

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ ve TUTUMLARI: KARMA YÖNTEMLER ARAŞTIRMASI

PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY AND ATTITUDES TOWARDS INCLUSION: A MIXED METHODS RESEARCH

Gülşah AVCI DOĞAN

Ordu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

gulsahavcidogan@odu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9733-3228

Nagihan BAŞ

Ordu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

bas.nagihan@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3524-2651

Nilüfer ALTUN

Ordu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

niluferaltun@odu.edu.tr

ORCID: 000-0001-8502-0286

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

07.01.2025

Kabul Tarihi:

04.06.2025

Yayın Tarihi:

27.06.2025

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Adayları,
Kaynaştırma,
Öz yeterlik,
Tutum,
Karma Yöntemler
Araştırması

Keywords

Pre-Service
Teachers,
Inclusion,
Self-Efficacy,
Attitude,
Mixed Methods
Research

Kaynaştırma, farklı branşlardaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkında mesleki yeterliklerine ve tutumlarına dikkat çekmektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan dersler ile özel eğitime dair çeşitli beceri ve yeterlikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmanın amacı Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersini alan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile özel eğitim öğretmenliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek, öz yeterliklerini ve tutumlarını nasıl açıkladıklarını ortaya koymaktır. Çalışma, karma yöntemler araştırmasının açıklayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Nicel aşamada 204 katılımcıya iki ölçek uygulanmıştır. Nitel aşama için belirlenen sekiz katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel bulgular, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin kendilerini yeterli algıladıklarını ve özel eğitim öğretmenliğine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Nitel bulgularda, özel gereksinimli öğrenci ile çalışmanın zorluklarının farkında olduklarını, ihtiyaç duyduklarında özel eğitim öğretmeni ile iş birliği kurabileceklerini ancak bu alana karşı mesafeli olduklarını dile getirmişlerdir. Özel eğitimin farklı ana bilim dalındaki öğretim üyelerinden dersler almış olsalar da lisans programlarının özel eğitim alanında teorik ve uygulama bakımından güçlendirilmesi gerekmektedir.

Education through inclusion emphasizes the professional competencies and attitudes of teachers from different areas concerning the education of students with special needs. Courses offered in faculties of education aim to equip pre-service teachers with various skills and competencies related to special education. This study aims to identify the relationship between pre-service teachers' self-efficacy regarding inclusion practices and their attitudes toward special education teaching, as well as to explore how they explain their self-efficacy and attitudes. The study was conducted using the explanatory sequential design of mixed methods research. Purposeful sampling was employed in the research. In the quantitative phase, two scales were administered to 204 participants. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with eight participants. The quantitative findings indicate that pre-service teachers perceive themselves as competent in implementing inclusion practices and hold positive attitudes toward special education. The qualitative findings reveal that, while they are aware of the challenges of working with these students and express willingness to collaborate with special education teachers, remain somewhat distant from the field. Even though students may have taken different courses from faculty members in various subfields of special education, undergraduate programs need to be strengthened both theoretically and practically in the field of special education.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1615325>

Atıf/Cite as: Avcı, Doğan, G., Baş, N., & Altun, N. (2025). Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri ve tutumları: Karma yöntemler araştırması. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1088-1110.

Giriş

Eğitim sistemi içerisinde kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) topluma en üst düzeyde katılması, farklılıkların kabul edilmesine yönelik itici güç oluşturmaları ve toplumsal uyumun artması amaçlarıyla yer almaktadır. Bu amaçlarıyla kaynaştırma, ÖGÖ'lerin sadece akademik başarılarını değil sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemeyi içermektedir. Eğitim ortamlarının ÖGÖ'lerin de akranlarıyla birlikte eğitim alabileceği şekilde düzenleniyor olması sadece ÖGÖ'lerin değil; tipik gelişim gösteren akranlarının da farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olmaktadır. ÖGÖ'lerin kaynaştırma sürecinde kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yer alabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) çeşitli önlemler almıştır. Bunlar; üniversitelere özel eğitim öğretmenliği lisans programı açılması ve farklı branşlardaki öğretmenlik lisans programlarında meslek derslerinin adı ile içeriğinin geliştirilmesidir (Altunya, 2008; Özyürek, 2008).

Türkiye'deki istatistikler incelendiğinde kaynaştırmaya dâhil olan ÖGÖ verilerinde her yıl artış olduğu görülmektedir (MEB, 2023). Yaygınlaşan kaynaştırma, ÖGÖ'lerin her kademede genel eğitim sınıflarında bulunabilmesiyle (MEB, 2017) farklı branştan öğretmenlerin yeterliğinin sorgulanmasını ortaya çıkarmıştır. YÖK'ün, 2018 yılında *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* dersini eğitim fakültelerindeki lisans programlarına zorunlu ders olarak eklemesi farklı branştan öğretmenlerin yeterliklerinin desteklenmesi adına bir önlem olarak görülebilir. Eğitim fakülteleri programlarına bakıldığında zorunlu özel eğitim dersi haricindeki seçmeli derslerde belirli bir standart olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının zorunlu ve/veya seçmeli teorik olarak aldıkları bu derslerin uygulamalı olmaması, teorik ders saatinin yetersizliği, dersleri özel eğitimde alan uzmanı öğretim üyelerinin vermiyor olması gibi durumların farklı branşlarda eğitim alan öğretmen adaylarının ÖGÖ'lere hizmet götürmede yeterliklerinin sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir (Başpınar ve Sönmez, 2021; Camcı-Erdoğan, 2020; Melekoğlu, 2013). Bu kapsamda farklı branşlardan ÖGÖ ile çalışabilecek öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olmadan temel düzeyde bilgi ve becerileri edinmesi oldukça önemlidir.

Bununla birlikte, kaynaştırmanın kalitesi kapsamında ÖGÖ'nün derslerine giren farklı branşlardan öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni ile iş birliği içinde olması gerekmektedir. Öğrencinin gelişimi açısından bu iş birliği oldukça önemlidir. Araştırmalarda öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında özel eğitim öğretmenlerinin de branş öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duydukları (Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016), ÖGÖ ile çalışan uzmanlar arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi gerektiği (Yener ve Dayı, 2021), öğretmenlerin bireysel eğitim planı (BEP) hazırlama, davranış problemleriyle başa çıkma ve kaynaştırmayla ilgili her alanda desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Bu problemleri en aza indirmek için de ÖGÖ ile çalışan uzmanların birbirleriyle kuracakları iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Işıtan ve Dayı, 2022). Özellikle kaynaştırma ortamlarında öğretmenlerin özel eğitim öğretmenleriyle kuracağı iş birlikleri sayesinde kaynaştırmanın ÖGÖ'lerdeki olumlu sonuçları görülebilecektir.

Bu kapsamda farklı branşlardan öğretmenlerin ÖGÖ için iş birliği içinde çalışabilmesinde öz yeterlik önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlik, bir görev ile ilgili kendi davranışlarını düzenleme ve görevi tamamlamaya yönelik inanç ve yargılardır (Bandura, 1982). Tanıma göre öğrencideki potansiyeli en üst düzeyde geliştirmede öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz yeterlik olgusu dikkati çekmektedir. Bir öğretmenin/öğretmen adayının öğrencideki potansiyeli geliştirmesinde tutumların da diğer bir değişken olarak önemli olduğu bilinmektedir (Alsarawi ve Sukonthaman, 2021; Melekoğlu, 2013; Rimm-Kauffman ve Sawyer, 2004; Taylor ve Ringlaben, 2012). Tutum, bireyin kendisiyle ya da çevresindeki bir nesne, toplumsal konu veya olaya karşı bilgi, duygu ve deneyimlerine dayanarak geliştirdiği düşünce, his ve davranış eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel eğitim ortamlarında ÖGÖ'lere yönelik tutumlarının kaynaştırmanın başarısında etkili olan temel faktörlerinden biri olduğu görülmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Gilor ve Katz, 2018; Boyle vd., 2020; De Boer vd., 2011; Yada vd., 2022). Benzer şekilde öğretmenlerin ÖGÖ'lere karşı olumsuz tutumunun öğrenciler üzerinde önemli ölçüde sosyal, duygusal ve akademik anlamda olumsuz etki bıraktığı da bilinmektedir (Donohue ve Bornman, 2015). Dolayısıyla eğitim ortamlarında ÖGÖ'lerin en üst düzeyde desteklemesinde farklı branşlardaki öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışmaya yönelik öz yeterliği ve tutumu önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Şenol ve Can-Yaşar, 2020). Nitekim öğretmenlerin tutum ve yeterliklerinin ÖGÖ'lerin akademik ve sosyal başarıları ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013). Bu kapsamda hizmet öncesi dönemde farklı branştan öğretmenlerin aldıkları eğitimin içeriğinin, ÖGÖ'lerle çalışma yeterliğini önemli ölçüde etkilediği

söylenbilir (Berry, 2011). Bu sebeple ÖGÖ ile karşılaşma ihtimali olan tüm öğretmen adaylarının konuya ilişkin öz yeterlikleri ile tutumlarının belirlenmesi ve arasındaki ilişkisinin incelenmesi, öğretmen tutum ve özyeterliklerinin geliştirilmesi konusunda gerekli önlemlerin alınması adına önem taşımaktadır. Bu çalışmada tutum boyutunda kullanılan “özel eğitim öğretmenliğine yönelik tutum” kavramı, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenli yapısı temel alınarak incelenmiştir (Ajzen, 2001). Bilişsel bileşen, öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliğine dair bilgi, algı ve inançlarını; duyuşsal bileşen bu mesleğe yönelik ilgi, kaygı, sempati gibi duygularını; davranışsal bileşen ise özel eğitim öğretmeni olma ya da bu alanda görev alma yönündeki eğilim ve tercihlerini yansıtmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında etkin bir şekilde desteklenebilmesi için derslerine giren branş öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında güçlü bir iş birliği gerekmektedir. Bu iş birliği, BEP hazırlanmasından öğretim materyallerinin uyarlanmasına, davranış yönetimi stratejilerinden gelişim takibine kadar birçok alanda gerçekleşmektedir. Bu noktada branş öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenliğine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları, iş birliği yapma istek ve yeterliklerini doğrudan etkilemektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Friend ve Cook, 2010). Olumlu tutumlar, birlikte çalışmaya açıklık, özel eğitim öğretmenin uzmanlığını tanıma ve ÖGÖ’ye bütüncül destek sunma açısından kritik bir motivasyon kaynağı olurken olumsuz tutumlar kaynaştırmanın yararını düşürecektir.

Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar, öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alan derslerin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına yansımalarının olduğuna dikkat çekmektedir (Akdal vd., 2020; Başkonuş ve Öztürk, 2023; İlik ve Deniz, 2020; İnce vd., 2023). Alanyazında farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kimi zaman kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumda olduğu belirtilse de (Çeliköz ve Kölemen, 2019; Mertoglu, 2019), olumlu tutumların görüldüğü araştırmalarda özel eğitim dersinin alınıp alınmamasının fark yarattığı da belirtilmektedir (Öztürk vd., 2014; Şahbaz ve Kalay, 2010). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının kaynaştırmaya yönelik yeterliğini arttırdığı (Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016) ve tutumları inceleyen araştırma bulgularında olduğu gibi özel eğitim ve kaynaştırma dersi alan grupların öz yeterliklerinin daha yükseldiği belirlenmiştir (Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Öztürk, 2023). Tutum ve yeterlik algılarının birlikte incelendiği karma yöntemle yapılan bir çalışmada kaynaştırma deneyimi olan ilköğretim öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygılarının olumlu ve olumsuz boyutlar barındırdığı, kaynaştırmaya yönelik algılanan yeterlilikler boyutunda çeşitli desteklere ihtiyaç duydukları ve bu alanların birbiriyle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Akdemir vd., 2022).

Alanyazında kaynaştırma sürecinde yer alabilecek farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yürütülen çok sayıda araştırma mevcuttur (Demirbilek vd., 2025). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin incelendiği (Şengün ve Toptaş, 2021), sosyal bilgiler (Öztürk, 2023) ve Türkçe öğretmen adaylarının kaynaştırma yönelik özyeterliklerinin incelendiği (Talancı, 2024), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterliklerinin belirlendiği (Şenol ve Can, 2020; Başpınar ve Sönmez, 2021) ve PDR öğrencilerinin özel eğitime yönelik özyeterlik algılarını ele alan (Deniz, 2016) araştırmalar yer almaktadır. Ancak bu araştırmalarda tek bir öğretmenlik alanına odaklanıldığı görülmektedir. Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çoğunlukla bulguların nicel verilerle sınırlı kaldığı görülmektedir (Akar ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Akdal vd., 2020; Cumalı ve İnce, 2024; Özokçu, 2018). Bu araştırmanın özgünlüğü ise öğretmen adaylarının sahip oldukları öz yeterlik ve tutum ilişkisinin yanı sıra bir eğitim fakültesindeki farklı lisans programlarında özel eğitim ile ilgili almış oldukları seçmeli derslerin etkisinin de incelenmesine dayanmaktadır. Çalışmanın araştırmacıları özel eğitimin farklı alanlarında uzman olup seçmeli dersleri alan uzmanlıklarına göre yürütmüşlerdir. Bu çeşitliliğin betimlenmesi ve durumun derinlemesine incelenmesi için öğretmen adaylarından yalnızca ölçeklerden değil görüşme yoluyla da veri toplanılması hedeflenmiştir. Bu amaçlarla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek puanları cinsiyete ve bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adayları öz yeterlik algılarını ve tutumlarını nasıl açıklamaktadır?

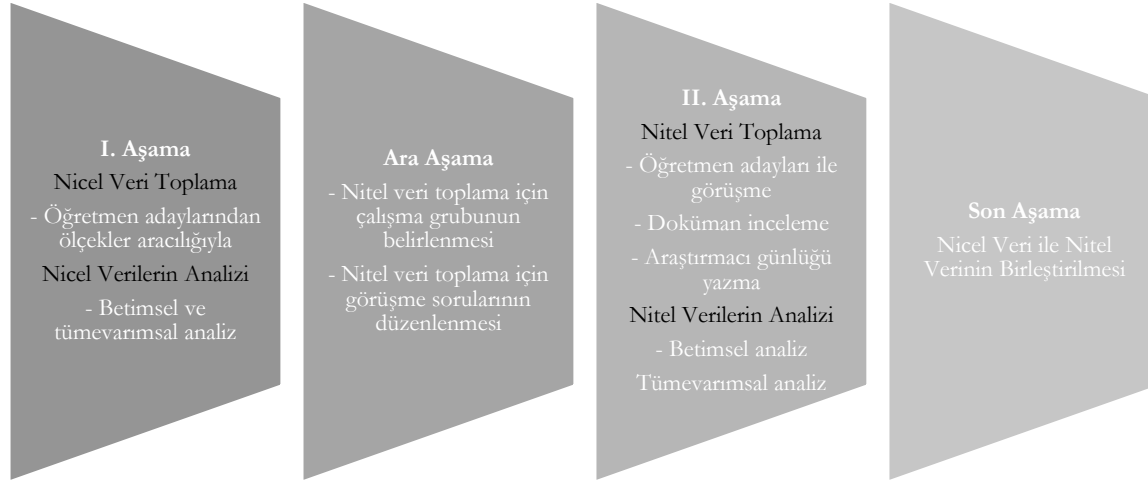
Bu araştırma raporunda araştırmanın okunurluğunun kolaylaştırılması amacıyla öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri için “öz yeterlik” ve özel eğitim öğretmenliğine yönelik tutumları için ve “tutum” kavramları kullanılmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirildiği karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma deseni, veri toplama araç/tekniklerinin kullanım amacına göre açıklayıcı, kullanım zamanına göre ise sıralı olarak belirtilen ve temel düzey desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desendir (Creswell, 2017; Gay vd., 2016; Guest, 2013). Açıklayıcı sıralı desende araştırma süreci nicel veri toplama ve analizi ile başlar. İlk aşamada elde edilen nicel sonuçların, nitel veri toplama ve analizi ile açıklanması amacıyla ikinci aşama yürütülür (Creswell, 2017; Creswell ve Clark, 2018).



Şekil 1. Açıklayıcı Sıralı Desen Akış Şeması

Şekil 1’de belirtildiği gibi ikinci aşamaya geçiş sürecinde, nicel sonuçların açıklanmasına yönelik olarak çalışma grubunu belirleme ve görüşme sorularını düzenlenme hazırlıklarının yapıldığı bir ara aşama bulunmaktadır. Görüşme soruları araştırmaya başlarken hazırlanmış olsa da iki yöntem arasındaki bağın kurulması ve açıklama işlevinin yerine getirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Nitel veri toplama ve analizi ile devam eden ikinci aşama tamamlandığında ise son aşamaya sıra gelmektedir. Bu aşama yorumlama, çıkarımda bulunma şeklindeki süreçlerin gerçekleştirildiği aşamadır (Creswell, 2017). Nicel veri ve nitel verinin araştırmanın amacına uygun olarak birleştirilmesi aşamasıdır.

Nicel aşamada iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014). Araştırmada ölçekler kullanılarak öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yeterlikleri ile özel eğitim öğretmenliğine karşı tutumları arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel aşamada öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel veriler görüşme, bilgi formu, öğretmen adaylarının transkripti ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen katılımcı özellikleri bir eğitim fakültesinde farklı lisans programlarında son sınıfa kayıtlı olan ve Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi almış öğretmen adayları olmasıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmacılar aynı zamanda belirtilen dersi yürüten öğretim üyeleridir. Ölçütler doğrultusunda Okul Öncesi (OÖÖ), Sınıf (SÖ), İlköğretim Matematik (İMÖ), Türkçe (TÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ) ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) bölümlerinden birine kayıtlı 4. sınıfta öğrenimine devam eden 151 kadın, 53 erkek olmak üzere toplam 204 öğretmen adayı araştırmanın nicel kısmına katılmıştır. Bölümlere göre katılımcı dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcıları

Aşama	Veri Toplama Aracı/Tekniği	Bölümler	Katılımcı Sayısı
Nicel	1- Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği 2- Özel Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Tutum Ölçeği	Okulöncesi Ö.	56
		Sınıf Ö.	26
		İlköğretim Mat. Ö.	40
		Türkçe Ö.	23
		Fen Bilgisi Ö.	15
		PDR	44
		Toplam	204
Nitel	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	Okulöncesi Ö.	1
		Sınıf Ö.	2
		İlköğretim Mat. Ö.	1
		Türkçe Ö.	2
		PDR	2
		Toplam	8

İkinci aşama olan nitel aşamada öğretmen adayları gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde nicel aşama sonuçlarından yola çıkılmıştır. Nicel aşama betimsel analizleri öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile özel eğitim öğretmenliği tutumlarına ilişkin bilgi vermiştir. Ölçeklerden elde edilen öz yeterlik ve tutum değişkenleri için bölümlere göre en düşük ve en yüksek puanları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının transkriptleri, dersi veren öğretim üyesi görüşleri ve ölçek puanlarının sunmuş olduğu bilgiler doğrultusunda ilk belirlenen görüşmecilere ulaşılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama aşamasında bilgisayar ortamında kişisel bilgi formu ile birlikte iki ölçek verisi peş peşe toplanmıştır. Nitel veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bilgisayar ortamında toplanan veriler öncesinde katılımcılara cinsiyet, yaş ve bölüm bilgileri bir kısa form ile toplanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (KEÖBÖ)

Öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçek Teke ve Sözbilir tarafından 2021 yılında geliştirilmiş ve yayımlanmıştır. Bu çalışmada farklı lisans programlarındaki öğretmen adaylarından veri toplanması ve öz yeterlik düzeyine ilişkin veri sağlaması amacıyla kullanılmıştır. Toplam 650 öğretmen adayı ile yapılan uygulamaların ilk aşamasında 313 katılımcı verisi ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk aşamada 29 madde ile analizler gerçekleştirilmiş, ölçek ortalama puanı 3,79 ve standart sapma 1,74 olarak bulunmuştur. Analiz bulguları doğrultusunda ölçekten çıkarılan maddeler sonrasında kalan 17 maddeden oluşan iki faktörlü yapı 337 katılımcı verisi ile doğrulayıcı faktör analizine dahil edilmiştir. Bu aşamada elde edilen ortalama değer 2,93 ve standart sapma 1,41 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı .90 olarak paylaşılmıştır. İki faktörlü bir yapıda olan ölçek “iş birliği” ve “öğretim süreci” isimli boyutlardan oluşmaktadır. Mevcut çalışmada da ölçeğin Cronbach Alfa ile belirlenen iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Özel Eğitim Öğretmenliğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖEÖTÖ)

Öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliğine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçek Küçüközyiğit vd. tarafından 2017 yılında geliştirilmiş ve yayımlanmıştır. Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmeni olarak görevlendirilmeleri ya da özel eğitim öğretmeni ile birlikte çalışmaları gibi olası durumlardaki tutumlarına ilişkin veri sağlaması amacıyla kullanılmıştır. Toplam 384 öğretmen adayı ile yapılan uygulamaların ilk aşamasında 200 katılımcıdan elde edilen veriler ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk aşamada 42 madde ile analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz bulguları

doğrultusunda ölçekten çıkarılan maddeler sonrasında kalan 19 maddeden oluşan üç faktörlü yapı 184 katılımcı verisi ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 19 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir ve iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak paylaşılmıştır. Ölçeğin boyutları tutuma ilişkin kuramsal yapı çerçevesinde “bilişsel”, “davranışsal” ve “duyuşsal” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa ile belirlenen iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında da ölçeklerin güvenilir ölçek olduğu kabul edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırma sürecinin tasarlanması aşamasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların seçilmesinde bir özel eğitim alanı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında ölçeklerin maddeleri ve boyutları temel alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen öz yeterlik ve tutum değişkenlerinin aralarındaki ilişki bulguları da göz önünde bulundurularak sorular düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği için farklı bir üniversitede öğrenim gören bir öğretmen adayıyla pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonucunda, formdaki bazı soruların yerleri değiştirilmiş ve alt sorular çeşitlendirilmiştir.

Güvenirlilik ve İnandırıcılık

Bu çalışmada ölçek verileri bilgisayar ortamında toplanmış olup katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır. Katılımcıların bölüm, isim ve soyisim bilgileri alınması gerekli olup bilgilerinin araştırmacılar tarafından gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Telefonda sözlü olarak gönüllü katılım sağlayacağını beyan eden katılımcılara bilgisayar ortamında “Gönüllü Katılım Formu” iletilmiş, onayları kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarının kişisel bilgilerinin saklı tutulması amacıyla görüşme kodları (Ö1,...Ö8) kullanılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda, araştırma bulgularının kabul edilebilir ve en az yanlılıkla edinilmiş olması önemli bir kalite göstergesidir. Nicel araştırmalarda bu durum “geçerlik” (Guba ve Lincoln, 1994), nitel araştırmalarda “inandırıcılık” kavramı ile açıklanmaktadır (Brantlinger vd., 2005). Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak daha bütüncül veri setinin oluşturulduğu karma yöntemler araştırmalarında ise bu durum “meşruiyet (legitimation)” kavramı ile açıklanmaktadır (Onwuegbuzie ve Johnson, 2006). Kavram hem nicel hem nitel hem de ikisinin birleşiminden oluşan sonraki yorumlamaların inandırıcılığının değerlendirmesini kapsamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Açıklayıcı sıralı desenle yürütülen bu çalışmada meşruiyeti sağlamak için aşağıdaki önlemler alınmıştır (Doğan, 2023; Leko vd., 2023):

Orantılılık (*Commensurability approximation*). İki araştırma sorusu için nicel araştırma yaklaşımlarından, bir araştırma sorusu için hem nitel hem nicel araştırma yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

Dönüştürme (*Conversion*). Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarından elde edilen bulguların bir arada kullanıldığı temalarda, katılımcıların fikri beyan etme sıklığına değinilmiştir.

Dışarıdan bakış (*Inside-outside*). Tüm görüşmeler, araştırma ekibinde yer alan ancak katılımcıların herhangi bir dersine girmeyen öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılar arasında yer almayan ve farklı bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, özel eğitim bölümünün farklı anabilim dallarında uzman olup öğretmenlik lisans programlarındaki “özel eğitim ile ilişkili” dersleri yürütmektedirler. Görüşme dökümleri çeviryazı ile aktarılmış, dökümler diğer bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Görüşmelerin analizi sürecinde araştırma ekibi bazen iki araştırmacı bazen üç araştırmacı olacak şekilde oluşturan tema ve alt temalara görüş bildirmiştir.

Entegrasyon (*Integration*). Nicel aşama sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının mevcut bölümlerine ve ölçek puanlarına göre farklılaşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları eklenmiştir. Bir araştırma sorusunun bulguları, her iki yöntemle elde edilen verilerin entegrasyonu ile oluşturulmuştur.

Paradigmatik karma (*Paradigmatic/philosophical*). Araştırmacıların yatkınlıkları, farklı araştırma yaklaşımları üzerinedir. İlk defa bu araştırma ile karma yöntemler araştırması desenlemiştir.

Örneklem entegrasyonu (*Sample integration*). Katılımcılara lisans programının son döneminde ulaşılmıştır. “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersini alan farklı lisans programından katılımcı grubu oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizi sonrasında ölçek toplam puanlarına göre en düşük ve en yüksek puanı alanlar, öğrenci transkriptleri, öğrencinin dersine giren öğretim üyesi görüşleri ile katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan araştırmaya katılmaya onam verenler ile görüşülmüştür.

Zayıflığı azaltma (*Weakness minimization*). Ölçeklerden elde edilen toplam puanları, derinlemesine açıklamak amacıyla devam ettikleri lisans programı türüne göre görüşme soruları düzenlenmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında öğretmen adaylarına iki ölçek uygulanmış ve betimsel analizler yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin güvenirlik değerleri incelenmiş, dağılımları test edilmiştir. Katılımcı sayısı 100’ün üzerinde olduğu için kabul edilen çarpıklık (± 1) ve basıklık (± 1) değerleri ile normal dağılım olduğu görülmüştür (Uysal ve Kılıç, 2022). Ölçek puanlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson momentler analizi yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde ölçeklerden elde edilen sonuçlar iki yönlü analiz edilmiştir. İlk amaç öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri ve özel eğitim öğretmenliğine tutumlarına ilişkin bulguların elde edilmesidir. İkinci amaç nitel veri toplama aşamasına geçişte çalışma grubunun belirlenmesi ve görüşme sorularının düzenlenmesine ilişkin bulgular sunmasıdır.

Tablo 2. Araştırma Soruları Bağlamında Veri Toplama Süreci

Araştırma sorusu	Veri türü	Veri toplama tekniği/aracı	Tekniğin/aracın amacı	kullanım
1. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek puanları cinsiyete ve bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Nicel	Katılımcı bilgi formu-KEÖBÖ-ÖEÖTÖ	Katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının bölümlere ve cinsiyete göre incelenmesi	
2. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek puanları arasından anlamlı bir ilişki var mıdır?	Nicel	Katılımcı bilgi formu-KEÖBÖ-ÖEÖTÖ	Katılımcıların öz yeterlik ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	
3. Öğretmen adayları öz yeterlik algılarını ve tutumlarını nasıl açıklamaktadırlar?				
3.1. Öz yeterlik ve tutum ölçek puanları yüksek olanlar nasıl açıklamaktadır?	Nicel-	Katılımcı bilgi formu-KEÖBÖ-ÖEÖTÖ	Katılımcıların ölçek sonuçlarına göre ortaya çıkan öz yeterlik ve tutumlarının derinlemesine incelenmesi	
3.2. Öz yeterlik ve tutum ölçek puanları düşük olanlar nasıl açıklamaktadır?	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu-Araştırmacı günlüğü		

Nitel veriler altı kadın, iki erkek toplam sekiz öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Nitel veri toplama teknikleri ile toplanan veriler gerektiğinde betimsel ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Tüm görüşme verileri çeviryazı işleminden sonra MAXQDA programına yüklenmiştir. Tümevarım analizinde, veriler kodlanarak temalara ulaşılmış ve temalara göre bulgular yorumlanmıştır (Thomas, 2006). Bu araştırmada betimsel analiz ise katılımcıların lisans ders programı içeriklerinin ve katılımcı özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bulgular

Farklı lisans programlarına devam eden öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışmada katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Birinci aşamada katılımcıların cinsiyetine ve bölümüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, ölçek puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ölçeklerden elde edilen veriler ile incelenmiştir. İkinci aşamada katılımcıların sahip olduğu yüksek ve düşük öz yeterlik ve tutumları açıklama durumları ise görüşmelerden elde edilen veriler ile incelenmiştir.

Birinci Aşama Bulguları

Ölçek toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarını incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-test yapılmıştır. Analiz sonuçları KEÖBÖ toplam puanı için orta düzey etki büyüklüğünde (Cohen, 1988) anlamlı fark olduğunu ($t_{(202)} = 3,45, p < .05; \eta^2 = .06$) göstermiştir. Kadın katılımcıların ortalamalarının erkek katılımcılardan 3,67 puan daha fazla olduğu görülmüştür. ÖEÖTÖ toplam puanı için elde edilen bulgulara cinsiyet değişkenine göre için küçük etki düzeyinde anlamlı bir fark ($t_{(202)} = 2,35, p < .05; \eta^2 = .03$) bulunmuştur. Kadın katılımcıların ortalamalarının erkek katılımcılardan 3,43 puan daha fazla olduğu görülmüştür.

Ölçek toplam puanlarının bölümlere göre farklılıklarını incelemek amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre KEÖBÖ toplam puanı için orta düzey etki büyüklüğünde anlamlı fark olduğu ($F [5, 199] = 3,315, p < .05; \eta^2 = 0,08$) görülmüştür. Bölümlere göre farkın kaynağının anlaşılması için yapılan izleme testleri sonucunda OÖÖ katılımcıların ortalamalarının İMÖ katılımcılarından 5,57 puan ($p = .001$) daha fazla olduğu görülmüştür. ÖEÖTÖ toplam puanı için elde edilen bulgulara bölümlere göre anlamlı bir fark ($F [5, 199] = 1,308, p > .05$) bulunamamıştır.

Tablo 3'te nicel verilerin analizinde elde edilen ölçek toplam puanları için katılımcıların bölümlerine göre en düşük ve en yüksek puanları ile ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ölçek toplam puanları hem değişkenlerin betimsel istatistik yorumları için hem de nitel aşamaya geçişte katılımcı belirlemek amacıyla değerlendirilmiştir.

KEÖBÖ maddeleri toplamından alınabilecek en yüksek puan 85 olup, ortalama puanın 76,90 ile öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. ÖEÖTÖ maddeleri toplamından alınabilecek en yüksek toplam puan 95 olup, ortalama puanın 74,69 ile katılımcıların özel eğitim öğretmenliğine tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Bölümlere Göre Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Değerleri

	<i>n</i>	KEÖBÖ			ÖEÖTÖ			<i>Ölçekler arası korelasyon r</i>
		<i>En düşük – En yüksek</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>En düşük – En yüksek</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	
OÖÖ	56	63-85	79,52	5,52	53-95	76,63	9,93	.138
SÖ	26	46-85	76,65	8,33	53-87	74,08	8,27	.406*
PDR	44	64-85	76,43	6,63	58-95	74,93	8,93	.576**
TÖ	23	60-85	77,22	6,88	53-90	75,57	8,63	.553**
İMÖ	40	60-85	73,95	7,10	46-88	71,93	9,68	.366*
FBÖ	15	67-83	76,33	5,59	61-90	73,87	8,31	.535*
Toplam	204	46-85	76,90	6,84	46-95	74,69	9,25	.409**

Not. Korelasyon *.05, **.01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri ile özel eğitim öğretmenliği tutumları arasındaki ilişkinin anlaşılması için KEÖBÖ ile ÖEÖTÖ ölçek toplam puanları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Ölçek toplam puanlarında cinsiyet bağlamında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Erkek katılımcıların puanları arasındaki ilişki ($r = .60, p < .01$) kadınların puanlarına göre ($r = .27, p < .01$) pozitif yönde daha anlamlı bulunmuştur. Farklı öğretmenlik alanı bölümlere göre anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu değerler Tablo 3'te yer almaktadır. Pozitif yönde ve yüksek anlamlı ilişkilerin olduğu bölümler PDR ($r = .576, p < .01$), TÖ ($r = .553, p < .01$), FBÖ ($r = .535, p < .05$), SÖ ($r = .406, p < .05$) ve İMÖ ($r = .366, p < .05$), olmuştur. OÖÖ bölümünde katılımcı sayısı yüksek olmasına karşın anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 3).

Öz yeterlik ve tutum gibi öznel yargılara bağlı psikolojik yapıların ölçümünde sıklıkla ölçekler kullanılmaktadır. Ancak özel gereksinimli olma durumu gibi kendinde olmayan bir özelliğin değerlendirilmesinde kişilerin görüşlerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek toplam puanları yüksek öz yeterlik ve olumlu tutum sonuçlarını ortaya koymakla birlikte, gerek OÖÖ grubunun ölçek puanları arasında bir ilişki olmaması gerekse İMÖ puanlarına göre farklılaşması, elde edilen nicel bulgunun görüşme soruları ile derinleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu farklılığı anlamak amacıyla görüşme sorularına eklemeler yapılmıştır. Görüşmecisi seçiminde cinsiyet ve bölüm dağılımlarına dikkat edilmiştir. Tablo 3'te yer verilen ölçeklerden elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar bağlamında bölümlere göre farklılaşan sonuçlar da ölçüt olarak alınmıştır. FBÖ adaylarının öz

yeterlik düzeyleri ortalamanın üzerindeyken, tutum puanları ortalamanın altında kalmıştır. Bununla birlikte sadece Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersini almış olmaları, en az katılımcı sayısı olan grup olması ve araştırmacıların ortak görüşü doğrultusunda görüşmeciler arasında yer almamıştır. Tüm görüşmeleri, öğretmen adaylarının dersine hiç girmeyen özel eğitim alanında doktorasını tamamlayan ikinci araştırmacı gerçekleştirmiştir. Böylece, görüşmelerde öğretmen adaylarının daha rahat hissetmesi ve olası yanlılığın önlenmesi amaçlanmıştır.

İkinci Aşama Bulguları

İlk aşamada, öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlikleri düzeyleri belirlenmiştir. İkinci aşamada tutum ve öz yeterliklerine ilişkin derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular karma yöntemler araştırmasının doğasına uygun olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Kaynaştırmaya ve Özel Eğitim Öğretmenliğine Bakış: Nitel Bulgular

Temalar	Alt Temalar
1. Öz yeterlikleri	Mesleki yeterlikleri Kişilik özellikleri
2. Tutumları	Özel eğitim öğretmenliğine ilişkin tutumları ÖGÖ'ye yönelik tutumları
3. Karşılaşılabileceği zorluklar	Öğretim sürecinde Sosyal kabulde
4. ÖGÖ'ye yaklaşımda lisans programlarının rolü	Farklı lisans programlarının rolü Farklı lisans program içeriklerine öneriler

Tema 1: Öz Yeterlikleri

Mesleki Yeterlikleri

Öğretmen adayları ÖGÖ'nün sınıfa uyumunda (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5), ÖGÖ'ye günlük yaşam becerilerinin öğretiminde (Ö5, Ö7, Ö8), eğitsel performansın belirlenerek akademik becerilerin öğretilmesinde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) ve ÖGÖ'nün ailesini öğretim sürecine katılmasına (Ö3, Ö6, Ö8) katkı sunabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak tüm adaylar, ÖGÖ'ye bu katkıları sunarken özel eğitim öğretmeni ile iş birliğine ihtiyaç duyacaklarını açıklamışlardır. PDR adayları ÖGÖ'leri özel eğitim öğretmenin daha iyi tanıdığını (Ö1, Ö6), Türkçe (Ö2), Matematik (Ö3), Sınıf öğretmen adayları (Ö4, Ö5) ÖGÖ'ye uygun öğretim stratejileri hakkında özel eğitim öğretmene ihtiyaç duyacaklarını aktarmışlardır. OOÖ adayları “diğer çocuklarla ilişkisi üzerine daha çok destek alabilirim, nasıl daha çok katabilirim konusunda” (Ö8, str: 53), “Bu işin uzmanı o. Ben ondan öğrenirim o da belki benden bir şeyler öğrenebilir bu şekilde çocuğu (topluma) kazandırmaya çalışırız.” (Ö7, str: 59) ifadeleriyle bu konudaki öz yeterlik düzeyini açıklamıştır.

Tüm katılımcılar ÖGÖ'nün başarısının değerlendirilmesinde mesleki yeterliklerini sorgulamış ve özel eğitim öğretmene danışacaklarından bahsetmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, Ö8; Görüşme, Ö2, Ö7, Ö8). Buna karşın “özel gereksinimli bir öğrencinin olduğunuzda kimden destek alırsınız?” sorusuna ilk olarak “rehber öğretmen” cevabını vermişlerdir: “Okul rehber öğretmeni ilk başta destek alacağım kişi olur. Onun dışında belki rehber öğretmeni yönlendiren RAM’da çalışan biri olabilir ya da ailenin görüştüğü bir öğretmen olabilir.” (Ö8, str: 44).

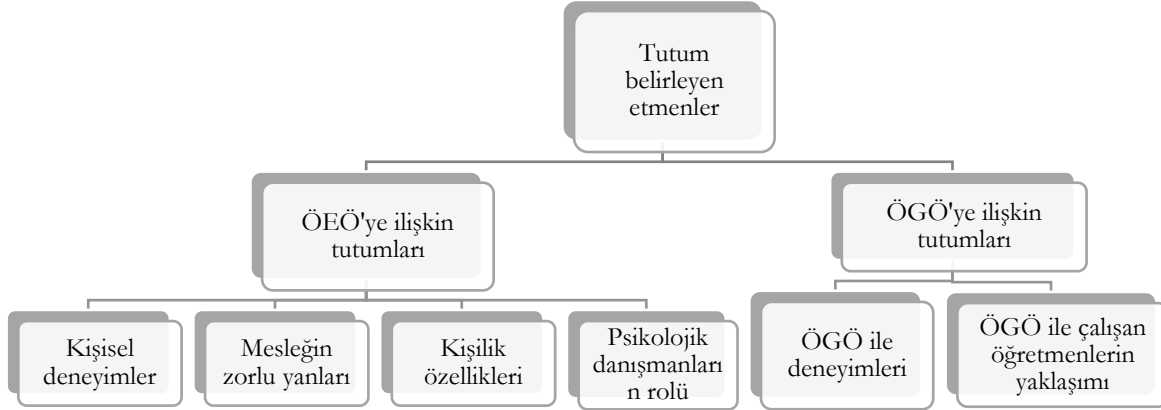
Kişilik Özellikleri

Dört katılımcı, ÖGÖ'den sorumlu öğretmen olabilecek durumda olmadıklarını “Rehberlik hocam özel eğitim öğretmenliğine tercih yapmam için bana söylemişti ama ben psikolojik olarak kaldıramayacağımı söylemiştim. ... Fazla duygusal bağ kurabilirim diye korktum, bu benim profesyonelliğini çok etkileyebilirdi.” (Ö2, str:72), “O kadar sabırlı bir insan olduğumu düşünmüyorum” (Ö4, str:96) ve “Yakın hissediyorum ama bir sınıfta tüm öğrenciler olduğu durumda ya sadece özel eğitim öğretmenliği alanında ilerlemek ister miyim bilmiyorum.” (Ö3, str:75) ifadeleriyle belirtmişlerdir. Oysa ÖGÖ öğretmenin sabırlı ve sakin biri olması gerektiği görüşündelerdir.

Bu açıdan kendilerini sadece ÖGÖ'lere öğretmenlik yapabilecek yeterlikte görmediklerini açıklamışlardır (Ö2, Ö3, Ö8).

Tema 2: Tutumları

Öğretmen adaylarının tutumları, Şekil 2'de gösterildiği gibi özel eğitim öğretmenliğine ve ÖGÖ'ye ilişkin tutumları olmak üzere iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Tutumunu Belirleyen Etmenler

Özel Eğitim Öğretmenliğine İlişkin Tutumları

Öğretmen adaylarının Şekil 3'de gösterildiği gibi ÖGÖ'nün öğretmeni olma tutumlarını etkileyen dört faktörün olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Öğretmenliğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Kişisel Deneyimleri

Öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerini; lisans programlarındaki öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıfta karşılaştıkları ÖGÖ'ler (Ö2, Ö8), özel eğitim öğretmeni arkadaşları (Ö2), ebeveyninin özel eğitim öğretmeni olması (Ö7), ablasının özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi deneyimi (Ö8) ve kendilerinin ilk ve ortaokuldaki deneyimleri (Ö3) oluşturmaktadır. Ailesinde özel eğitim öğretmeni olan OÖÖ adayı özel eğitim öğretmenliğini kendi mesleğiyle yakından ilişkili görerek ÖEÖ olabileceğini belirtirken (Ö8), diğer OÖÖ adayı “Mesela öğrenci annemin öğrencisi. Annemi yolda tanımamıştı. Yani bence bu duygusal olarak kötü bir durum.” (Ö7, str:84) ifadesiyle istemediğini söylemiştir. Öğretmenlik uygulamasında ÖGÖ ile karşılaşanlar öğrencilerin sınıfta “yeterince iyi eğitim alamadığını”, alanda iyi öğretmen olmanın zorluğunu ve hem deneyimli hem de aktif

olmak gerektiğini belirterek özel eğitim öğretmeni olmak istemediklerini söylemişlerdir (Araştırmacı günlüğü, Ö1, Ö4, Ö7).

Mesleğin Zorlu Yanları

Özel eğitim öğretmeni olmak istemeyen öğretmen adaylarının bir kısmı, ÖGÖlere iyi eğitim verememenin endişesini taşıdıklarını, farklı öğretim stratejilerini uygulamanın zorluğunu ve sorumlulukların diğer branş öğretmenlerine göre fazlalığını, mesleğin zorlu yanları olarak tanımlanmıştır (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7). İMÖ adayı özel eğitim öğretmenliğine uzak durduğunu ancak üstün yetenekli öğrencilerin öğretmeni olabileceğini açıklamıştır (Ö3).

Kişilik Özellikleri

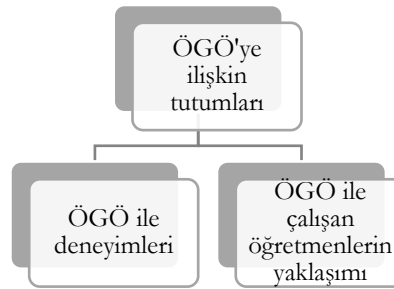
ÖEÖ olmak istemeyen katılımcıların çoğu, “Ona yararlı olmaya çalışırken yanlış bir şey yapmaktan çekinirim.” (Ö6, str:87), “Biraz fazla duygusalım bir de oturup ağlayacak gibi oluyordum ona bakınca.” (Ö4, str:27) ifadeleriyle kendilerinin kişilik özelliklerine vurgu yapmışlardır. PDR adayı, kişilik özelliklerin özel eğitim öğretmenli olma isteğiyle ilişkisini “insanlar hani özel eğitim istemiyorum deyince anlaşılabilir geliyo ama benim için bir sorun yok ben yapabilirim.” (Ö1, str:90) diyerek açıklamıştır.

Psikolojik Danışmanların Rolü

PDR adayları, ÖGÖ’nün hayatında %30-40 oranında yer aldığını belirtmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, Ö6; Görüşme, Ö1). Bu açıdan zaten ÖGÖ’lerle etkileşimde bulunacaklarını ancak tamamen ÖGÖ öğretmeni olmak istemediklerini belirtmişler, kendi sorumluluklarına düşeni yapmaktan kaçınmayacaklarını eklemişlerdir (Ö6).

ÖGÖ’ye İlişkin Tutumları

Öğretmen adaylarının ÖGÖ’ye tutumlarını Şekil 4’te belirtildiği gibi ÖGÖ ile deneyimleri ve ÖGÖ ile çalışan öğretmenlerin yaklaşımı



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler

ÖGÖ ile Deneyimleri

Öğretmenlik uygulamasında ÖGÖ ile etkileşim kuranların çoğu öğrenciyi “istenmeyen hareketler yapan”, “ilaç kullanan” ve “acınan” biri olarak tanımlamışlardır (Ö1, Ö2, Ö4). Bir öğretmen adayı, otizm spektrum bozukluğu olan kuzeniyle çok oyun oynadığını (Araştırmacı günlüğü, Ö4), bir diğeri “Diğer arkadaşları etkinlik yaparken ben de onların yanına gidip sen de yapabilirsin demiştim. Böyle dediği zaman heveslenip yapmaya başlayıp diğer haftalarda derse katılmaya çalıştıklarını görmüştüm.” (Ö2, str:18) ifadeleriyle olumlu yaklaştığını açıklamıştır. ÖGÖ ile hiç deneyimi olmayan PDR adayı ise “Empatiden çok sempati yapıyorum galiba hocam kendimi çok bağdaştırıyorum.” (Ö6, str:30) sözleriyle bir ön yargısı olmadığını dile getirmiştir.

ÖGÖ ile Çalışan Öğretmenlerin Yaklaşımı

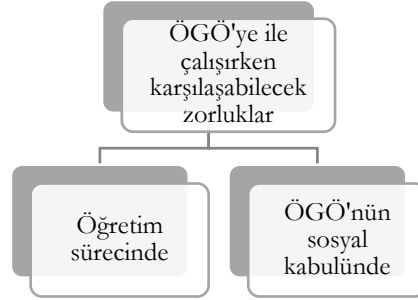
Öğretmenlik uygulamasında rastladıkları olumsuz yaklaşımlar öğretmen adaylarının ÖGÖ hakkında sorgulamalar yapmasına aracılık etmiştir (Araştırmacı günlüğü, NK). Örneğin; “Öğretmenlerden ötürü birazcık korkuyordum açıkçası. Çünkü yaklaşımlarını hiç beğenmiyordum. Beni korkutuyordu. O yüzden acaba ben de mi böyle olacağım dedim?” (Ö4, str:20). Bir öğretmen adayı, kendi ilkokul arkadaşı olan ÖGÖ’ye öğretmenin

çok bağırdığını, bu yüzden küçükken korktuğunu (Ö2, str:82) belirtmiş, iki öğretmen adayı da karşılaştığı öğretmenlerin ÖGÖ hakkında hiç bilgisi olmadığını şaşırarak ifade etmişlerdir (Ö1, Ö4).

Öğretmenlik uygulamasında ÖEÖ ile deneyimi bulunan bir PDR adayı “Konuştuğumuzda hocalar çok yetkin olmadıklarını söylediler. Birisi işitme mezunu, biri görme mezunuydu ki çocuklar otizmliydi. Biz de haliyle yeni yeni öğreniyoruz dediler.” (Ö1, str:20) sözleriyle alandaki bilgi ve deneyimin önemine vurgu yapmıştır.

Tema 3: Karşılaşabileceği Zorluklar

Öğretmen adaylarının ÖGÖ ile çalışırken karşılaşılabileceği zorluklar Şekil 5’te belirtildiği gibi iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrenciyle Çalışırken Karşılaşılabileceklerini Düşündükleri Zorluklar

Öğretim Sürecinde

TÖ, SÖ, İMÖ ve OÖÖ adayları öğretim sürecinde ve tüm etkileşimlerinde öncelikle ÖGÖ’ler ile iletişim kurarken zorlanacaklarını belirtmişlerdir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8). Ardından öğrenciyle yaşanan bu iletişimsizliğin sınıfta yapılan dersi olumsuz etkileyeceğini eklemişlerdir (Ö3, Ö5, Ö4). Örneğin; “onlarla diyalog kurmada bilmiyorum zorlanabiliriz gibi geliyor. Çünkü dediğim gibi özel ders verdiğim öğrencide de hani anlatıyorum tekrarlar yapıyorum konuşuyoruz ama konu sürekli dağılıyor. Tekrar toplamak zor olabiliyor. Bireyselde değil ama sınıf ortamında burada zorlanabileceğimi düşünüyorum” (Ö3, str:26).

Lisans derslerinde öğrendiklerini bazı yetersizlik gruplarına uyarlayabileceklerini ancak tüm ÖGÖ’lere uygun uyarılama yaparken zorlanabileceklerini söylemişlerdir (Ö2, str:44; Ö3 str:73). İMÖ adayı, “Bazı konular gerçekten çok soyut kalabiliyor. Onu anlatırken somutlaştırabilirim. Aslında anlamamış olduğunu fark etmeme rağmen konuyu geçmek zorunda kalabilirim böyle sorunlar yaşanabilir.” (Ö3, str:64) ifadesiyle ders süresinin yetemeyeceğine değinmiştir. Okulöncesi dönemdeki ÖGÖ için “Birincisi okulun fiziksel özellikleri buna uygun olarak ayarlanabilir. Zaten bizim şu an MEB okullarındaki sınıflar normal öğrenci için de yeterli değilken özel eğitim çocuğu için tamamen yetersiz kalıyor.” (Ö7, str:30) denilerek eğitim ortamlarının yetersizliği önemli bir problem olarak ifade edilmiştir (Ö7, Ö8).

PDR adayları ise ÖGÖ’nün gelişimsel özelliklerinin ve öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sunabileceklerini ancak bu süreçteki iş birliği gerektiren durumlarda zorlanacaklarını belirtmişlerdir. “Bunu planlaması, ailesiyle hem öğretmeniyle görüşüp onun için daha iyi bir hale nasıl getirebiliriz? Onun koşullarını hem fiziki hem de ne bileyim daha iyi eğitim alabilmeleri için” (Ö6, str:24) ifadeleriyle iş birliği ihtiyaçlarına değinmişlerdir. Ancak “öğretmen yetkinse bir sıkıntı olmaz ama o sınıftaki gibi otizm sınıfına işitmeden bir öğretmen verirse zorluk olabileceğini düşünüyorum.” (Ö1, str:64) diyerek öğretmenlerin yetkinliğinde sorun yaşayabileceklerini ve “Akademik olarak da her çocuk farklı düzeyde. Hepsine farklı bir plan oluşturup ona göre ilerlemek gerekiyor ve sonucunda belki elde edilebilir bir plan var bazılarında ise hiç planladığınız gibi gitmeyebilir.” ifadesiyle ÖGÖ’lerin daha sık değişebilen durumları olduğunu belirtmiştir (Ö6, str:92).

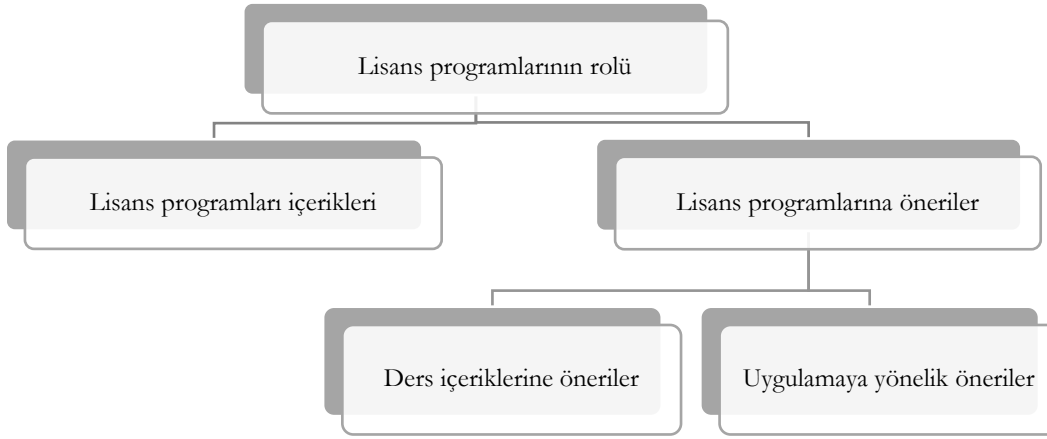
ÖGÖ’nün Sosyal Kabulünde

Öğretmen adayları, sınıflarındaki ÖGÖ’lerin en çok sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesi sürecinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Örneğin, “Arkadaşları şey diyordu çocuğa; sen şeytansın biz seninle

oynamayacağız.” (Ö4, str:27). Psikolojik danışman adayı ise, ÖGÖ’nün sınıfa ve okula kabulü sürecinde diğer branş öğretmenlerinin uygun olmayan tutumları olduğunu eklemiştir (Ö1). OÖÖ adayı “Aileler için zor. Genelde aileler tarafından da istenmiyor normal sınıflarda özel gereksinimli bireyler.” (Ö7, str:91) diyerek sınıflarda ÖGÖ’lerin istenmediğini, TÖ adayı ise “Ders konusunda bir şekilde ilerleyebiliriz ama sosyal hayata karışma konusu biraz zor bence.” (Ö2, str:24) diyerek toplumda var olmakta zorlandıklarını dile getirmiştir. OÖÖ adayı, bu durumun risk grubundaki öğrencilerin fark edilmesini daha da zorlaştıracığını eklemiştir (Ö7, str:19).

Tema 4: ÖGÖ’ye Yaklaşımda Lisans Programlarının Rolü

Öğretmen adaylarının ÖGÖ’ye yaklaşımda, Şekil 6’te gösterildiği gibi, öğrenim gördükleri lisans programlarının rolü ve ÖGÖ’yü daha iyi anlamak için lisans programlarına önerileri bulunmaktadır.



Şekil 6. ÖGÖ’ye Yaklaşımda Lisans Programlarının Rolü

Lisans Programları İçerikleri. Öğretmen adayları lisans eğitimlerinde özel eğitim bölümünden farklı anabilim dalındaki öğretim üyelerinden çeşitli dersler almışlardır. Aldıkları dersler ve öğretim üyelerinin anabilim dalları bilgisine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyeleri Tarafından Lisans Programına Verilen Derslerin Dağılımı

Öğretmenlik lisans programı / Ders	Özel Eğitim ve Kaynaştırma (MBS*)		Öğretimi Bireyselleştirme ve Uygulama (AES**)		Kapsayıcı Eğitim (MBS*)		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (MBS*)		Öğrenme Güçlüğü (MBS*)		Üstün Yeteneklilere Matematik Öğretimi (AES**)	
	Sınıf	ÖÜ	Sınıf	ÖÜ	Sınıf	ÖÜ	Sınıf	ÖÜ	Sınıf	ÖÜ	Sınıf	ÖÜ
OÖÖ	4(Çİ)	ZE	-	-	-	-	4	ZE	4	ZE	-	-
SÖ	4	ZE	4(Çİ)	ÜY	-	-	3	ZE	4	ZE	-	-
İMÖ	4	ÜY	-	-	-	-	2	ZE	2	ZE	4	ÜY
TÖ	4	ZE	4(Çİ)	ÜY	3	ZE	-	-	4	ZE	-	-
PDR	4	ZE	4(Çİ)	ÜY	4	ZE	3	-	4	ZE	-	-
FBÖ	4(Çİ)	ÜY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Not. MBS*: Meslek bilgisi seçmeli, AES**: Alan eğitimi seçmeli, ÖÜ: Öğretim üyesi anabilim dalı, ZE: Zihin Engelliler Eğitimi, ÜY: Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, Çİ: Çevrimiçi ders

OÖÖ Programı

Tablo 5’te yer verilen ve programda aldıkları derslerde ÖGÖ’nün eğitim yaşamında daha çok sorumlulukları olduğunu fark etmişlerdir (Ö7). “Çocuğun ilk geldiği yer okul öncesi. Aile fark edemediğin de okul öncesi öğretmenleri (olarak) fark edebiliriz.” (Ö7, str:42) ifadesiyle gönderme öncesi süreçteki sorumluluklarını, “Mesela etkinlik sürecinde çocukları düzenliyoruz. Onun yanına gitmemiz, takip etmemiz lazım. Amacına uygun

yapıyor mu? Gerekirse yardımcı personel varsa özellikle onun yanında oturmasını gerektiği"(str:46) ifadesiyle destek eğitim hizmetleri sağlayabileceğini ve "Güzel örnekler vererek rahatlattı. Nasıl örnekler vereceğimizi bildiğimiz zaman, çocukla birebir karşılaştığımızda ha ben bu yöntemi de deneyebilirim diyebiliyorsunuz." (Ö8, str:37) ifadesiyle çeşitli öğretimsel stratejileri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

SÖ Programı

Program için Tablo 5'te yer verilen, farklı alanlardaki öğretim üyelerinin ders vermesinin, özellikle öğretimin bireyselleştirilmesini ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamanın öneminden "Çocukları daha çok bireysel olarak tanımam gerektiğini, genellemem gerektiğini öğretti.", "Sınıfta ayırtırmak değil ama ona göre yeni bir plan bir BEP öğretildi." (Ö4, str:49-51) ifadeleriyle bahsetmişlerdir. Ancak, verilerin toplandığı dönemde alınan dersler üzerinden iki yıl geçtiği için ders içeriklerinin bir kısmının unutulduğu da dile getirilmiştir (Ö5). Yine de bu derslerin ve özel eğitim bölümü öğretim üyelerinin "Üniversitede bunların çok büyük bir katkısı oldu hocalarımızın" (Ö4, str:39) ifadesiyle katkı sağladıkları dile getirilmiştir.

İMÖ Programı

Program için Tablo 5'te yer verilen, farklı alanlardaki öğretim üyelerinin ders vermesinin özellikle "Göz teması kurmamız gerektiği, ses tonumuzu bir anda alçaltıp bir anda yükseltmek değil de daha sakin ses tonuyla konuşmamız gerektiği", "özel eğitim derslerinde çocuklara nasıl yaklaşabileceğimiz konusunda katkısı oldu." (Ö3, str:30;39) konularında bilgilendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte "Bu üniversitenin de bu anlamda iyi olduğunu düşünüyorum.", "Son sınıfta iki dersimiz oldu ama bir de özel eğitim içindi biri üstün yetenekliler içindi (X) hocayla verimli geçirdik bunu." (Ö3) farklı derslerden faydalandığını açıklamıştır.

TÖ Programı

ÖGÖ ve eğitimleri sürecinde BEP'e katkı sunmaları gerektiğini ve aldıkları derslerin (Tablo 5) genel olarak bilgi birikimini artırdığını dile getirmiştir. Teorik derslerin katkılarını öğretmenlik uygulama deneyimine katkısını "Sizlerden gördüklerimizi işte BEP'de gördüklerimizi uygulama fırsatı da olunca iyi oluyor." (Ö2, str:28) ifadesiyle, farklı anabilim dalındaki öğretim üyelerinden ders almasını "Özel eğitim dersi, öğrenme güçlüğü aldım galiba onu hatırlıyorum. Bir de (X) hocadan bireyselleştirilmiş uyarlama, öğretimin bireyselleştirilmesi aldık bu dönemde. Bir de özel eğitim dersinde farklı farklı hocalarımız dersimize girmişti. ... O yüzden çok fazla öğretmen görme şansımız oldu açıkçası." (Ö2, str:35) ifadeleriyle açıklamıştır.

PDR Programı

Özel eğitim bölümü öğretim üyelerinden en çok ders olan program olmuş (Tablo 5) ve Tıp Fakültesi'nden bir öğretim üyesi tarafından "Davranış bozuklukları I-II" dersini de almışlardır. Bu ders içeriği, ÖGÖ ile ilişkilendirilerek oluşturulmuştur (Belge, MS, Transkript; Görüşme, Ö1). Yıl sonunda, aldıkları derslerin kendi alanları ile çok yakın ilişkili olduğu ve zaman zaman bu derslerin dahi yetersiz kalabileceğini belirtmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, Ö1). Özel eğitim bölümünde farklı alanlardaki öğretim üyelerinden aldıkları dersler sonrasında "İşimizin bir parçası olduğunu anladım en azından. Hiç bilmiyordum yani. Onlara yardım etme konusundaki önemi anladım." (Ö1, str: 47) ifadesiyle süreçteki rolünü ve sorumluluklarını, "Aslında bir sürü yetersizlik alanı gördük. Bunların ayırt edici özelliklerini. Neyin ne olduğunu derste öğrendik. Teoride bir sıkıntı çok yok." (Ö6, str:45) ile karşılaşabilecekleri ÖGÖ gruplarını, "(X) hoca böyle ailelerle çok karşılaşabilirsiniz demişti. Hani karşılaşırsak buna uygun bir şekilde onlarla çalışabilirim diye düşünüyorum." (Ö6, str:64) ile ailelerle daha iyi iletişim kurabileceklerini belirtmişlerdir. Edindikleri teorik bilginin "Kendimize bu konuda biraz daha bilgiliyiz dedim ve stajda biraz daha önem verdim." (Ö1, str:45) ifadesiyle öğretmenlik uygulamasına olumlu yansıdığını açıklamışlardır. Bunlarla birlikte, bazı PDR adaylarının ÖGÖ bulunan sınıflara hiç gitmediği de belirtilmiştir (Ö1).

Lisans Programlarına Öneriler

Ders İçeriklerine Öneriler

OÖÖ adayları özel eğitim ile ilişkili ders sayısını yetersiz bulmuştur. Bir yetersizlik grubunu tanıtan ders yerine "çocukların belki psikolojik sürecini veya ailenin tutumuyla alakalı bir ders" (Ö7) eklenmesini ve derslerin daha çok uygulamalı olmasını önermişlerdir (Ö8). Lisans öğrenimleri süresince "Uygulayacağımız şeyler çok farklı. Psikolojik olarak olsun, akranlarının ona yaklaşımı, onları da öğretmemiz lazım" ifadeleriyle kendilerine seminerler verilmesini istemiştir (Ö7). İMÖ adayı: "Dramanın seçmeli olmaması gerekiyor. Mesela drama eğitimi

şeklinde bir ders yapmıştık. Ben isterdim gerçekten zorunlu bir ders olarak drama eğitimi olsun. Çünkü bu mimik olur, hareketlerimiz olur, ses kontrolü olur, ciddi anlamda bir şeyler katardı diye düşünüyorum." (Ö3, str:34) diyerek programa drama ile öğretim dersi eklenmesini önermiştir.

PDR adayları, Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin daha erken dönemde yer almasının daha faydalı olacağını düşünmektedirler. "Bence staj programına özel eğitimle ilgili ayrı bir saat ayrılabilir diye düşünüyorum. Çünkü çokça karşılaşacağız ama ben hiç görmedim. Ne bileyim hani başladığında direkt meslekte öğreneceğim öğrenciler çok da şanslı olmaz diye düşünüyorum." (Ö6, str:41) ifadesiyle uygulamalı ders eklenmesini önermiştir. Son olarak, BEP hazırlama, ÖGÖ için öğretim stratejileri içeren daha fazla teorik derse ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Ö6).

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlik uygulamasında karşılaşabilecekleri öğrencilere destek sunabileceklerini söylemişlerdir (Ö1, Ö5). Tüm öğretmen adayları, özel eğitimle ilgili aldıkları teorik derslerle birlikte veya bir sonraki dönemde uygulama deneyimi edinmek istemişlerdir (Tüm görüşmeler). SÖ adayı, özellikle risk grubundaki öğrencilerin fark edilmesi, tanınması, materyallerin uyarlanması gibi doğrudan uygulamalı derslerin açılmasını önermiştir (Ö4, Ö5).

Katılımcılar, derslerin bir kısmını Covid-19 salgını döneminde ve 6 Şubat depremi nedeniyle uzaktan eğitimle çevrimiçi almıştır. Ders niteliğinin düştüğünü "Pandemi gibi bir dönemimiz de oldu. Bazı dersleri uzaktan aldık. Belki onun yerine yakından olsa daha jest mimiklere görebilseydik ya da yaklaşımlara yönelik örnek olaylara yönelik bir şeyler görseydik daha iyi olabilirdi." ifadeleriyle açıklamışlardır. Öğretmenlik uygulamasında yüz yüze yapılan toplantıların kendilerine daha çok katkı sağlayacağını eklemişlerdir (Ö8).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel gereksinimli öğrenci ile çalışma ihtimali bulunan farklı lisans programlarındaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile özel eğitim öğretmenliğine karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve düşüncelerinin derinlemesine anlaşılması amacıyla karma yöntemler ile yürütülen araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında tartışılmıştır.

Birinci aşamada ölçeklerden elde edilen bulgulara katılımcıların gerek öz yeterlik düzeyinde gerekse tutum puanlarında kadın katılımcıların ortalamalarının erkeklerle göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın katılımcıların her iki ölçek toplam puanı daha yüksek iken ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin erkek katılımcılar lehine daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. Alanyazında öz yeterlik ve tutum gibi özelliklerin cinsiyete göre de farklılaşan sonuçları ile karşılaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan öğretmen öz yeterlik inançlarının incelendiği bir çalışmada kadın öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inanç puanlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir (Toy ve Duru, 2016). Yapılan farklı araştırmada kadın katılımcı sayısının fazla oluşunun etkili olabileceğini göstermekle birlikte kadın öğretmen/öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik daha yüksek kaygı düzeyinde olduğu bulunmuştur (Akdemir vd., 2022). Ancak bu yüksek kaygı ÖGÖ'ye yönelik olumsuz bir durum olarak algılanmamalıdır. Yüksek kaygı düzeyi, ÖGÖ'yle daha çok ilgilenmesinin ve daha çok beklenti geliştirmesinin bir sonucu olabilir. Bu durum, ÖGÖ'ye daha olumlu tutumda bulunmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak sadece öğretmenliğin cinsiyet değişkenine göre ele alınması doğru olmayacaktır. Kadın öğretmenlerin kaygı, öz yeterlik ve tutum düzeylerine ilişkin kültüre duyarlı bir yaklaşımla bütüncül biçimde araştırmaların tasarlanması gerekmektedir.

Farklı bölümlere göre incelenen ölçek toplam puanlarında katılımcıların hem öz yeterlik algıları hem de tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum alanyazındaki genel eğilime benzer bulgular olduğunu göstermektedir (Akar ve Ketenoglu-Kayabaşı, 2022; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Karabulut, 2023; Özokçu, 2018; Öztürk, 2023). Farklı lisans programlarındaki öğretmen adayları ile yürütülen çalışma bulguları öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları arttıkça, kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin de arttığı yönündedir (Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016). Bölümlere göre incelenen kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunurken, ÖEÖ'ye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İzleme testleri sonucunda OÖÖ adaylarının ortalamalarının İMÖ adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın anlaşılması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler için bölümlere özgü sorular da eklenmiştir. Bu bağlamda görüşme analizlerinin aslında OÖÖ adaylarının ölçek puanlarındaki yüksekliğin farklı yönünü ortaya koyduğu söylenebilir. ÖGÖ eğitimindeki zorluklara ilişkin farkındalıkların yüksek olmasına bağlı olarak ölçeklerde düşük öz yeterlik bulgusu sergilenme eğilimi ile karşılaşılmaktadır. Bulgudaki bu eğilim, görüşme verileriyle de

desteklenmektedir. OÖÖ adayları, özel eğitim öğretmenliğine ilişkin olumlu tutumlara sahip olsa da ÖEÖ olmada kendilerini daha az yeterli bulduklarını dile getirmişlerdir. Bunu mesleki yeterlik düzeylerinin düşük olması, sınıf içerisinde davranış kontrolünde kendilerini yeterli bulmamaları, öğretmenlik uygulaması dersindeki olumsuz deneyimleri ve kişisel deneyimleri ile açıklamışlardır. İMÖ katılımcıları ise sınıflarındaki ÖGÖ ile iletişim kurmada zorlanabileceklerini ancak matematik öğretimi stratejilerini uyarlayabileceklerini belirtmişlerdir.

İkinci aşama bulguları dört tema altında incelenmiş olup ilk aşamadan elde edilen nicel bulguları açıklayıcı olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ve tutumlarını nasıl açıkladıkları incelenmiştir. Bölüm değişkenine göre en yüksek ilişki bulgusu PDR katılımcılarında iken en düşük ilişki İMÖ katılımcılarında olmuştur. Nicel analizler sonucunda bulunan öz yeterlik ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin, her durumda doğru orantılı olduğunu belirtmek güçtür. Bu durum, görüşmelerden elde edilen ÖEÖ'ye yönelik tutumlar alt teması bulguları ile desteklenmektedir. Özel eğitime ilişkin aldıkları dersler sayesinde mesleği anlamlandırdıkları ancak zorluklarını daha yeni fark ettikleri söylenebilir (Karabulut, 2023; Öztürk vd., 2014). PDR adayları, öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri zorluklar teması altında, diğer öğretmen adaylarından farklı olarak ÖGÖ'nün genel özelliklerinin ve öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi süreçlerindeki katkılarının farkında olduklarını ifade etmişlerdir. ÖEÖ ile iş birliğinde önemli kişiler olduklarını bilmeleri ile birlikte kendilerinin ÖEÖ olmak istememeleri de bulguları desteklemektedir. İMÖ adayları, öğretim stratejilerini uyarlama ve kullanmada öğrendiklerini uygulayabileceklerini dile getirmekle birlikte ÖEÖ'ye tutumlarında ölçek puanı en düşük gruptur. Bu da mesleğin zorlu yanlarını aktardıkları ifadelerindeki ÖEÖ'ye karşı mesafeli ancak üstün yeteneklilerin eğitime daha yakın olmaları ile açıklanabilir. FBÖ ve İMÖ adaylarının ÖGÖ ile ilgili ilk ve olumlu düşüncelerin üstün yeteneklilere yönelik olması şeklindeki benzer bulguya rastlanmaktadır (Baştuğ ve Servi, 2021). Bununla birlikte çeşitli araştırmalarda çoğu öğretmen adayı ÖGÖ ile iletişim kurarken zorlanabileceğini belirtmiştir. Bu problemi en aza indirmek için ise ÖGÖ ile etkileşimde bulunabilecekleri uygulamalı derslere ve/veya teorik dersler kapsamında ÖGÖ ile çeşitli etkileşimlerde bulunabileceği ortamlar yaratılması önerilebilir (Camcı-Erdoğan, 2020).

OÖÖ katılımcılarının ölçek toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öz yeterlik ölçeği ortalama puanı en yüksek ve tutum ölçeği puanı ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. OÖ öğretmenleri ve adayları ile yapılan farklı çalışmalarda özel eğitim alanındaki bilgi eksikliğine bağlı düşük öz yeterlik bulguları ile karşılaşmaktadır (Başpınar ve Sönmez, 2021; Sönmez vd., 2018). OÖÖ adaylarının ölçek toplam puanları, ÖGÖ'yü fark etme ve eğitime destek olma sürecindeki sorumlulukları ve karşılaşılabileceği zorluklar temasındaki paylaşımları birlikte değerlendirildiğinde, OÖÖ adaylarının ölçekten elde edilen öz yeterlik düzeyine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda bu sonuç, sadece nicel veya sadece nitel veri toplama teknikleri ile elde edilemeyecek ancak iki veri toplama tekniğiyle elde edilebilecek bulguların entegrasyonuna ilişkin bir örnek teşkil etmiştir (Leko vd., 2023).

Diğer bölümler için ölçek puanları arasındaki ilişkiye göre ikinci sıradaki TÖ adaylarının öz yeterlik ve tutum düzeyleri puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir (Tablo 3). Alana özgü öğretim stratejilerini aldıkları seçmeli derslerin katkısıyla ÖGÖ için uyarlayabileceklerini dile getirirken, ÖGÖ sosyal kabulü ve iletişim kurmada zorlanma ihtimali ifadelerinin katılımcıların tutumuna yönelik bilgi verdiği söylenebilir. Kaynaştırma da en kritik göreve sahip olan SÖ adaylarının, öz yeterlik puanları ortalama düzeyde olup, aldıkları özel eğitim seçmeli derslerinin etkisinin olduğu görüşme bulguları ile desteklenmektedir. Öğretim stratejilerini uyarlamada, BEP hazırlamada yeterliliklerini dile getirmekte ancak uygulamaya dönük beklentilerini de paylaşmaktadırlar. SÖ lisans programlarının teorik olarak güçlendirilmesinin yanı sıra ÖGÖ ile uygulama fırsatı sunan bir düzenleme ihtiyacını ortaya koyduğu söylenebilir. Akdemir vd. (2022) ilkökul öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmada tutumların yüksek olsa da sınıftaki ÖGÖ'lere yönelik kaygılar taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları henüz gerçekleşmemiş durumlarla ilgili kendilerini daha yeterli görebiliyorken öğretmenlerin yaşamış oldukları durumlar ile ilgili gerçek sorunlar üzerinden görüşlerini dile getirdikleri söylenebilir.

Bu araştırmada özel eğitim ile ilgili en az bir dersi alan uzmanlarından almış öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yüksek öz yeterlik düzeyine ve özel eğitim öğretmenliğine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, öz yeterlikleri ve tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle kaynaştırma kapsamında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ve tutumlarını inceleyen araştırmaların meta analizinden elde edilen sonuca göre de öğretmenlerin öz yeterlik ve tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır (Yada vd., 2022). Son dönem çalışmalarda özel eğitim ile ilgili ders alan öğretmen

adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüş, tutum, bilgi düzeyi ve öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonuçlar görülmektedir (Akdemir vd., 2022; Alsarawi ve Sukonthaman, 2023; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Karabulut, 2023; Mertoglu vd. 2020; Şenol ve Can-Yaşar, 2020). Bu bağlamda araştırma sonuçları alanyazın ile benzer özellikler göstermekle birlikte araştırmadaki nicel bulguların görüşmeler ile derinleştirilmiş olması mevcut çalışmalara özgün bir katkı sağlamıştır. Öyle ki görüşmeler ile derinleştirilen bulgular öz yeterlik ve tutumların yüksek olmasının öğretmen adaylarının ÖGÖ eğitiminde kendilerini yetkin göremediklerini, aslında ÖGÖ eğitimindeki gerekliliklerin de farkında olduklarını, ÖEÖ ile iş birliğinin kurulmasının önemini anladıklarını ve ÖEÖ yapma durumuna mesafeli olduklarını açığa çıkarmıştır. Bu bağlamda karma yöntemler ile yürütülen bu araştırma, özellikle sınıflarında ÖGÖ ile çalışma ihtimali olan öğretmen adayları ile yapılan ve yalnızca ölçek puanları ile yorumlanan öz yeterlik ve tutum gibi değişkenlerin incelenmesinde nicel desen ile yürütülen araştırmaların güçsüz yönünü ortaya koymuştur. Gerek bu değişkenlerin çok yönlü açıklanmasında gerekse özel eğitim ile ilgili derslerin nicelik ve nitelik olarak çıktılarının değerlendirilmesinde yöntemin katkısının olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak özel eğitim ile ilgili derslerin artırılması, özel eğitim alanı uzmanları tarafından yürütülmesi, teorik derslerin uygulamalar ile desteklenmesi gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerde ÖGÖ bilgilendirilmesinin artması ve yaygınlaştırılması önerileri öne çıkmaktadır. Halihazırda lisans programlarında yer alan özel eğitim ile ilgili derslerin 4. sınıftan ziyade 2. ya da 3. sınıflarda verilmesi, son sınıfta yürütülen öğretmenlik uygulaması öncesinde hazır bulunuşluklarına olumlu katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Kaynaştırmaya dâhil olan öğrencilerin sayısal olarak oranının artıyor olması öğretmen adaylarının alan uzmanları tarafından en az bir özel eğitimle ilgili ders olmak şartıyla daha fazlasına da ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Kaynakça

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Akar, E., & Ketenoglu-Kayabaşı, Z. E. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. *Eğitim bilimlerinde güncel araştırmalar içinde (ss. 157-174). Anı Yayıncılık*.
- Akdal, D., Bozdağ, T., Aydın, Y., & Aşkan, A. (2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik inançları ile yetersizliği olan bireylerin eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 73-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1204333>
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>
- Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2023). Preservice teachers' attitudes, knowledge, and self-efficacy of inclusive teaching practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 705-721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Altunya, N. (2008). *Türkiye’de öğretmen örgütlenmesi (1908-2008)*. Ürün Yayınları.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 70(5), 705-721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Baskonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212256>
- Başpınar, S., & Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 921-943. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.799776>

- Baştuğ, Y. E., & Servi, C. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi: Bir karma desen incelemesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 770-787. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1843976>
- Berry, R. A. W. (2011). Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627–648. <https://doi.org/10.1080/13603110903278035>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Boyle, C., Anderson, J., Page, A., & Mavropoulou, S. (2020). *Inclusive education: Global issues and controversies*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004431171>
- Camcı-Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/896332>
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev: M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Clark, L. P. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev: A. Delice). Anı.
- Cumalı, Ö. G. D., & İnce, A. G. M. (2024). Farklı Branşlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 635-664, doi: 10.23863/kalem.2024.299
- Çeliköz, M., & Kölemen, E. B. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ve yenilikçilik düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1607- 1649. <https://doi.org/10.29299/kefad.853997>
- Demirbilek, S., Sencer-Özsezer, M., & Demirbilek, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 117-132.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Doğan, M. (2023, Kasım 22). *Karma yöntemler araştırmasının özel eğitimde kullanımı [The use of mixed methods research in special education]* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=mMqQqbQAphI>
- Dolapçı, S., & Yıldız-Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/358732>
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015) South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Erdoğan, S. C. (2020). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/896332>
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321434>
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Pearson Education.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Education.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K ve Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Sage Publishing.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141-151. <https://doi.org/10.1177/1558689812461179>
- Işıtan, D., & Dayı, E. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 85-107. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdersisi.790359>
- İlik, Ş. Ş., & Deniz, S. (2020). Farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gözlemleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 338-351. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3611>
- İnce, M., Fırat Durdukoca, Ş., & Cumalı, D. (2023). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerine yönelik tutumlarının tespit edilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 911-928. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1264162>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.5172/mra.3.2.114>
- Karabulut, H. A. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 531-542. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.68>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel yayıncılık.
- Küçüközyiğit, M. S., Altun Könez, N., & Yılmaz, B. (2017). Developing an attitude scale towards special education as a teaching profession: A Test Study. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 21(2), 27-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176956.pdf>
- Leko, M. M., Hitchcock, J. H., Love, H. R., Houchins, D. E., & Conroy, M. A. (2023). Quality indicators for mixed-methods research in special education. *Exceptional Children*, 89(4), 432-448. <https://doi.org/10.1177/00144029221141031>
- MEB, 2017. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi [Inclusive/Integrative Education Implementation Circular] https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- MEB, 2023. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022-2023 [Ministry of National Education 2022-2023 Formal Education Statistical Data] https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi [Examining the impact of interaction project with students with special needs on development of positive attitude and awareness of general education teachers towards inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053- 1077.
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *The Journal of Academic Social Science*, 6(66), 343-365. https://asosjournal.com/?mod=tammetinvevakaleadi=vemakaleurl=1980717962_13447%20Hatices%20MERTO%C4%9ELU.pdfvekey=35425
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63. <https://ocd.lcwu.edu.pk/cfiles/Gender%20ve%20Development%20Studies/GDS-502/Thevalidityissueinmixedresearch.pdf#page=55>
- Öztürk, D. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1787-1814. <https://doi.org/10.29299/kefad.1195939>
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G., & Gülten, Ş. E. N. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.21666/mskuefd.20982>

- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256317>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the *responsive classroom* approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341. <https://doi.org/10.1086/499756>
- Sivrikaya, T., & Yıkımsı, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/291954>
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-444422>
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 116-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181297>
- Şengün, H., & Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 44-51.
- Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2020). Change in sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education: A perspective from of preservice preschool teachers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(9), 1126-1144. https://ijoeec.com/Makaleler/647692259_18.%201126-1144%20fatma%20bet%C3%BCI%20%C5%9Fenol.pdf
- Talancı, S. Ş. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 99-115.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
- Teke, D., & Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1503646>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/ced.00332>
- Uysal, İ., & Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık. Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tred/issue/59869/648737>

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı/ Statements of Publication Ethics

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı/ Researchers' Contribution Rate

Çalışma konusunun belirlenmesinde ve araştırma deseninin belirlenmesinde tüm yazarlar, veri toplamada ilk aşamasında tüm yazarlar, ikinci aşamasında ikinci yazar, verilerin analizinde birinci ve ikinci yazar, çalışmanın raporlanmasında tüm yazarlar görev almıştır.

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Approval Information

Bu çalışma için Ordu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 28/09/2023 tarih ve 167 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

EXTENDED SUMMARY

Ensuring the inclusion of students with special needs (SWSN) in society, promoting a culture of accepting diversity, and contributing to increased social harmony highlight the importance of inclusive education within the education system. Through the widespread implementation of inclusion practices in Türkiye, the presence

of SWSN in general education classrooms at all levels (MoNE, 2017; 2023) has been recognized as a driving force for enhancing the competencies of teachers from different fields. Within the scope of inclusion, collaboration between classroom teachers and special education teachers has shown positive impacts on students' development. Teachers' self-efficacy plays a significant role in their ability to collaborate effectively. Another critical variable, as evidenced in the literature, is attitude. Teachers' attitudes toward SWSN in general education settings are considered one of the key factors for the success of inclusion in education (Avramidis & Norwich, 2002; Boyle et al., 2020; De Boer et al., 2011). Studies in the literature focus on teacher candidates or teachers from various disciplines due to their roles in inclusion processes (ie. Işıtan & Dayı, 2022; Yada et al., 2022). This study aims to examine the self-efficacy levels of teacher candidates from different undergraduate programs regarding inclusion, their attitudes toward special education teaching, and explore the relationship between these variables.

For this purpose, the study was designed using an explanatory sequential design based on mixed methods (Creswell, 2017; Gay et al., 2016). The study employed a purposive sampling method. In the first, quantitative phase of the study, 204 teacher candidates enrolled in the last year of various undergraduate programs in an education faculty and who had taken the "Special Education and Inclusion" course participated. Two scales were administered to all participants: the Scale for Self-Efficacy of Teacher Training Students in Inclusive Education Environments (SETIE-Teke & Sözbilir, 2021) and the Attitude Scale Towards Special Education Teaching Profession (ASSEP-Küçüközyiğit et al., 2017), followed by descriptive analyses. In the analysis of quantitative data, the results obtained from the scales were examined in two dimensions. The findings were used to determine teacher candidates' self-efficacy levels in inclusion and their attitudes toward special education teaching, as well as to select participants for the qualitative phase. Qualitative data were collected from a total of eight teacher candidates using an interview form developed by the researchers. The qualitative data were analyzed descriptively and inductively as needed.

The maximum possible score on the SETIE is 85, with an average score of 76.90, indicating that the teacher candidates had high self-efficacy levels. The maximum possible total score on the ASSEP, is 95, with an average score of 74.69, suggesting that their attitudes toward special education teaching were also positive. To examine the differences in total scale scores across departments, a one-way ANOVA for independent groups was conducted. According to the analysis results, a significant difference with a moderate effect size was found for the SETIE total score ($F [5, 199] = 3.315, p < .05; \eta^2 = 0.08$). Post-hoc tests to understand the source of the difference revealed that the mean scores of participants from the PE (Preschool Education) program were higher than those of participants from the ME (Mathematics Education) program. No significant differences were found across programs for the ASSEP total score.

A significant relationship was found between the total scale scores based on gender and different teacher training programs. The relationship between the scores of male participants was found to be more positively significant compared to female participants. The programs where positive and highly significant relationships were observed included RPD (Psychological Counseling and Guidance, $r = .576, p < .01$), TE (Turkish Education, $r = .553, p < .01$), SE (Science Education, $r = .535, p < .05$), CE (Classroom Education, $r = .406, p < .05$), and ME, $r = .366, p < .05$). Despite the high number of participants in the PE program, no significant relationship was found.

Although the total scale scores indicated high self-efficacy and positive attitudes, the absence of a relationship in the PE group and differences in ME scores suggest that these quantitative findings need to be further explored through interview questions. In the qualitative part of the study, it was revealed that teacher candidates' self-efficacy in teaching SWSNs was shaped by their personality traits and professional competencies. Meanwhile, teacher candidates' attitudes toward special education teaching were influenced by their personal experiences, their awareness of the challenging aspects of teaching SWSNs, their personality traits.

The attitudes of teacher candidates from different teacher training programs toward SWSNs have been primarily shaped by their teaching practice experiences. Through these experiences, teacher candidates have realized that they will encounter SWSNs in inclusive/integration settings and face various challenges. These challenges include difficulty in establishing effective communication with SWSNs, inability to adapt instructional content to different types of special needs, and failure to demonstrate the knowledge required to foster the acceptance of SWSNs within a classroom. Concerned about these issues, teacher candidates have suggested adding courses

that include practical experiences with SWSNs to their programs, recommending that these courses be taught by special education experts (Ö6; Ö7; Ö8).

In conclusion, it was determined that teacher candidates who had taken at least one course related to special education from experts demonstrated high self-efficacy toward inclusion and positive attitudes toward special education teaching. However, achieving high scores on self-efficacy and attitude scales does not necessarily mean that teacher candidates see themselves as fully competent in educating SWSNs. In fact, they expressed that they would require more specialized teaching skills when becoming teachers of SWSNs. This finding revealed that the candidates became aware of the challenges of being a teacher for SWSNs through the special education courses they had taken. In this context, this study, conducted using mixed methods, highlighted the limitations of quantitative studies that examine variables such as self-efficacy and attitudes solely through scale scores. It underscored the need for more comprehensive research, particularly when working with teacher candidates who are likely to encounter SWSNs in their classrooms.