



## Determining the Competency Levels and Views of Prospective Teachers Concerning Inclusive Education Practices\*

Merve ÇETİN<sup>1</sup>, Hasan Hüseyin ŞAHAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ministry of Education, Ağrı, Turkey, merrvecetin93@gmail.com,  
<http://orcid.org/0000-0002-2534-5828>

<sup>2</sup> Balıkesir University, Balıkesir, Turkey, hsahan@balikesir.edu.tr,  
<http://orcid.org/0000-0003-0180-4812>

Received : 24.11.2020

Accepted : 27.11.2020

Doi: 10.17522/balikesirnef.830992

---

*Abstract* – The purpose of this study is to determine the competency levels of prospective teachers and their views in relation to inclusive education as well as to examine the relationship between these two variables. The study adopted the descriptive screening model and the sample comprised prospective teachers who took a special education course at the education faculty of a public university during the 2018-2019 academic year. The data were obtained through the use of two scales, namely the “Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale” and the “Scale of Views About Inclusion”. In the analysis of the data, t-test, One-way Anova test, correlation analysis and regression analysis were performed. The analyses revealed a positive correlation between prospective teachers’ perceptions of self-efficacy and their views about inclusive education. Based on the research findings, it was concluded that the efficacy of prospective teachers for inclusive education is predictive of their views on such form of education.

*Key words:* Prospective teachers, inclusive education, prospective teachers' efficacy, views of prospective teachers.

-----  
Corresponding author: Hasan Hüseyin ŞAHAN, [hsahan@balikesir.edu.tr](mailto:hsahan@balikesir.edu.tr)

---

\* Produced from the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

## Summary

In order to meet the educational needs of individuals with special needs, unique environments are created taking into consideration the changing health and care characteristics of these individuals and the developments in the field of education. Among these environments, the one that is considered the least restrictive is the classroom environment known as inclusive education, in which students with normal development and those with special needs receive education together in the regular classes (Özbaba, 2000). Kozleski, Artiles and Engelbrecht (2007) define inclusive education as the school system that supports all students regardless of their abilities, cultural background, gender, language, social class, and ethnicity.

Teachers have a great responsibility for the success of inclusive education. Meeting the needs of all students in the classroom, establishing and maintaining healthy interactions in the classroom, and ensuring the acceptance of children with special needs in the classroom, school, and even society are largely dependent on the teacher (Avcı, 1998). In other words, teachers' competency in inclusive education practices and their perspectives on inclusion are an important component of the quality of inclusive education (Forlin, Sharma & Loreman, 2013; Sharma, Loreman & Forlin 2012).

With the assumption that prospective teachers' competencies and views with regard to inclusive education practices affect their professional performance, the study aimed at identifying the prospective teachers' competencies and their views about inclusive education.

In this study, the survey method, which is one of the descriptive research methods and which is defined as an approach that aims to describe the current or past situation (Karasar, 2005), was used. The study group consisted of 411 senior students who were studying in the education faculty of a public university in the 2018-2019 academic year and who had taken a course on special education. Since the aim in the study was to reach the whole population, there was no selection of a sample, and the data were obtained from 379 prospective teachers who were accessible during the time period when data collection tools were being applied.

The data were collected using two scales. One of them is the "Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale", which was developed by Sharma, et al. (2012) and adapted into Turkish by Bayar (2015). The scale consists of 18 items and is a 6-point Likert-type. In this study, the reliability of the scale was tested performing Cronbach's Alpha analysis, and the reliability value was calculated as .90. In order to collect data for the determination of prospective teachers' views on inclusive education, a second scale was used, namely the "Scale of Views About Inclusion". The scale was developed by Antonak and Larrivee (1995) and

adapted into Turkish by Kırcaali-İftar (1996). The reliability of the scale was tested through Cronbach's Alpha analysis and the reliability value was calculated as .86.

The competency levels of the prospective teachers in terms of inclusive education practices were interpreted by taking into account the average scores (high between 6.00-4.34, medium between 4.33-2.67 and low between 2.66-1.00). In determining, explaining and interpreting the prospective teachers' views on inclusive education, the range of 5.00-3.41 was interpreted as showing positive opinion, the range of 3.40-2.61 being undecided, and the range of 2.60-1.00 having negative opinion.

As the data obtained in the study indicated normal distribution, the t-test and the One-way Anova test were used for comparison purposes. The findings were interpreted at the confidence interval of 95% and the significance level of 5%. Correlation analysis was performed to analyse whether there was a significant relationship between prospective teachers' levels of competence for inclusive education practices and their views on inclusive education, while regression analysis was employed to determine whether competence levels for inclusive education practices were predictors of opinions about inclusive education.

At the end of this study, it was found out that the prospective teachers' level of perceived self-efficacy was high. Similar results were obtained in the studies conducted by Sarı, Çeliköz and Seçer (2009), Battal (2007), Chao, Forlin and Ho (2016). The study revealed that although the prospective teachers' perception of self-efficacy towards inclusive education differed significantly according to gender in the sub-dimensions of the scale, there was no significant difference in terms of their overall perception of self-efficacy. In the studies carried out by Dağlar (2011), Dolapçı (2013), Küçüker, Kargın and Akçamete (2002), Sarı and Bozgeyikli (2002), Şahbaz and Kalay (2010), it was revealed that prospective teachers' perception of self-efficacy towards inclusive education did not differ significantly by gender. As a result of this study, it was found out that except for the sub-dimension of "Teaching Competence in Inclusive Education", the prospective teachers' perception of self-efficacy towards inclusive education did not differ significantly according to the departments in which they were enrolled in the whole of the scale. Similarly, Kayhan, Şengül and Akmeşe (2012) reached the conclusion that the departments in which prospective teachers are receiving education do not make a significant difference in their competencies concerning inclusive education.

The findings from this research revealed that the prospective teachers generally have positive opinion about inclusive education practices. Similar results were reached in the studies conducted by Cankaya and Korkmaz (2012) and Yılmaz and Batu (2016). With the research, it

was found out that the opinions of the prospective teachers about inclusive education did not differ significantly according to the teachers' gender. This result is consistent with the results of the research carried out by Şahbaz and Kalay (2010) and Yıldız and Pınar-Sazak (2012). At the end of the study, it was found out that the branch variable was a determining factor in the opinions of the prospective teachers about inclusive education. This finding shows similarity to the results of the research conducted by Saloviita (2020), Mağden and Avcı (1999) and Yılmaz and Batu (2016).

As a result of the research, a positive correlation was found between the prospective teachers' level of self-efficacy for inclusive education practices and their views on inclusive education. Through the regression analysis, it was revealed that the explanatory power of the relationship between the variables was high. Similar results were reached in the study conducted by Orel, Zerey, and Töret (2004), though Diken (2006) and Temel (2000) showed that teachers with higher competencies had more positive views about inclusive education.

It was determined in this study that the prospective teachers' perception of self-efficacy for inclusive education practices was high and that there were significant differences in terms of gender and branch variables. When the opinions of prospective teachers on inclusive education practices were examined, it was found out that the prospective teachers had a positive opinion about inclusive education and that their opinions differed significantly according to branches. This study revealed that there was a positive correlation between teachers' perceptions of self-efficacy towards inclusive education practices and their views on inclusive education practices and that the two variables were predictors of one another.

## **Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Düzeyleri ve Görüşlerinin Belirlenmesi\***

**Merve ÇETİN<sup>1</sup>, Hasan Hüseyin ŞAHAN<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Ağrı, Türkiye, merrvecetin93@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-2534-5828>

<sup>2</sup> Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, hsahan@balikesir.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-0180-4812>

Gönderme Tarihi: 24.11.2020

Kabul Tarihi: 27.11.2020

Doi: 10.17522/balikesirnef.830992

---

*Özet* - Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim-öğrenim yılında öğrenim gören özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın verileri “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise t-testi, Tek yönlü (Oneway) Anova testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlikleri, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş düzeylerini yordamaktadır.

*Anahtar kelimeler:* Öğretmen adayları, kaynaştırma eğitimi, öğretmen adaylarının yeterliği, öğretmen adaylarının görüşleri.

-----

Sorumlu yazar: Hasan Hüseyin ŞAHAN, [hsahan@balikesir.edu.tr](mailto:hsahan@balikesir.edu.tr)

### **Giriş**

Eğitimin amacı, bireyleri yaşadığı topluma ve yer aldığı dünyaya hazırlamak için gerekli olan bilgi ve becerileri onlara kazandırmaktır (Ayaz, 1994). Bu amaç doğrultusunda her birey eğitim alma hakkına sahiptir. Farklı özelliklere sahip özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alma hakları ise, bütün ülkeleri bağlayan bir karar olan “Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme” ile koruma altına alınmıştır (Unesco, 2006). Eğitim sistemlerinde özel gereksinimi

---

\* Birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, fırsat eşitliği kapsamında ve ilgili yasalara göre gerçekleştirilir (Özbaba, 2000; Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, onların sağlık ve bakımları açısından farklılaşan özellikleri ile eğitim alanındaki gelişmeler doğrultusunda özel ortamlar düzenlenmektedir. Bu ortamlar içinde en az kısıtlayıcı olarak kabul edilen, normal eğitim sınıflarında ve normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları ve kaynaştırma eğitimi olarak nitelenen sınıf ortamlarıdır (Özbaba, 2000). Özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim alma düşüncesi 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış (Battal, 2007), bu gelişme ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İtalya, Japonya, Finlandiya, Çin ve Rusya 1990'lı yıllarda kaynaştırma eğitimine yönelik yasalar ve uygulamalar ortaya koymuştur (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Halinen & Jarvinen, 2008; Kivirauma & Ruoho, 2007; Kuz, 2001; Malinen, Savolainen & Xu, 2012; Muta, 2002; Nagano & Weinberg, 2012; Öncül, 2003; Valeeva, 2015). Türkiye'de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, yaşadıkları ortama uyum sağlaması amacıyla, yetersizliği olmayan yaşlılarıyla bir arada eğitim almasını sağlayan eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir (MEB, 2012). Bu düzenleme ile birlikte, Türkiye'de özel eğitim gereksiniminin normal eğitim ortamları içinde kaynaştırma şeklinde uygulanmasının yasal zemini oluşturulmuştur.

Kozleski ve diğerleri (2007) kaynaştırma eğitimini; yetenek, kültür, cinsiyet, dil, sosyal sınıf ve etnik köken farklılıklarına rağmen tüm öğrencileri destekleyen okul sistemi olarak tanımlamıştır. Loreman (2007) ise kaynaştırma eğitiminin, başta akademik ve sosyal olmak üzere çeşitli alanlarda tüm çocukları eğitmenin en etkili yolu olduğunu belirtmiştir. Kırcaali-İftar (1998) kaynaştırma eğitimini; özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaç duydukları hizmetin, tam ya da yarı zamanlı bir şekilde, kendileri için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim almaları şeklinde tanımlamıştır.

Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisinin ailelerinin özel gereksinimi olan çocuklarını tanımalarına, onların özelliklerini fark edebilmelerine ve onları oldukları gibi kabullenmelerine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak kaynaştırma eğitimi, ebeveynlerin başka ailelerle iş birliği yaparak ihtiyaç duyulduğunda birlikte hareket etmelerine de fırsat sağlamaktadır. Bu durum, normal gelişim gösteren çocukların aileleri için ise, bireyler arası farklılıkları anlayıp kabul etmelerini sağlamak gibi önemli katkıları da beraberinde getirmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların ailelerine destek

olmalarını sağlayarak onların yalnız ve çaresiz hissetmelerini engelleme açısından da yararlıdır (MEB, 2010; Metin, 1997; Sucuoğlu & Kargın, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin başarısında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi ile özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Avcı, 1998). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları, kaynaştırma eğitiminin niteliğinde önemli bir bileşendir (Forlin & diğerleri, 2013; Sharma & diğerleri 2012). McLeskey ve Waldron (2007), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin öğrencilerin akademik performanslarını etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, öğretmenin kaynaştırma eğitimi uygulamaları için gerekli yeterliğe ve olumlu görüşe sahip olması, kaynaştırma eğitimi sürecinin başarılı olmasında önemli katkılar sağlayabilir (Avramidis & Burden, 2000; Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Stella, Forlin & Lan 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerinin belirlenmesine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Camadan, 2012; Chao & diğerleri, 2016; Kaya, 2005; Keppens, Consuegra & Vanderlinde, 2019; Sarı & diğerleri, 2009; Toy & Duru, 2016). Buna ek olarak alanyazında öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çok sayıda araştırmaya da rastlanmıştır (Aldabas, 2019; Altun & Gülben, 2009; Cankaya & Korkmaz, 2012; Coutsocostas & Alborz, 2010; Kalay, 2010; Koçyiğit, 2015; Rodriguez, 2019; Saloviita, 2020; Şahbaz, Gök & Erbaş, 2011; Yılmaz & Batu, 2016; Zeybek, 2015). Bazı araştırmalar ise, (Ismailos, Gallagher, Bennett & Li, 2019; Kuyini, Desai & Sharma, 2018; Li & Cheung, 2019; Opoku, Cuskelly, Rayner & Pedersen, 2020; Orel & diğerleri, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Weisel & Dror, 2006) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek alanyazına katkıda bulunmuşlardır. Uluslararası alanyazında yer almakla birlikte, ulusal alanyazında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşlerinin mesleki performanslarını yakından etkileyeceği varsayımıyla,

öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri, cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, cinsiyet ve öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyi ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel türde araştırma yöntemlerinden günümüzde veya geçmişte var olan durumu betimlemeyi amaçlayan yaklaşım olarak tanımlanan (Karasar, 2005) tarama yöntemi kullanılmıştır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini; bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan eğitim fakültesinin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören ve özel eğitim dersi almış olan 411 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçimine gidilmemiş, veriler veri toplama araçlarının uygulandığı zaman diliminde ulaşılan 379 öğretmen adayından elde edilmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın amacına yönelik veriler “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

### *Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerini belirlemeye yönelik verilerin toplanması amacıyla; Sharma ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Kaynaştırma



Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup 6’lı Likert tipindedir. Ölçeğe uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) sonucunda ölçeğin 3 boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği”, ikinci boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği”, üçüncü ve son boyutu ise “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” boyutudur. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alpha analizi ile test edilmiş, güvenirlik değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

#### *Kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçeği*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik verilerin toplanması için Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert tipindedir. Yapı geçerliliğine ilişkin bulgular ölçeğin 5 faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin birinci boyutu “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler”, ikinci boyutu “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler”, üçüncü boyutu “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler”, dördüncü boyutu “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler”, beşinci boyutu ise “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe ’ye uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha testinde iç tutarlılık değeri .80 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada ise, ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha analizi ile test edilmiş, güvenirlik değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini saptamak için uygulanan “Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen Yeterliği Ölçeği” 6’lı likert tipinde olduğundan, ölçek maddeleri 1 ile 6 arasında puanlanmıştır. Buna göre, bir maddeden alınacak en yüksek puan 6 iken en düşük puan 1, ölçek 18 maddeden oluştuğu için ölçeğin toplamından alınabilecek maksimum puan 108, minimum puan ise 18’dir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri, altılı likert türüne göre verilen yanıtların ortalamalarına bakılarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait ortalamalar 6.00-4.34 aralığında yüksek, 4.33-2.67 aralığında orta ve 2.66-1.00 aralığında düşük yeterlik düzeyinin göstergeleri olarak yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik uygulanan “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” 5’li liket tipindedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, açıklanması ve

yorumlanmasında ölçekte kullanılan beşli likert derecelendirmeye uygun olarak 5.00-4.21; 4.20-3.41; 3.40-2.61; 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Buna göre 5.00-3.41 aralığı olumlu, 3.40-2.61 aralığı kararsız, 2.60-1.00 aralığı olumsuz görüş düzeyi olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasında kullanılacak test tekniğine karar verilmesi amacıyla verilere normallik testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda veriler normal dağılım gösterdiğinden karşılaştırmalarda t-testi ve Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için ileri istatistik tekniği olarak Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının çözümlenmesinde korelasyon analizi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerin yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesinde ise regresyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### *Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Yeterlik*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1** Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Yeterlikler

	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği	379	29.42	3.386	18	36
Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği	379	29.48	3.448	16	36
Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği	379	28.64	3.621	17	36
Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik	379	87.55	9.109	55	108

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” puan ortalaması 29.42, “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” puan ortalaması 29.48, “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” puan ortalaması

28.64'tür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimde genel yeterlik puan ortalaması ise 87.55'tir. Tablo 1'deki tüm alt boyutlar ve genel yeterlik düzeylerine ilişkin değerler, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik olarak kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılıklarına ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2** Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	sh $\bar{x}$	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	Kadın	281	29.70	3.36	.20	2,74	0.006*
	Erkek	98	28.62	3.33	.33		
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği	Kadın	281	29.80	3.44	.20	3,10	0.002*
	Erkek	98	28.56	3.30	.33		
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	Kadın	281	28.41	3.66	.21	-2,12	0.035*
	Erkek	98	29.31	3.42	.34		
Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik	Kadın	281	87.92	9.31	.55	1,33	0.182
	Erkek	98	86.49	8.43	.85		

\* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutunda ( $t=2.74; p=0.006 < 0.05$ ), “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” alt boyutunda ( $t=3.10; p=0.002 < 0.05$ ) ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” alt boyutunda ( $t= -2.12; p=0.035 < 0.05$ ) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Genel yeterlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.182 > 0.05$ ). Elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin ölçeğin alt boyutlarında belirleyici bir etkiye sahip olduğunun ancak, ölçeğin tamamı için aynı etkiye sahip olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3** Yeterlik Düzeylerinin Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Mean Square	F	p
Kaynaştırma Eğitiminde	Sınıf Öğretmenliği	51	29.25	2.841	23.227	2.066	0.046*
	Okul Öncesi Öğr.	81	30.27	2.954			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	29.83	4.084			
	BÖTE	28	27.93	2.775			

Öğretim Yeterliği	İlk. Mat. Öğr.	58	28.91	3.022			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.70	3.906			
	İngilizce Öğr.	48	29.48	3.684			
	PDR	25	28.64	3.774			
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği	Sınıf Öğretmenliği	51	29.45	2.873			
	Okul Öncesi Öğr.	81	30.22	3.094			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	29.69	3.932			
	BÖTE	28	28.39	3.258	20.713	1.767	0.093
	İlk. Mat. Öğr.	58	28.84	2.895	11.724		
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.79	4.162			
	İngilizce Öğr.	48	28.79	3.820			
PDR	25	30.24	3.503				
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	Sınıf Öğretmenliği	51	28.67	2.769			
	Okul Öncesi Öğr.	81	29.41	3.263			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	28.46	3.776			
	BÖTE	28	27.89	3.035	21.010	1.621	0.128
	İlk. Mat. Öğr.	58	28.02	3.400	12.965		
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.45	4.631			
	İngilizce Öğr.	48	28.04	3.585			
PDR	25	28.08	4.396				
Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik	Sınıf Öğretmenliği	51	87.37	7.178			
	Okul Öncesi Öğr.	81	89.90	7.979			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	87.97	11.197			
	BÖTE	28	84.21	7.700	162.120	1.990	0.056
	İlk. Mat. Öğr.	58	85.78	7.682	81.474		
	Sosyal Bil.Öğr.	53	88.94	11.384			
	İngilizce Öğr.	48	86.31	9.205			
PDR	25	86.96	10,426				

\* $p < 0.05$

Tablo 3'te yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği" puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalama puanları arasında okul öncesi ile BÖTE arasında okul öncesi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p=0.046 < 0.05$ ). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlerin "Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği", "Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği" alt boyutlarında ve kaynaştırma eğitimde genel yeterlik puanlarının ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > 0.05$ ).

#### Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ölçeğinden elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4** Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler

	n	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	379	29.43	3.131	21	37

Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	379	9.53	1.468	5	14
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	379	20.54	2.170	15	25
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	379	7.62	1.041	5	10
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	379	8.77	1.069	6	10
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler	379	75.88	7.199	58	92

Tablo 4 incelendiğinde “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 29.43, “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 9.53, “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 20.54, “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 7.62, ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamasının ise 75.88 olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, beşli likert tipi puan aralığı açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sadece ikinci alt boyut olan “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda kararsız olduklarının, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu görüşe sahip olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5** Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	sh $\bar{x}$	t	p
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Kadın	281	29.33	3.16	.189	-1.10	0.258
	Erkek	98	29.73	3.02	.305		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	Kadın	281	9.48	1.45	.087	-.982	0.327
	Erkek	98	9.65	1.49	.151		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Kadın	281	20.53	2.16	.129	-.081	0.935
	Erkek	98	20.55	2.18	.221		
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Kadın	281	7.59	1.03	.062	-.957	0.339
	Erkek	98	7.70	1.05	.107		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Kadın	281	8.77	1.08	.065	.137	0.891
	Erkek	98	8.76	1.03	.105		
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler	Kadın	281	75.70	7.29	.435	-.825	0.410
	Erkek	98	76.40	6.93	.701		

\* $p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre ölçeğin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördüğü bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6** Görüşlerin Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Mean Square	F	p
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Sınıf Öğrt.	51	29.02	2.915	32.300 9.377	3.444	0.001*
	Okul Öncesi Öğr.	81	30.32	3.146			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	29.86	3.079			
	BÖTE	28	29.68	2.816			
	İlk. Mat. Öğr.	58	28.02	2.794			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.72	3.488			
	İngilizce Öğr.	48	28.94	2.913			
PDR	25	30.16	3.223				
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	9.65	1.146	1.373 2.169	.633	0.729
	Okul Öncesi Öğr.	81	9.49	1.380			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	9.60	1.499			
	BÖTE	28	9.39	1.931			
	İlk. Mat. Öğr.	58	9.28	1.496			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	9.79	1.364			
	İngilizce Öğr.	48	9.44	1.662			
PDR	25	9.64	1.524				
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Sınıf Öğrt.	51	20.27	1.930	19.634 4.428	4.434	0.000*
	Okul Öncesi Öğr.	81	21.48	1.885			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	20.74	2.091			
	BÖTE	28	20.89	1.969			
	İlk. Mat. Öğr.	58	20.26	2.057			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	20.25	2.503			
	İngilizce Öğr.	48	19.54	2.269			
PDR	25	20.48	2.143				
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	7.47	.946	2.788 1.051	2.652	0.011*
	Okul Öncesi Öğr.	81	7.80	1.030			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	7.89	1.105			
	BÖTE	28	7.46	.838			
	İlk. Mat. Öğr.	58	7.40	1.059			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	7.94	1.151			
	İngilizce Öğr.	48	7.38	.914			
PDR	25	7.40	1.080				
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	9.08	.956	2.834 1.110	2.553	0.014*
	Okul Öncesi Öğr.	81	8.94	1.099			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	8.80	1.079			
	BÖTE	28	8.68	.819			
	İlk. Mat. Öğr.	58	8.55	.921			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	8.87	1.177			
	İngilizce Öğr.	48	8.33	1.191			
PDR	25	8.76	1.012				

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Genel Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	75.49	6.392	146.696	2.932	0.005*
	Okul Öncesi Öğr.	81	78.04	6.965			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	76.89	6.829			
	BÖTE	28	76.11	7.083			
	İlk. Mat. Öğr.	58	73.50	6.397			
	Sosyal Bil. Öğr.	53	76.57	8.229			
	İngilizce Öğr.	48	73.63	7.445			
	PDR	25	76.44	7.194			

\* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler açısından öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı; “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine ( $p=0.001 < 0.05$ ), “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler” alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine ( $p=0.000 < 0.05$ ), “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine ( $p=0.011 < 0.05$ ), “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler” alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine ( $p=0.014 < 0.05$ ) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerine ilişkin genel puan ortalamaları açısından okul öncesi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0.005 < 0.05$ ). Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde etkili olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

#### *Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlikler ve Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında ilişkiye yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7** Yeterlikler ve Görüşler Arasındaki İlişki

Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği	Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik
--	--	--	---

<b>Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler</b>	.560**	.493**	.575**	.607**
<b>Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler</b>	.310**	.312**	.389**	.346**
<b>Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler</b>	.573**	.441**	.569**	.600**
<b>Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler</b>	.512**	.438**	.502**	.498**
<b>Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler</b>	.549**	.469**	.527**	.573**
<b>Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler</b>	.635**	.544**	.652**	.672**

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında hem tüm alt boyutlar hem de genel olarak ( $r=0.672$ ;  $p=0.000<0.05$ ) pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri birlikte ve benzer oranda değişim gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8** Yeterlik ve Görüşlere İlişkin Regresyon

Değişkenler		R	R <sup>2</sup>	B	β	F	t	p
<b>Bağımlı</b>	<b>Bağımsız</b>	.744	.553		.744	467.145		.000



		16.129	4.859
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler	Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik ve görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizinin sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=467.145$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Elde edilen bulgular kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlik ve görüş ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğunu göstermiştir ( $R^2=0.553$ ). Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik algıları kaynaştırma eğitime ilişkin görüş düzeylerinin yordayıcısıdır ( $\beta=0.744$ ).

### **Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Camadan (2012) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmış, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak Battal (2007), Chao ve diğerleri (2016), Sarı ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer yandan Forlin (2010) yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitim öğretmenlerinin, kendilerini yetersiz buldukları ve yeteneksiz hissettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmasına rağmen, genel yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Dağlar (2011), Dolapçı (2013), Küçükler ve diğerleri (2002), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Şahbaz ve Kalay (2010) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Tike (2007) de araştırmasında, kaynaştırma eğitimi sürecinde bireysel eğitim planı hazırlamaya ilişkin yeterliklerin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan alanyazında yeterlikler açısından kadın öğretmen/öğretmen adayı lehine anlamlı farklılıkları ortaya koyan araştırmalar yer aldığı gibi (İsmailos & diğerleri, 2019; Kuzu, 2011; Toy & Duru, 2016), erkekler öğretmen/öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıkların olduğu

sonucuna ulaşan araştırmalar da (Camadan, 2012; Korkut & Babaoğlu, 2012; Özata, 2007) bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar verilerin farklı örneklem gruplarından elde edilmiş olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca benzer olarak Kayhan ve diğerleri (2012) öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Battal (2007) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikler açısından branşlar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Cankaya ve Korkmaz (2012) ile Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşılmış, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin genel anlamda olumlu görüşe sahip oldukları ortaya konmuştur. Diğer yandan Şahbaz ve Kalay (2010) öğretmen adaylarının, Savolainen ve diğerleri (2012) ile Coutsocostas ve Alborz (2010) ise öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitime dâhil edilmesine karşı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Araştırma ile öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmen adaylarının cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Şahbaz ve Kalay (2010) ile Yıldız ve Pınar-Sazak (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Farklı olarak Güven ve Çelik (2011), Aldabas (2019) ve Saloviita (2020) araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde branş değişkeninin belirleyici olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Saloviita (2020), Mağden ve Avcı (1999) ile Yılmaz ve Batu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. .

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında pozitif korelasyon saptanmıştır. Regrasyon analizi ile de değişkenler arasındaki ilişkinin açıklayıcılık gücünün yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016) tarafından yapılan

araştırmada öğretmen adaylarının yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer sonuçlara Orel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış, Diken (2006) ve Temel (2000) ise yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Opoku ve diğerleri (2020) ile Kuyini ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Benzer olarak, Ismailos ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada kaynaştırmaya ilişkin görüşün yeterlik ve deneyimlerden etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Li ve Cheung (2019) ise yaptıkları çalışmada, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşünü etkileyen en baskın değişkenin yeterlik olduğunu ileri sürmüştür. Forlin ve diğerleri (2013), öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuş, Weisel ve Dror (2006) ise yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yeterliği ile kaynaştırma eğitime yönelik bakış açısı arasında pozitif bir ilişki saptamışlardır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve branş değişkeni açısından anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları ve görüşlerin, öğretmen adaylarının branşları açısından anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında pozitif korelasyon bulunmuş ve iki değişkenin birbirinin yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini kaynaştırma sınıfı bulunan uygulama okullarında yapmaları sağlanarak kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında bilgi ve deneyimleri artırılabilir, böylece kaynaştırma eğitimi uygulamalarını çok daha nitelikli ve verimli biçimde gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Diğer yandan, çalışmada ortaya konan görüş ve yeterliklerin nedenlerini derinlemesine ortaya konmak amacıyla nitel araştırma yöntemleriyle desteklenen benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin yenilenen programlarında öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi yeterliklerini kazandırmada katkı sağlayabilecek derslerin etkililiği de araştırılabilir. Buna ek olarak farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Son olarak hayatın her alanını olduğu gibi eğitim-öğretim süreçlerini

de daha önce eşi görülmemiş ölçüde etkileyen pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin kaynaştırma eğitimi açısından etkililiği araştırılabilir.

### Kaynakça

- Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, Published Online: 28 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Altun, T. & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Antonak, R. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139-1
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek Dergisi*, 1, 20–24.
- Avramidis, E. P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.
- Ayaz, N. (1994). TBMM 1995 yılı bütçe raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Basım). Ankara, Kök Yayıncılık.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 71-85.
- Chao, C. N. G., Forlin, C. & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 1464-5173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>

- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 128-138.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369–379.
- Cankaya, Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-16.
- Coutsocostas, G. G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2.
- Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demirtaş H., Cömert M. & Özer N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dolapçı, S. & Yıldız Demirtaş V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 07 (13), 141 – 160.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (3), 177–184.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 718– 730.

- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- 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.
- Halinen, I. & Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38 (1), 77-97.
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S. & Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Published Online: 15 Jul 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayhan, N., Şengül, A. & Akmeşe, P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birinci kademe ve ikinci kademe görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 268-278.
- Keppens, K., Consuegra, E. & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1597186>
- Kırcaali-İftar, G. (1996). Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik bulguları. 6. *Özel Eğitim Günleri Poster Bildirisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Killoron, I., Woronco, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 427-442. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. (Ed: Eripek, S.), Özel Eğitim (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the finnish school reform. *International Review of Education*, 53 (3), 283-302. <http://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 391-415.
- Korkut, K. & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16), 269-281.
- Kozleski, E., Artiles, A., Fletcher, T. & Engelbrecht, P. (2007). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative study. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 8, 19–34.
- Kuyini, A. B, Desai, I. & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghan. *International Journal of Inclusive Education*. Published Online: 04 Dec 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçüker, S., Kargın, T. & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve Araştırma Merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1 (1), 101-113.
- Li, K. M. & Cheung, R. Y. M. (2019). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in hong kong: the roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*. Published Online: 17 Oct 2019. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: moving for “why?” to “how?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), 22–38.
- Mc Leskey, J. & Waldron, N. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 162–168.

- Mağden, D. & Avcı, N. (1999). Öğretmen adaylarının özürülü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir.
- Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526–534.
- MEB. (2012). Özel eğitim yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları.
- Muta, E. (2002). Tokushukyoiku kara tokubetsushienkyoiku he [From special education to special needs education]. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 124-131.
- Nagano, M. & Weinberg, L. A. (2012). The legal framework for inclusion of students with disabilities: A comparative analysis of Japan and United States. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 128-143.
- Opoku, M., Cuskelly, M., Rayner, C. & Pedersen, S. (2020). The impact of teacher attributes on intentions to practice inclusive education in secondary schools in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*, Published Online: 24 Feb 2020. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1731434>
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürülü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerinin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rodriguez, J. (2019). Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, Published Online: 14 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1590472>



- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 10.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 64 (2), 270–282.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 19, 57-80.
- Sarı, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). Attitudes of teachers and student teachers to inclusive education and their self-efficacy perceptions in Turkish preschools. *International Journal Of Special Education*. 24 (3), 29-44.
- Savolainen, H., Engelbrecht, M., Nel, P. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.  
<http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Stella, C. S., Forlin, C. & Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161–179.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Toy, S. N. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (1), 146-173.
- Valeeva, L. A. (2015). The current state of special needs education in Russia: inclusive policies and practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 19, 2312 – 2315.
- Yıldız, N. G. & Pınar-Sazak, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 475-488.
- Yılmaz, E. & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 247-268.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157–174.



## Determining the Competency Levels and Views of Prospective Teachers Concerning Inclusive Education Practices\*

Merve ÇETİN<sup>1</sup>, Hasan Hüseyin ŞAHAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ministry of Education, Ağrı, Turkey, merrvecetin93@gmail.com,  
<http://orcid.org/0000-0002-2534-5828>

<sup>2</sup> Balıkesir University, Balıkesir, Turkey, hsahan@balikesir.edu.tr,  
<http://orcid.org/0000-0003-0180-4812>

Received : 24.11.2020

Accepted : 27.11.2020

Doi: 10.17522/balikesirnef.830992

---

*Abstract* – The purpose of this study is to determine the competency levels of prospective teachers and their views in relation to inclusive education as well as to examine the relationship between these two variables. The study adopted the descriptive screening model and the sample comprised prospective teachers who took a special education course at the education faculty of a public university during the 2018-2019 academic year. The data were obtained through the use of two scales, namely the “Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale” and the “Scale of Views About Inclusion”. In the analysis of the data, t-test, One-way Anova test, correlation analysis and regression analysis were performed. The analyses revealed a positive correlation between prospective teachers’ perceptions of self-efficacy and their views about inclusive education. Based on the research findings, it was concluded that the efficacy of prospective teachers for inclusive education is predictive of their views on such form of education.

*Key words:* Prospective teachers, inclusive education, prospective teachers' efficacy, views of prospective teachers.

-----  
Corresponding author: Hasan Hüseyin ŞAHAN, [hsahan@balikesir.edu.tr](mailto:hsahan@balikesir.edu.tr)

### Summary

In order to meet the educational needs of individuals with special needs, unique environments are created taking into consideration the changing health and care characteristics

---

\* Produced from the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

of these individuals and the developments in the field of education. Among these environments, the one that is considered the least restrictive is the classroom environment known as inclusive education, in which students with normal development and those with special needs receive education together in the regular classes (Özbaba, 2000). Kozleski, Artiles and Engelbrecht (2007) define inclusive education as the school system that supports all students regardless of their abilities, cultural background, gender, language, social class, and ethnicity.

Teachers have a great responsibility for the success of inclusive education. Meeting the needs of all students in the classroom, establishing and maintaining healthy interactions in the classroom, and ensuring the acceptance of children with special needs in the classroom, school, and even society are largely dependent on the teacher (Avcı, 1998). In other words, teachers' competency in inclusive education practices and their perspectives on inclusion are an important component of the quality of inclusive education (Forlin, Sharma & Loreman, 2013; Sharma, Loreman & Forlin 2012).

With the assumption that prospective teachers' competencies and views with regard to inclusive education practices affect their professional performance, the study aimed at identifying the prospective teachers' competencies and their views about inclusive education.

In this study, the survey method, which is one of the descriptive research methods and which is defined as an approach that aims to describe the current or past situation (Karasar, 2005), was used. The study group consisted of 411 senior students who were studying in the education faculty of a public university in the 2018-2019 academic year and who had taken a course on special education. Since the aim in the study was to reach the whole population, there was no selection of a sample, and the data were obtained from 379 prospective teachers who were accessible during the time period when data collection tools were being applied.

The data were collected using two scales. One of them is the "Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale", which was developed by Sharma, et al. (2012) and adapted into Turkish by Bayar (2015). The scale consists of 18 items and is a 6-point Likert-type. In this study, the reliability of the scale was tested performing Cronbach's Alpha analysis, and the reliability value was calculated as .90. In order to collect data for the determination of prospective teachers' views on inclusive education, a second scale was used, namely the "Scale of Views About Inclusion". The scale was developed by Antonak and Larrivee (1995) and adapted into Turkish by Kırcaali-İftar (1996). The reliability of the scale was tested through Cronbach's Alpha analysis and the reliability value was calculated as .86.

The competency levels of the prospective teachers in terms of inclusive education practices were interpreted by taking into account the average scores (high between 6.00-4.34, medium between 4.33-2.67 and low between 2.66-1.00). In determining, explaining and interpreting the prospective teachers' views on inclusive education, the range of 5.00-3.41 was interpreted as showing positive opinion, the range of 3.40-2.61 being undecided, and the range of 2.60-1.00 having negative opinion.

As the data obtained in the study indicated normal distribution, the t-test and the One-way Anova test were used for comparison purposes. The findings were interpreted at the confidence interval of 95% and the significance level of 5%. Correlation analysis was performed to analyse whether there was a significant relationship between prospective teachers' levels of competence for inclusive education practices and their views on inclusive education, while regression analysis was employed to determine whether competence levels for inclusive education practices were predictors of opinions about inclusive education.

At the end of this study, it was found out that the prospective teachers' level of perceived self-efficacy was high. Similar results were obtained in the studies conducted by Sarı, Çeliköz and Seçer (2009), Battal (2007), Chao, Forlin and Ho (2016). The study revealed that although the prospective teachers' perception of self-efficacy towards inclusive education differed significantly according to gender in the sub-dimensions of the scale, there was no significant difference in terms of their overall perception of self-efficacy. In the studies carried out by Dağlar (2011), Dolapçı (2013), Küçüker, Kargın and Akçamete (2002), Sarı and Bozgeyikli (2002), Şahbaz and Kalay (2010), it was revealed that prospective teachers' perception of self-efficacy towards inclusive education did not differ significantly by gender. As a result of this study, it was found out that except for the sub-dimension of "Teaching Competence in Inclusive Education", the prospective teachers' perception of self-efficacy towards inclusive education did not differ significantly according to the departments in which they were enrolled in the whole of the scale. Similarly, Kayhan, Şengül and Akmeşe (2012) reached the conclusion that the departments in which prospective teachers are receiving education do not make a significant difference in their competencies concerning inclusive education.

The findings from this research revealed that the prospective teachers generally have positive opinion about inclusive education practices. Similar results were reached in the studies conducted by Cankaya and Korkmaz (2012) and Yılmaz and Batu (2016). With the research, it was found out that the opinions of the prospective teachers about inclusive education did not differ significantly according to the teachers' gender. This result is consistent with the results

of the research carried out by Şahbaz and Kalay (2010) and Yıldız and Pınar-Sazak (2012). At the end of the study, it was found out that the branch variable was a determining factor in the opinions of the prospective teachers about inclusive education. This finding shows similarity to the results of the research conducted by Saloviita (2020), Mağden and Avcı (1999) and Yılmaz and Batu (2016).

As a result of the research, a positive correlation was found between the prospective teachers' level of self-efficacy for inclusive education practices and their views on inclusive education. Through the regression analysis, it was revealed that the explanatory power of the relationship between the variables was high. Similar results were reached in the study conducted by Orel, Zerey, and Töret (2004), though Diken (2006) and Temel (2000) showed that teachers with higher competencies had more positive views about inclusive education.

It was determined in this study that the prospective teachers' perception of self-efficacy for inclusive education practices was high and that there were significant differences in terms of gender and branch variables. When the opinions of prospective teachers on inclusive education practices were examined, it was found out that the prospective teachers had a positive opinion about inclusive education and that their opinions differed significantly according to branches. This study revealed that there was a positive correlation between teachers' perceptions of self-efficacy towards inclusive education practices and their views on inclusive education practices and that the two variables were predictors of one another.

## Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Düzeyleri ve Görüşlerinin Belirlenmesi\*

**Merve ÇETİN<sup>1</sup>, Hasan Hüseyin ŞAHAN<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Ağrı, Türkiye, merrvecetin93@gmail.com,  
http://orcid.org/ 0000-0002-2534-5828

<sup>2</sup> Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, hsahan@balikesir.edu.tr,  
http://orcid.org/ 0000- 0003-0180-4812

Gönderme Tarihi: 24.11.2020

Kabul Tarihi: 27.11.2020

Doi: 10.17522/balikesirnef.830992

*Özet* - Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim-öğrenim yılında öğrenim gören özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın verileri “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise t-testi, Tek yönlü (Oneway) Anova testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlikleri, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş düzeylerini yordamaktadır.

*Anahtar kelimeler:* Öğretmen adayları, kaynaştırma eğitimi, öğretmen adaylarının yeterliği, öğretmen adaylarının görüşleri.

Sorumlu yazar: Hasan Hüseyin ŞAHAN, hsahan@balikesir.edu.tr

### Giriş

Eğitimin amacı, bireyleri yaşadığı topluma ve yer aldığı dünyaya hazırlamak için gerekli olan bilgi ve becerileri onlara kazandırmaktır (Ayaz, 1994). Bu amaç doğrultusunda her birey eğitim alma hakkına sahiptir. Farklı özelliklere sahip özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alma hakları ise, bütün ülkeleri bağlayan bir karar olan “Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme” ile koruma altına alınmıştır (Unesco, 2006). Eğitim sistemlerinde özel gereksinimi

\* Birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, fırsat eşitliği kapsamında ve ilgili yasalara göre gerçekleştirilir (Özbaba, 2000; Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, onların sağlık ve bakımları açısından farklılaşan özellikleri ile eğitim alanındaki gelişmeler doğrultusunda özel ortamlar düzenlenmektedir. Bu ortamlar içinde en az kısıtlayıcı olarak kabul edilen, normal eğitim sınıflarında ve normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları ve kaynaştırma eğitimi olarak nitelenen sınıf ortamlarıdır (Özbaba, 2000). Özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim alma düşüncesi 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış (Battal, 2007), bu gelişme ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İtalya, Japonya, Finlandiya, Çin ve Rusya 1990'lı yıllarda kaynaştırma eğitimine yönelik yasalar ve uygulamalar ortaya koymuştur (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Halinen & Jarvinen, 2008; Kivirauma & Ruoho, 2007; Kuz, 2001; Malinen, Savolainen & Xu, 2012; Muta, 2002; Nagano & Weinberg, 2012; Öncül, 2003; Valeeva, 2015). Türkiye'de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, yaşadıkları ortama uyum sağlaması amacıyla, yetersizliği olmayan yaşlılarıyla bir arada eğitim almasını sağlayan eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir (MEB, 2012). Bu düzenleme ile birlikte, Türkiye'de özel eğitim gereksiniminin normal eğitim ortamları içinde kaynaştırma şeklinde uygulanmasının yasal zemini oluşturulmuştur.

Kozleski ve diğerleri (2007) kaynaştırma eğitimini; yetenek, kültür, cinsiyet, dil, sosyal sınıf ve etnik köken farklılıklarına rağmen tüm öğrencileri destekleyen okul sistemi olarak tanımlamıştır. Loreman (2007) ise kaynaştırma eğitiminin, başta akademik ve sosyal olmak üzere çeşitli alanlarda tüm çocukları eğitmenin en etkili yolu olduğunu belirtmiştir. Kırcaali-İftar (1998) kaynaştırma eğitimini; özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaç duydukları hizmetin, tam ya da yarı zamanlı bir şekilde, kendileri için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim almaları şeklinde tanımlamıştır.

Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisinin ailelerinin özel gereksinimi olan çocuklarını tanımalarına, onların özelliklerini fark edebilmelerine ve onları oldukları gibi kabullenmelerine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak kaynaştırma eğitimi, ebeveynlerin başka ailelerle iş birliği yaparak ihtiyaç duyulduğunda birlikte hareket etmelerine de fırsat sağlamaktadır. Bu durum, normal gelişim gösteren çocukların aileleri için ise, bireyler arası farklılıkları anlayıp kabul etmelerini sağlamak gibi önemli katkıları da beraberinde getirmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan çocukların ailelerine destek



olmalarını sağlayarak onların yalnız ve çaresiz hissetmelerini engelleme açısından da yararlıdır (MEB, 2010; Metin, 1997; Sucuoğlu & Kargın, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin başarısında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi ile özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Avcı, 1998). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları, kaynaştırma eğitiminin niteliğinde önemli bir bileşendir (Forlin & diğerleri, 2013; Sharma & diğerleri 2012). McLeskey ve Waldron (2007), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin öğrencilerin akademik performanslarını etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, öğretmenin kaynaştırma eğitimi uygulamaları için gerekli yeterliğe ve olumlu görüşe sahip olması, kaynaştırma eğitimi sürecinin başarılı olmasında önemli katkılar sağlayabilir (Avramidis & Burden, 2000; Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Stella, Forlin & Lan 2007).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerinin belirlenmesine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Camadan, 2012; Chao & diğerleri, 2016; Kaya, 2005; Keppens, Consuegra & Vanderlinde, 2019; Sarı & diğerleri, 2009; Toy & Duru, 2016). Buna ek olarak alanyazında öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çok sayıda araştırmaya da rastlanmıştır (Aldabas, 2019; Altun & Gülben, 2009; Cankaya & Korkmaz, 2012; Coutsocostas & Alborz, 2010; Kalay, 2010; Koçyiğit, 2015; Rodriguez, 2019; Saloviita, 2020; Şahbaz, Gök & Erbaş, 2011; Yılmaz & Batu, 2016; Zeybek, 2015). Bazı araştırmalar ise, (Ismailos, Gallagher, Bennett & Li, 2019; Kuyini, Desai & Sharma, 2018; Li & Cheung, 2019; Opoku, Cuskelly, Rayner & Pedersen, 2020; Orel & diğerleri, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Weisel & Dror, 2006) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek alanyazına katkıda bulunmuşlardır. Uluslararası alanyazında yer almakla birlikte, ulusal alanyazında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşlerinin mesleki performanslarını yakından etkileyeceği varsayımıyla,

öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

7. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri nedir?
8. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri, cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri nedir?
10. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, cinsiyet ve öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyi ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel türde araştırma yöntemlerinden günümüzde veya geçmişte var olan durumu betimlemeyi amaçlayan yaklaşım olarak tanımlanan (Karasar, 2005) tarama yöntemi kullanılmıştır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini; bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan eğitim fakültesinin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören ve özel eğitim dersi almış olan 411 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçimine gidilmemiş, veriler veri toplama araçlarının uygulandığı zaman diliminde ulaşılan 379 öğretmen adayından elde edilmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın amacına yönelik veriler “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

### *Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerini belirlemeye yönelik verilerin toplanması amacıyla; Sharma ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Kaynaştırma

Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup 6’lı Likert tipindedir. Ölçeğe uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) sonucunda ölçeğin 3 boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği”, ikinci boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği”, üçüncü ve son boyutu ise “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” boyutudur. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alpha analizi ile test edilmiş, güvenirlik değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

#### *Kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçeği*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik verilerin toplanması için Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert tipindedir. Yapı geçerliliğine ilişkin bulgular ölçeğin 5 faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin birinci boyutu “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler”, ikinci boyutu “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler”, üçüncü boyutu “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler”, dördüncü boyutu “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler”, beşinci boyutu ise “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe ’ye uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha testinde iç tutarlılık değeri .80 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada ise, ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha analizi ile test edilmiş, güvenirlik değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini saptamak için uygulanan “Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen Yeterliği Ölçeği” 6’lı likert tipinde olduğundan, ölçek maddeleri 1 ile 6 arasında puanlanmıştır. Buna göre, bir maddeden alınacak en yüksek puan 6 iken en düşük puan 1, ölçek 18 maddeden oluştuğu için ölçeğin toplamından alınabilecek maksimum puan 108, minimum puan ise 18’dir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri, altılı likert türüne göre verilen yanıtların ortalamalarına bakılarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait ortalamalar 6.00-4.34 aralığında yüksek, 4.33-2.67 aralığında orta ve 2.66-1.00 aralığında düşük yeterlik düzeyinin göstergeleri olarak yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik uygulanan “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” 5’li liket tipindedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, açıklanması ve

yorumlanmasında ölçekte kullanılan beşli likert derecelendirmeye uygun olarak 5.00-4.21; 4.20-3.41; 3.40-2.61; 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Buna göre 5.00-3.41 aralığı olumlu, 3.40-2.61 aralığı kararsız, 2.60-1.00 aralığı olumsuz görüş düzeyi olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasında kullanılacak test tekniğine karar verilmesi amacıyla verilere normallik testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda veriler normal dağılım gösterdiğinden karşılaştırmalarda t-testi ve Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmek için ileri istatistik tekniği olarak Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının çözümlenmesinde korelasyon analizi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerin yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesinde ise regresyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### *Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Yeterlik*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1** Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Yeterlikler

	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği	379	29.42	3.386	18	36
Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği	379	29.48	3.448	16	36
Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği	379	28.64	3.621	17	36
Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik	379	87.55	9.109	55	108

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” puan ortalaması 29.42, “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” puan ortalaması 29.48, “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” puan ortalaması

28.64'tür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimde genel yeterlik puan ortalaması ise 87.55'tir. Tablo 1'deki tüm alt boyutlar ve genel yeterlik düzeylerine ilişkin değerler, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik olarak kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılıklarına ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2** Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	sh $\bar{x}$	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	Kadın	281	29.70	3.36	.20	2,74	0.006*
	Erkek	98	28.62	3.33	.33		
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği	Kadın	281	29.80	3.44	.20	3,10	0.002*
	Erkek	98	28.56	3.30	.33		
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	Kadın	281	28.41	3.66	.21	-2,12	0.035*
	Erkek	98	29.31	3.42	.34		
Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik	Kadın	281	87.92	9.31	.55	1,33	0.182
	Erkek	98	86.49	8.43	.85		

\* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutunda ( $t=2.74; p=0.006 < 0.05$ ), “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” alt boyutunda ( $t=3.10; p=0.002 < 0.05$ ) ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” alt boyutunda ( $t= -2.12; p=0.035 < 0.05$ ) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Genel yeterlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.182 > 0.05$ ). Elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin ölçeğin alt boyutlarında belirleyici bir etkiye sahip olduğunun ancak, ölçeğin tamamı için aynı etkiye sahip olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3** Yeterlik Düzeylerinin Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Mean Square	F	p
Kaynaştırma Eğitiminde	Sınıf Öğretmenliği	51	29.25	2.841	23.227	2.066	0.046*
	Okul Öncesi Öğr.	81	30.27	2.954			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	29.83	4.084			
	BÖTE	28	27.93	2.775			

Öğretim Yeterliği	İlk. Mat. Öğr.	58	28.91	3.022			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.70	3.906			
	İngilizce Öğr.	48	29.48	3.684			
	PDR	25	28.64	3.774			
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği	Sınıf Öğretmenliği	51	29.45	2.873			
	Okul Öncesi Öğr.	81	30.22	3.094			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	29.69	3.932			
	BÖTE	28	28.39	3.258	20.713	1.767	0.093
	İlk. Mat. Öğr.	58	28.84	2.895	11.724		
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.79	4.162			
	İngilizce Öğr.	48	28.79	3.820			
PDR	25	30.24	3.503				
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	Sınıf Öğretmenliği	51	28.67	2.769			
	Okul Öncesi Öğr.	81	29.41	3.263			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	28.46	3.776			
	BÖTE	28	27.89	3.035	21.010	1.621	0.128
	İlk. Mat. Öğr.	58	28.02	3.400	12.965		
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.45	4.631			
	İngilizce Öğr.	48	28.04	3.585			
PDR	25	28.08	4.396				
Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik	Sınıf Öğretmenliği	51	87.37	7.178			
	Okul Öncesi Öğr.	81	89.90	7.979			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	87.97	11.197			
	BÖTE	28	84.21	7.700	162.120	1.990	0.056
	İlk. Mat. Öğr.	58	85.78	7.682	81.474		
	Sosyal Bil.Öğr.	53	88.94	11.384			
	İngilizce Öğr.	48	86.31	9.205			
PDR	25	86.96	10,426				

\* $p<0.05$

Tablo 3'te yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre "Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği" puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalama puanları arasında okul öncesi ile BÖTE arasında okul öncesi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p=0.046<0.05$ ). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlerin "Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği", "Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği" alt boyutlarında ve kaynaştırma eğitimde genel yeterlik puanlarının ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

#### Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ölçeğinden elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4** Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler

	n	$\bar{x}$	Ss	Min.	Max.
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	379	29.43	3.131	21	37

Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	379	9.53	1.468	5	14
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	379	20.54	2.170	15	25
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	379	7.62	1.041	5	10
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	379	8.77	1.069	6	10
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler	379	75.88	7.199	58	92

Tablo 4 incelendiğinde “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 29.43, “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 9.53, “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 20.54, “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalamasının 7.62, ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamasının ise 75.88 olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, beşli likert tipi puan aralığı açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sadece ikinci alt boyut olan “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda kararsız olduklarının, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu görüşe sahip olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5** Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	sh $\bar{x}$	t	p
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Kadın	281	29.33	3.16	.189	-1.10	0.258
	Erkek	98	29.73	3.02	.305		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	Kadın	281	9.48	1.45	.087	-.982	0.327
	Erkek	98	9.65	1.49	.151		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Kadın	281	20.53	2.16	.129	-.081	0.935
	Erkek	98	20.55	2.18	.221		
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Kadın	281	7.59	1.03	.062	-.957	0.339
	Erkek	98	7.70	1.05	.107		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Kadın	281	8.77	1.08	.065	.137	0.891
	Erkek	98	8.76	1.03	.105		
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler	Kadın	281	75.70	7.29	.435	-.825	0.410
	Erkek	98	76.40	6.93	.701		

\* $p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre ölçeğin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördüğü bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6** Görüşlerin Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Mean Square	F	p
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Sınıf Öğrt.	51	29.02	2.915	32.300 9.377	3.444	0.001*
	Okul Öncesi Öğr.	81	30.32	3.146			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	29.86	3.079			
	BÖTE	28	29.68	2.816			
	İlk. Mat. Öğr.	58	28.02	2.794			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	29.72	3.488			
	İngilizce Öğr.	48	28.94	2.913			
PDR	25	30.16	3.223				
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	9.65	1.146	1.373 2.169	.633	0.729
	Okul Öncesi Öğr.	81	9.49	1.380			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	9.60	1.499			
	BÖTE	28	9.39	1.931			
	İlk. Mat. Öğr.	58	9.28	1.496			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	9.79	1.364			
	İngilizce Öğr.	48	9.44	1.662			
PDR	25	9.64	1.524				
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Sınıf Öğrt.	51	20.27	1.930	19.634 4.428	4.434	0.000*
	Okul Öncesi Öğr.	81	21.48	1.885			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	20.74	2.091			
	BÖTE	28	20.89	1.969			
	İlk. Mat. Öğr.	58	20.26	2.057			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	20.25	2.503			
	İngilizce Öğr.	48	19.54	2.269			
PDR	25	20.48	2.143				
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	7.47	.946	2.788 1.051	2.652	0.011*
	Okul Öncesi Öğr.	81	7.80	1.030			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	7.89	1.105			
	BÖTE	28	7.46	.838			
	İlk. Mat. Öğr.	58	7.40	1.059			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	7.94	1.151			
	İngilizce Öğr.	48	7.38	.914			
PDR	25	7.40	1.080				
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	9.08	.956	2.834 1.110	2.553	0.014*
	Okul Öncesi Öğr.	81	8.94	1.099			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	8.80	1.079			
	BÖTE	28	8.68	.819			
	İlk. Mat. Öğr.	58	8.55	.921			
	Sosyal Bil.Öğr.	53	8.87	1.177			
	İngilizce Öğr.	48	8.33	1.191			
PDR	25	8.76	1.012				



Kaynaştırma Eğitime İlişkin Genel Görüşler	Sınıf Öğretmenliği	51	75.49	6.392			
	Okul Öncesi Öğr.	81	78.04	6.965			
	Fen Bilimleri Öğr.	35	76.89	6.829			
	BÖTE	28	76.11	7.083			0.005*
	İlk. Mat. Öğr.	58	73.50	6.397	146.696	2.932	
	Sosyal Bil. Öğr.	53	76.57	8.229	50.040		
	İngilizce Öğr.	48	73.63	7.445			
	PDR	25	76.44	7.194			

\* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler açısından öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı; “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine ( $p=0.001 < 0.05$ ), “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler” alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine ( $p=0.000 < 0.05$ ), “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine ( $p=0.011 < 0.05$ ), “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler” alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine ( $p=0.014 < 0.05$ ) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerine ilişkin genel puan ortalamaları açısından okul öncesi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0.005 < 0.05$ ). Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde etkili olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

#### *Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlikler ve Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki*

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında ilişkiye yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7** Yeterlikler ve Görüşler Arasındaki İlişki

Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği	Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik
--	--	--	---

<b>Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler</b>	.560**	.493**	.575**	.607**
<b>Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler</b>	.310**	.312**	.389**	.346**
<b>Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler</b>	.573**	.441**	.569**	.600**
<b>Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler</b>	.512**	.438**	.502**	.498**
<b>Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler</b>	.549**	.469**	.527**	.573**
<b>Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler</b>	.635**	.544**	.652**	.672**

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında hem tüm alt boyutlar hem de genel olarak ( $r=0.672$ ;  $p=0.000<0.05$ ) pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri birlikte ve benzer oranda değişim gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8** Yeterlik ve Görüşlere İlişkin Regresyon

Değişkenler		R	R <sup>2</sup>	B	β	F	t	p
<b>Bağımlı</b>	<b>Bağımsız</b>	.744	.553		.744	467.145		.000

		16.129	4.859
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler	Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik ve görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizinin sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=467.145$ ;  $p=0.000<0.05$ ). Elde edilen bulgular kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlik ve görüş ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğunu göstermiştir ( $R^2=0.553$ ). Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik algıları kaynaştırma eğitime ilişkin görüş düzeylerinin yordayıcısıdır ( $\beta=0.744$ ).

### **Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Camadan (2012) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak Battal (2007), Chao ve diğerleri (2016), Sarı ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer yandan Forlin (2010) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitim öğretmenlerinin, kendilerini yetersiz buldukları ve yeteneksiz hissettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmasına rağmen, genel yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Dağlar (2011), Dolapçı (2013), Küçükler ve diğerleri (2002), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Şahbaz ve Kalay (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Tike (2007) de çalışmasında, kaynaştırma eğitimi sürecinde bireysel eğitim planı hazırlamaya ilişkin yeterliklerin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan alanyazında yeterlikler açısından kadın öğretmen/öğretmen adayı lehine anlamlı farklılıkları ortaya koyan araştırmalar yer aldığı gibi (İsmailos & diğerleri, 2019; Kuzu, 2011; Toy & Duru, 2016), erkekler öğretmen/öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıkların olduğu

sonucuna ulaşan araştırmalar da (Camadan, 2012; Korkut & Babaoğlu, 2012; Özata, 2007) bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar verilerin farklı örneklem gruplarından elde edilmiş olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca benzer olarak Kayhan ve diğerleri (2012) öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Battal (2007) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikler açısından branşlar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Cankaya ve Korkmaz (2012) ile Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşılmış, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin genel anlamda olumlu görüşe sahip oldukları ortaya konmuştur. Diğer yandan Şahbaz ve Kalay (2010) öğretmen adaylarının, Savolainen ve diğerleri (2012) ile Coutsocostas ve Alborz (2010) ise öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitime dâhil edilmesine karşı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Araştırma ile öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmen adaylarının cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Şahbaz ve Kalay (2010) ile Yıldız ve Pınar-Sazak (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Farklı olarak Güven ve Çelik (2011), Aldabas (2019) ve Saloviita (2020) araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde branş değişkeninin belirleyici olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Saloviita (2020), Mağden ve Avcı (1999) ile Yılmaz ve Batu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. .

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında pozitif korelasyon saptanmıştır. Regrasyon analizi ile de değişkenler arasındaki ilişkinin açıklayıcılık gücünün yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016) tarafından yapılan

araştırmada öğretmen adaylarının yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer sonuçlara Orel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış, Diken (2006) ve Temel (2000) ise yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Opoku ve diğerleri (2020) ile Kuyini ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Benzer olarak, Ismailos ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada kaynaştırmaya ilişkin görüşün yeterlik ve deneyimlerden etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Li ve Cheung (2019) ise yaptıkları çalışmada, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşünü etkileyen en baskın değişkenin yeterlik olduğunu ileri sürmüştür. Forlin ve diğerleri (2013), öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuş, Weisel ve Dror (2006) ise yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yeterliği ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasında pozitif bir ilişki saptamışlardır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve branş değişkeni açısından anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları ve görüşlerin, öğretmen adaylarının branşları açısından anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında pozitif korelasyon bulunmuş ve iki değişkenin birbirinin yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini kaynaştırma sınıfı bulunan uygulama okullarında yapmaları sağlanarak kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında bilgi ve deneyimleri artırılabilir, böylece kaynaştırma eğitimi uygulamalarını çok daha nitelikli ve verimli biçimde gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Diğer yandan, araştırmada ortaya konan görüş ve yeterliklerin nedenlerini derinlemesine ortaya konmak amacıyla nitel araştırma yöntemleriyle desteklenen benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin yenilenen programlarında öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi yeterliklerini kazandırmada katkı sağlayabilecek derslerin etkililiği de araştırılabilir. Buna ek olarak farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Son olarak hayatın her alanını olduğu gibi eğitim-öğretim süreçlerini

de daha önce eşi görülmemiş ölçüde etkileyen pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin kaynaştırma eğitimi açısından etkililiği araştırılabilir.

### Kaynakça

- Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, Published Online: 28 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Altun, T. & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Antonak, R. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139-1
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek Dergisi*, 1, 20–24.
- Avramidis, E. P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.
- Ayaz, N. (1994). TBMM 1995 yılı bütçe raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Basım). Ankara, Kök Yayıncılık.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 71-85.
- Chao, C. N. G., Forlin, C. & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 1464-5173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>

- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 128-138.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369–379.
- Cankaya, Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-16.
- Coutsocostas, G. G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2.
- Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demirtaş H., Cömert M. & Özer N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dolapçı, S. & Yıldız Demirtaş V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 07 (13), 141 – 160.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (3), 177–184.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 718– 730.

- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- 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.
- Halinen, I. & Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38 (1), 77-97.
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S. & Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Published Online: 15 Jul 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayhan, N., Şengül, A. & Akmeşe, P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birinci kademe ve ikinci kademe görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 268-278.
- Keppens, K., Consuegra, E. & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1597186>
- Kırcaali-İftar, G. (1996). Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik bulguları. 6. *Özel Eğitim Günleri Poster Bildirisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Killoron, I., Woronco, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 427-442. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. (Ed: Eripek, S.), Özel Eğitim (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.



- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the finnish school reform. *International Review of Education*, 53 (3), 283-302. <http://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 391-415.
- Korkut, K. & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16), 269-281.
- Kozleski, E., Artiles, A., Fletcher, T. & Engelbrecht, P. (2007). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative study. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 8, 19–34.
- Kuyini, A. B, Desai, I. & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghan. *International Journal of Inclusive Education*. Published Online: 04 Dec 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçüker, S., Kargın, T. & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve Araştırma Merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1 (1), 101-113.
- Li, K. M. & Cheung, R. Y. M. (2019). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in hong kong: the roles of attitudes, sentiments, and concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*. Published Online: 17 Oct 2019. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: moving for “why?” to “how?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), 22–38.
- Mc Leskey, J. & Waldron, N. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 162–168.

- Mağden, D. & Avcı, N. (1999). Öğretmen adaylarının özürülü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir.
- Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526–534.
- MEB. (2012). Özel eğitim yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları.
- Muta, E. (2002). Tokushukyoiku kara tokubetsushienkyoiku he [From special education to special needs education]. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 124-131.
- Nagano, M. & Weinberg, L. A. (2012). The legal framework for inclusion of students with disabilities: A comparative analysis of Japan and United States. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 128-143.
- Opoku, M., Cuskelly, M., Rayner, C. & Pedersen, S. (2020). The impact of teacher attributes on intentions to practice inclusive education in secondary schools in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*, Published Online: 24 Feb 2020. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1731434>
- Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürülü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerinin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rodriguez, J. (2019). Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, Published Online: 14 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1590472>

- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1, 10.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 64 (2), 270–282.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 19, 57-80.
- Sarı, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). Attitudes of teachers and student teachers to inclusive education and their self-efficacy perceptions in Turkish preschools. *International Journal Of Special Education*. 24 (3), 29-44.
- Savolainen, H., Engelbrecht, M., Nel, P. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.  
<http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Stella, C. S., Forlin, C. & Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161–179.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi 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*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Toy, S. N. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (1), 146-173.
- Valeeva, L. A. (2015). The current state of special needs education in Russia: inclusive policies and practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 19, 2312 – 2315.
- Yıldız, N. G. & Pınar-Sazak, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 475-488.
- Yılmaz, E. & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 247-268.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157–174.