğitim dersinde kaynaştırmaya ilişkin yeterince kazanımın elde edilmemiş olması olabilir. Bunlardan hareketle alanyazın ile bu araştırma kapsamında elde edilen sonucun büyük ölçüde paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarını artırarak olumsuz tutumlarını azaltacağı çıkarımında bulunulabilir. Gelecek çalışmalarda özellikle

doğrudan kaynaştırmayla ilgili bir ders alan ve almayan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir. Böylece bu çalışmada ele alınmayan bazı noktaların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulabilir.

Tüm bunlarla beraber dikkat çekilmesi gereken bir başka noktanın da bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına sadece kaynaştırmaya yönelik yeterlik eğitimi verilerek hem kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin hem de olumlu tutumlarının artmış olmasıdır. Alanyazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırmaya ilişkin yeterlik ile olumlu tutumlar arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmektedir (Akdemir, Çapar ve Bayrakdar, 2021; Filiz, 2021; Karadaş ve Sağın, 2023; Karasu, 2019; Özokcu, 2018; Özcan ve Karaoğlu, 2021; Şahan, 2019). Bu çalışmada sadece yeterlik eğitimi verilerek yeterliklerle birlikte olumlu tutumlarda da artış elde edilmesi, alanyazındaki bulguları doğrular niteliktedir. Bu nedenle sadece kaynaştırmaya ilişkin yeterliğin artmasının her ikisi içinde yeterli olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte önemli bir araştırma boşluğunun da göz önünde bulundularak gelecek araştırmaların planlanmasının değerli olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda gelecek araştırmalarda kaynaştırmaya ilişkin tutumun artmasına yönelik çalışmalar yapılarak hem kaynaştırmaya yönelik tutumun hem de yeterliğin birlikte artıp artmadığının araştırılması önerilebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu da öğretmen adaylarının eğitim sonunda olumlu tutumlarından birisi olan bütünleşik yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir düşüşün olduğunun saptanmasıdır. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri incelendiğinde bu alt boyuta ait maddelerin “Kaynaştırma öğrencileri için mevcutları az olan özel alt sınıflar oluşturulmalıdır”, “Kaynaştırma öğrencileri için tanılarına göre faaliyet alanları oluşturulmalıdır”, “Kaynaştırma öğrencisinin bazen kaynaştırma sınıfında bazen özel eğitim sınıfında eğitim alması daha faydalıdır” şeklinde olduğu görülmektedir. Bütünleşik yaklaşım alt boyutundaki bu anlamlı düşüşün sebebi öğretmen adaylarına sunulan eğitim kapsamında kaynaştırma ve bütünleştirme arasındaki farka, bunların uygulanış şekillerine ve alanyazının bakış açısına yönelik de bilgilenmelerin yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bahsedilen alt boyuttaki maddelere bütünleştirmeyi düşünerek cevap vermiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda proje kapsamında öğretmen adaylarına sunulan eğitimde bütünleştirme için ayrı bir ders saati verilmediği ancak kaynaştırmaya ilişkin ayrılan ders saatleri içerisinde bütünleştirmeden de bahsedildiği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının bütünleştirme ve kaynaştırma arasındaki ayrımı tam olarak yapamadığı söylenebilir. Bu sebeple ileride yapılacak benzer eğitimlerde bütünleştirmenin de eğitim sürecine dâhil edilmesi düşünülebilir.

Son olarak araştırma kapsamında öğretmen adaylarına verilen yeterlik eğitiminde, alanyazındaki öğretmen adaylarının yeterliklerini artırmaya yönelik bilgilendirme

çabalarından farklı olarak (Balçın vd., 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Temel, 2000) teorinin yanı sıra uygulama da işe koşulmuştur. Bireylerin düşünme süreçlerinin aktif olduğu ve bireyde öğrenme isteğini dinamik tutan öğretim yöntemlerinin eğitimlerde kullanılmasının istenen yöntemler olduğu kabul edilmektedir (Güven, 2011). Etkili öğretim yöntemlerinin bireyler üzerinde anlamlı farklılıklar yaratabileceği ifade edilmektedir (Bozpolat vd., 2016). Nitekim bu araştırmada da öğretmen adaylarına teorik ve uygulamalı olarak sunulan yeterlik eğitiminin onların yeterlik ve tutumlarına etki etmiş olabileceği söylenebilir. Her ne kadar teorik olarak verilen eğitimler de başarılı bulunsun da (Balçın vd., 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Temel, 2000) gelecek çalışmalarda teorik, uygulamalı ve bu iki yöntemin kombinasyonu olan eğitimlerin etkililiği karşılaştırılabilir. Bu, en verimli ve etkili eğitim metodunu belirlemeye yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin artırılması amacıyla kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda staj yapması düşünülebilir. Ayrıca hâlihazırda lisans derslerinin öğretimi, teorinin yanı sıra uygulamalı bir biçimde yapılabilir. Uygulama derslerine ek olarak sistemde hâlihazırda çalışan öğretmenlerle de ortak çalışmalar yürütülebilir ve bunların yapılmasına olanak tanıyan politika girişimlerinde bulunulabilir.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları söz konusudur. Bunlardan birincisi, bu araştırma deneme öncesi desenlerden birisiyle yürütülmüştür. İleriki çalışmalarda gerçek deneysel desenlerle de yeni çalışmalar yapılabilir. İkincisi, bu araştırma sadece eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 39 son sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer nitelikte bir araştırma daha geniş çalışma grubuyla, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıyla ve/veya formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla da planlanabilir. Üçüncüsü, araştırma kapsamında gerçekleştirilen yeterlik eğitimi üç gün ve 30 saat ile sınırlıdır. Bu bağlamda benzer nitelikte bir eğitim daha uzun süreli biçimde uygulanabilir ve bunun etkisi incelenebilir. Dördüncüsü, bu araştırma kapsamında verilen yeterlik eğitimi sonrası katılımcılardan izleme verisi toplanmamıştır.

Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda etkililiğinin kalıcılığını da test etmek amacıyla izleme verisi toplanabilir.

Extended Abstract

Introduction

Mainstreaming benefits the cognitive, academic, physical, emotional, and social development of individuals needing special education (Arıkan, 2018; Özdemir, 2020; Türk, 2011). However, it is seen that this education has effective results when applied successfully by teachers who are competent in mainstreaming. At this point, it can be said that teachers have an essential role in mainstreaming practices (ERG, 2011b; Güleriyüz & Özdemir, 2015). However, it is stated that the currently

implemented mainstreaming practices are insufficient (Kurt, 2022). Many studies say the practices are inadequate in the current situation (Deniz & Çoban, 2019; Demir & Açar, 2010). In addition, teachers' attitudes towards these practices are also crucial for them to be able to implement mainstreaming practices effectively. When the studies are examined, it has been determined that attitudes toward mainstreaming may be related to knowledge and competence (Gözün & Yıkılmış, 2004; Özokcu, 2018). Therefore, it is thought that the competency training given to prospective teachers, who are the teachers of the future, regarding mainstreaming practices will increase both their competencies and their positive attitudes. Therefore, this research aims to examine the effect of a 30-hour proficiency training given within the scope of a TÜBİTAK supported project (No: 1129B372200966) to increase the proficiency of teacher candidates likely to work in a mainstreaming environment in the future on the competencies and attitudes of teacher candidates towards mainstreaming.

In this context, answers were sought to the following research questions:

1. Is there a significant difference between teacher candidates' proficiency pre-test and post-test scores regarding mainstreaming?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of teacher candidates' positive and negative attitudes toward mainstreaming?

Method

In the research, one group pretest-posttest model, one of the experimental models, was used. The research group consisted of 39 teacher candidates studying at different universities in Türkiye. The data of the research were collected using the "Demographic Information Form" developed by researchers based on expert opinions, the "Teacher Efficacy Scale to Implement Inclusive Practices" developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015) and the "Inclusion Attitudes Scale" developed by Ergin (2019). The obtained data were analyzed using the SPSS program. Paired sample t-test and descriptive statistics were used to analyze the data.

The ethical standards set forth by COPE were followed within the scope of the research. In addition, an application was made to the Kastamonu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, and ethics committee approval was received with the decision numbered 21 and dated 22.06.2022.

Results

As a result of the research, it was concluded that the training provided was effective in increasing the pre-service teachers' competencies and positive attitudes toward mainstreaming. It was also determined that the training provided reduced the negative attitudes of teacher candidates.

Discussion

In various studies conducted in the literature, it was found that pre-service teachers should take a course on mainstreaming or special education (Bayar & Doğan, 2021; Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000), training on individualized education program preparation (Balçın, Coştu, & Mertoğlu, 2019) and training on mainstreaming (Mertoğlu et al., 2020) to improve their competencies related to mainstreaming (Balçın, Coştu, & Mertoğlu, 2019; Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016; Mertoğlu et al., 2020) or perceptions of efficacy (Bayar & Doğan, 2021; Lancaster & Bain, 2010; Temel, 2000). Accordingly, it can be said that the result obtained in this study is consistent with the literature. From this point of view, it can be said that the training offered for mainstreaming practices is likely to increase pre-service teachers' efficacy levels.

Another conclusion reached within the scope of the research is that competency training on mainstreaming increases pre-service teachers' positive attitudes toward mainstreaming and decreases their negative attitudes. In various studies conducted in the literature, it was found that pre-service teachers' receiving a course on mainstreaming or special education (Aker, 2014; Altıntaş & Şengül, 2014; Balçın et al., 2019; Bek, Gülveren, & Başer, 2009; Dağlar, 2011; Kuzu, 2011; Orel et al., 2004; Sarı & Bozgeyikli, 2003), training on individualized education program preparation (Balçın et al., 2019), training on mainstreaming (Mertoğlu et al., 2020) and information seminars on mainstreaming (Gözün & Yıkılmış, 2004) increased their positive attitudes towards mainstreaming (Aker, 2014; Bek, Gülveren, & Başer, 2009; Gözün & Yıkılmış, 2004; Kuzu, 2011; Orel et al., 2004) or this training enabled them to have more positive thoughts and opinions (Altıntaş & Şengül, 2014; Dağlar, 2011; Mertoğlu et al., 2020; Sarı & Bozgeyikli, 2003). In addition, in only one study (Güven & Çelik, 2011), it was concluded that whether pre-service teachers had taken a special education course or not did not lead to a statistically significant difference in their positive views towards mainstreaming. This situation can be attributed to pre-service teachers not taking a course directly related to mainstreaming. Another reason may be that the pre-service teachers did not gain enough knowledge about mainstreaming in the special education course. Based on these, it can be said that the results obtained within the scope of this study are mainly parallel with the literature. In light of these, it can be inferred that increasing pre-service teachers' knowledge level about mainstreaming will increase their positive attitudes towards mainstreaming and reduce their negative attitudes.

Pedagogical Implications

To increase the proficiency of teacher candidates in mainstreaming practices, they can be provided with internships in schools where mainstreaming is included in the undergraduate curriculum. Suitable conditions can be created to teach current undergraduate courses interactively and to achieve this. In addition to practice

lessons, they can be provided with joint studies with teachers already working in the system. A similar training can be applied to larger groups for a more extended period, and its effect can be examined. Similar studies can be conducted with different participants. A similar analysis can be planned with teacher candidates receiving pedagogical formation training. New studies can be performed by considering other experimental models.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akar, E., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. F. Nayır ve Ş. Poyrazlı (Ed.), *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar içinde* (ss. 157-174). Anı Yayıncılık.
- Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-169. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.338158>
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(3), 1-12.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUFAD.2015USOS0zelsayı13199>
- Arıkan, M. (2018). Özel eğitim ve kaynaştırma. Ü. Şahbaz (Ed.), *Kaynaştırma-Bütünleştirme* (ss. 392-415). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 345-354.
- Balçın, M. D., Coştu, F., & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1194-1217.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözöglü, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.
- Bayar, Ö., & Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Buluç, B. (2002). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik sertifikası programlarına yönelik tutumları. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 3(5), 41-48.
- Büyükdöğtürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3) 749-770.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Dolapçı, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards and education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2011a). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2011b). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/KaynastirmaDestekModeli.pdf>
- Ergin, D. Y. (2019). Kaynaştırma Tutumları Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 495-508.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Giagreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15(1), 97-123.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gülyüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güven, E., & Çelik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 22, 160-165.
- Karadaş, C., & Sağın, A. E. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 489-507.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar ilkeler teknikler (33. Baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kline, R. B. (2005). *Structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kuittinen, E. (2017). *Inclusive education from teachers' perspective: Exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy* [Unpublished master's thesis]. University of Jyväskylä.
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve özduyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pasmaz, A., & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlilikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131-154.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Özdemir, S. (2020). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 290–321). Ankara: Pegem Akademi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between the Turkish pre-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs concerning inclusive. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 303-324.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173558>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 183-203.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetçi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahan, S. (2019). *Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Temel, F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- U.S. Department of Education. (2024). *Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Fall 2018*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59#>
- Vilda, M., İrdem, K., Ustam, F., Çamlıca, A., Devocioğlu-Gözügüzel, Ö., Bayraktar-Cellatoğlu, B., Akdenizli, Ö., & Dervişoğulları, K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri (KKTC örneği). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 8(3), 95-104.
- Yam, F. C., & İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1304-1313.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.