



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Assessing the Self-Efficacy in Inclusive Education among Pre-Service Social Studies Teachers*

Durdane Öztürk

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1195939

Received: 16.10.2022

Revised: 16.10.2023

Accepted: 18.10.2023

Keywords:

Social Studies

Pre-Service Social Studies

Teachers

Inclusive Education

Self-Efficacy

Abstract

This study aims to assess the self-efficacy levels of pre-service social studies teachers concerning inclusive education. A total of 211 pre-service teachers (135 female, 76 male) voluntarily participated in the research. The study, which employed a survey method, gathered data through a "Personal Information Form" and the "Scale for Determining Prospective Teachers' Self-Efficacy for Inclusive Education." In analyzing the data, descriptive statistics such as mean (M), standard deviation (SD), frequency (f), and percentage (%) were used, along with ANOVA and independent t-tests. The study found that the self-efficacy levels of the pre-service teachers were high. There was no significant difference in the self-efficacy levels of the pre-service teachers regarding inclusive education based on variables such as gender, the presence of individuals with special needs in their environment, or the university they attended. In simpler terms, factors like gender, educational institution, and proximity to individuals with special needs did not account for any variation in the pre-service teachers' confidence levels towards inclusive education. The findings of this research were examined in conjunction with relevant studies in the existing literature, and several recommendations were proposed based on these outcomes.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1195939

Yükleme: 16.10.2022

Düzeltilme: 16.10.2023

Kabul: 18.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler Öğretmen

Adayı

Kaynaştırma Eğitimi

Öz Yeterlik

Öz

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmaya 211 (135 kadın, 76 erkek) öğretmen adayı gönüllülük esasına dayalı katılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler "Kişisel Bilgiler Formu" ile "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde alt problemlere ilişkin olarak ağırlıklı ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistiklerinin yanı sıra tek yönlü Anova ve bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet, yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu ve eğitim gördükleri üniversite değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile adayların cinsiyete, eğitim gördükleri üniversitelere ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli bir birey olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın sonuçları literatürdeki ilgili araştırmaların sonuçları ile tartışılmış, sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Durdane Öztürk, Dr.Öğr.Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, durdane.ozturk@ahievran.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-5116-7933

Alt Bilgi: Bu çalışma X. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumun'da (USBES 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için: Öztürk, D. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi.

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 1787-1814.

Giriş

Eğitim, içerisinde birden fazla bileşen bulunduran bir sistemdir. Bu bileşenlerden en önemlisi olan öğretmenlerin ise eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında önemli görevleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu görevi yerine getirme gayreti içerisinde olan öğretmenlerin iyi olmaları elzemdir. Demirel (2003) iyi öğretmen kavramı ile öğretmen yeterliliklerini yakından ilişkilendirerek, öğretmen yeterliliklerinin, mesleki yeterlilikleri ve kişisel özellikleri içerisinde barındırdığını belirtmektedir. Nitekim kişisel özellikler içerisinde insani duyarlılıkların bu mesleği seçenlerde hizmet edecekleri bireylere karşı olması beklenir (Yazıcı, 2009). Çünkü mesleki yeterlilikler kadar psikolojik ve kişisel özellikler de öğretmenlerin başarıları üzerinde etkilidir (Demirel, 2003). Öz yeterlik ise öğretmenlerin başarılarını etkileyen bu psikolojik değişkenlerden biridir.

Öz yeterlik algısı, bireyin belli bir durumla başa çıkabilmek için yapması gereken eylemlere ilişkin bu eylemleri gerçekleştirme kapasitesine yönelik bireysel yargıdır (Bandura, 1993). Bandura (1994), öz yeterliliğin insanların başarısını geliştirdiğini aynı zamanda düşüncelerini ve davranışlarını belirlediğini ifade etmektedir.

Öz yeterlik kavramının kullanıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Bu bağlamda öğretmenin mesleğini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli olan eylemleri gerçekleştirmeye yönelik algıları ise öğretmen öz yeterliğini oluşturmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Ailenin okula olan ilgisini artırma, pozitif bir okul iklimi yaratma ve karar verme durumlarını öğretmenin yüksek öz yeterliği etkilemektedir (Billheimer, 2006). Üstelik Lewandowski'e (2005) göre, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler zayıf öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler için daha sorumlu ve içten davranırken, diğer öğrencilerinin öğrenmesi amacıyla da uzun süre zaman harcamaktadırlar. Bununla birlikte Goddard, Hoy ve Hoy'a (2004) göre, öğretmenlerin öz yeterliği arttıkça, karşılaştıkları engellerin üstesinden gelme olasılığı da o kadar artmaktadır. Öte yandan öz yeterliği düşük öğretmenler ise öğrencilerin çalışması için cezalar uygulayan ve sınıf içindeki davranışları kontrol altında tutmaya çalışan öğretmenlerdir (Telef, 2011). Öz yeterlik ile mesleki memnuniyet arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Klassen ve Chiu (2010) öz yeterliği düşük öğretmenlerin, mesleki memnuniyetlerin de düşük olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterliğin bulaşıcı olduğuna dikkat çeken Pajares (2005) ise aynı zamanda öz güvene sahip öğretmenlerin, öz güven sahibi öğrenciler yetiştirebileceğini ve aynı zamanda da bu durumun tersinin de mümkün olduğunu belirtmektedir (s. 361). Diğer taraftan Gavora'ya (2010) göre, öğretmenin öz yeterliği güçlü bir denetleyicidir. Çünkü öğretmenin öz yeterliği öğrencilerin öğrenmesini güçlendirmekte ve potansiyelini artırmaktadır.

Öğretmenin öz yeterliğinin önemli olduğu alanlardan biri de kaynaştırma eğitimidir. Bu eğitimde özel eğitim gereksinimli bireylerin özel eğitim desteği alarak, genel eğitim sınıflarında uygun eğitim görmeleri sağlanmaktadır (Kargın, 2004). Öz yeterliğin bu alanda önemli olmasının nedeni, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilere karşı daha fazla sabır gösterip ve onlara daha fazla zaman harcamalarından, öte yandan öz yeterliği düşük

öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri destek odalarına gönderme olasılığının daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve Podell, 1993). Bu anlamda kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendilerine inanıp, güvenmesi ve kaynaştırma eğitimi için gerekli yetenek ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Teke ve Sözbilir, 2021). Zira öz yeterliği artış gösteren öğretmenlerin aynı zamanda kaynaştırma eğitimine sahip öğretmenler olduğunu gösteren araştırmaların (Dolapçı ve Yıldız Demirtaş, 2016) yanı sıra mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik çeşitli tutumlar gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar (Donohue ve Bornman, 2015) da alan yazında yer almaktadır. Diğer taraftan bireylerin öz yeterliklerinin davranışlarını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar (Enochs ve Riggs, 1990) perspektifinden hareketle öğretmen adaylarının davranışlarını anlayabilmek ve açıklayabilmek amacıyla bu konudaki öz yeterliklerinin sorgulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Nitekim konu kapsamında Diken (2006) çalışmasında lisans eğitim sürecinin, öğretmenin yeterlilik algılarının ve kaynaştırma eğitime yönelik olan öz güven duygularının kaynaştırma eğitiminin başarısını etkilediğini ifade etmektedir.

Farklı derslere ait öğretim programları içerisinde, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için ayrı bir öneme sahiptir (Kanat, 2015). Çünkü sosyal bilgiler dersi insanı ve onların yaşamını konu alan çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır (Doğanay, 2002, s.16). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin öğretmenleri, dersin amaçları doğrultusunda özel gereksinimli öğrencileri topluma kazandırma amacındadır. Bu noktada sosyal bilgiler dersinin amacı ile kaynaştırma eğitiminin amaçları örtüşmektedir (Demirezen ve Akhan, 2016). Dolayısıyla gelecekte bu amaçları gerçekleştirme gayreti içerisinde olması beklenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitime ilişkin gerekli bilgiye, beceriye sahip olmalarının yanı sıra bu konuda yüksek öz yeterliğe sahip olmaları da ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü Sharp'a (2002) göre eğer bireyler kendilerinde bir görevi yapabileme yeteneğinin ve denetim gücünün olduğuna inanırlarsa, o konudaki kararlılıklarını dile getirir, o görevi seçme ve o görevin gereği olan ilgili davranışları gösterme gayreti içerisinde olmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda alan yazına bakıldığında ise adayların kaynaştırma eğitime yönelik görüş, algı, tutum ile öz yeterliklerini konu alan çalışmalara (Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Aküzüm ve Akbulut, 2020; Aydın, 2019; Başpınar ve Sönmez, 2021; Camadan, 2012; Çetin, 2020; Dolapçı ve Demirtaş, 2016; Evyapan, 2020; Girgin, 2019; Kuzu, 2011; Nazıf Toy ve Duru, 2016; Ozokcu, 2018; Özkuloğlu, 2015; Sönmez, Özyiğit ve Selimoğlu, 2020; Sönmez ve Koçyiğit 2020; Şahan, 2019; Şengün ve Toptaş, 2021; Şenol ve Can Yaşar, 2020) alan yazında rastlanılmasına rağmen doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterliklerini konu alan çalışmalara (Akhan ve Ateş, 2019) sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Bu durum göz önüne alındığında mesleğe henüz başlamamış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıflarında özel gereksinimli bireylerle karşılaşacağı göz önünde bulundurulduğunda, kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri eğitim gördükleri üniversiteler açısından farklılaşmakta mıdır?

Çalışma kapsamında, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi kavramlarına Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kullanılan şekli ile [Kaynaştırma/Bütünleştirme] değil, araştırmada kullanılan ölçekte yer alan ifade [Kaynaştırma Eğitimi] şekli ile yer verilmiştir.

Yöntem

Araştırma yapısı gereği nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu tür araştırmalar, geçmiş zamanda olan veya halen varlığını sürdüren bir durumu mevcut şekilde ortaya koymaya çalışan bir araştırma yaklaşımı olup bu araştırmalarda genelleme yapmak mümkündür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Karasar, 2005). Buradan hareketle araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu, eğitim gördükleri üniversite) farklılaşma durumu incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu üç farklı devlet üniversitesinin (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi) eğitim fakültesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programında 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde eğitim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç bireylerin çeşitliliğini maksimum yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.119). Araştırmada maksimum çeşitlilik kaynağı olarak öğretmen adaylarının farklı üniversitelerde olması dikkate alınmıştır. 218 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanan ölçme aracından 7'si farklı sebeplerden (boş bırakma, hatalı kodlama vb.) dolayı veri analiz sürecine dâhil edilmemiş ve toplamda 211 öğretmen adayından toplanan veriler değerlendirme sürecine alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme araçlarını doldurulmasında gönüllülük esas alınmıştır.

Bu bilgiler çerçevesinde örnekleme yer alan öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri

Değişkenler		f	(%)
Cinsiyet	Kadın	135	64
	Erkek	76	36
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	74	35,1
	Aksaray Üniversitesi	66	31,3
	Kastamonu Üniversitesi	71	33,6
	Yakınında Özel Gereksinimli Birey Durumu	Var	94
	Yok	117	55,5
Toplam		211	100

Tablo 1’e bakıldığında çalışma grubunun %36’sının (n=76) erkek adaylardan, %64’ünün (n=135) kadın adaylardan meydana geldiği görülmektedir. Adayların %35.1’i (n=74) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde, %33.6’sı (n=71) Kastamonu Üniversitesinde, % 31.3’ü (n=66) Aksaray Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %55.5’inin (n=117) yakınlarında özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının %44.5’inin (n=94) yakınında ise özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi *Kişisel Bilgi Formu*’dur. İkinci veri toplama aracı ise *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerini Belirleme Ölçeği*’dir.

Kişisel bilgi formu (KBF): Formda öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler (cinsiyet, eğitim görülen üniversite ve yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu) ele alınmış ve veriler sınıflama soruları aracı ile toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirleme ölçeği: Teke ve Sözbilir (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek “İş birliği” ve “Öğretim Süreci Boyutu” olmak üzere iki boyuttan ve 17 maddeden meydana gelmektedir. Ayrıca ölçme aracı, “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesinden “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesine doğru yanıtlanabilen beşli derecelendirme şeklinde olan likert tipi bir ölçektir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin “İş birliği” alt boyutuna ilişkin .90 olup bu alt boyut 5 maddeden oluşurken, “Öğretim Süreci Boyutu” alt boyutu için .74 olup bu alt boyut ise 12 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek geneline ilişkin Cronbach Alpha .90 olarak hesaplanmıştır (Teke ve Sözbilir, 2021).

Verilerin Çözümlemesi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmış olup, araştırmada 0.05 düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde standart sapma (SS), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve frekans (f) kullanılmıştır. İlişkisel istatistik yöntemleri kullanılmadan önce elde edilen verilerin homojenliği incelenmiştir. Araştırma verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılıma ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normal dağılıma ilişkin bulgular

			Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirleme ölçeği	GENEL	İstatistik	-.209	-.622
		Standart hata	.167	.333
	İş birliği Boyutu	İstatistik	-.555	-.360
		Standart hata	.167	.333
	Öğretim süreci boyutu	İstatistik	-.329	-.348
		Standart hata	.167	.333

Özyeterlik ölçeğinin çarpıklık (-.209) ve basıklık (-.622) değerlerine bakıldığında verilerin normal dağıldığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2014; George ve Mallery, 2010). Buradan hareketle verilerin analizinde parametrik hipotez testlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin değişkenler açısından analizinde bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan değerlendirme ölçeği Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Nitelik grupları

Verilen Ağırlık	Ölçek Nitelik grubu	Sınırı
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kısmen Katılıyorum	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1-1.79

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 14.10.2021

Etik kurul karar numarası = 2021/7/9

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlk alt problemden hareketle öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri

	\bar{X}	SS	Düzye
GENEL	4.25	.516	Kesinlikle katılıyorum
İş birliği boyutu	4.43	.515	Kesinlikle katılıyorum
Öğretim süreci boyutu	4.17	.592	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin genel olarak ($\bar{X}=4.25$) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; iş birliği boyutunda ($\bar{X}=4.43$) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu, öğretim süreci boyutunda ($\bar{X}=4.17$) "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminden hareketle ise kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Kadın	135	4.28	.512	1.341	.181
	Erkek	76	4.18	.519		
İş birliği boyutu	Kadın	135	4.46	.489	1.240	.216
	Erkek	76	4.37	.555		
Öğretim süreci boyutu	Kadın	135	4.21	.603	1.204	.230
	Erkek	76	4.11	.569		

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=4.28$) erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=4.18$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; iş birliği alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=4.46$), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=4.37$) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim süreci alt boyutunda da kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=4.21$), erkek öğretmen adayı ortalamalarından ($\bar{X}=4.11$), yüksek olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda ölçme aracının genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri üzerinde cinsiyetin etken bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminden hareketle kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey durumuna göre t-testi sonuçları

	Özel gereksinimli birey durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Var	94	4.22	.520	-.596	.552
	Yok	117	4.27	.513		
İş birliği Boyutu	Var	94	4.41	.542	-.491	.624
	Yok	117	4.44	.493		
Öğretim Süreci Boyutu	Var	94	4.15	.589	-.558	.577
	Yok	117	4.19	.596		

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=4.27$) yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=4.22$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; iş birliği alt boyutunda yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=4.44$), yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=4.41$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim süreci alt boyutunda ise yakın çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=4.19$), yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=4.15$) yüksek olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının ortalamalarının, yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlilikleri üzerinde yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumunun etken bir değişken olmadığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminden hareketle öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlikleri eğitim görülen üniversite açısından incelendiğinde elde edilen bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim görülen üniversiteye göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerine ilişkin standart sapma değerleri ile ortalamaları

	Eğitim görülen üniversite	N	\bar{X}	SS
GENEL	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	74	4.20	.501
	Aksaray Üniversitesi	66	4.26	.495
	Kastamonu Üniversitesi	71	4.28	.552
İş birliği boyutu	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	74	4.42	.496
	Aksaray Üniversitesi	66	4.43	.507
	Kastamonu Üniversitesi	71	4.44	.547
Öğretim süreci boyutu	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	74	4.11	.578
	Aksaray Üniversitesi	66	4.19	.580
	Kastamonu Üniversitesi	71	4.22	.620

Tablo 7 incelendiğinde en yüksek ortalama değerini Kastamonu Üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarına ($\bar{X}=4.28$), en düşük ortalama değerini ise Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi eğitim gören öğretmen adaylarına ($\bar{X}=4.20$) ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre; en yüksek ortalamanın iş birliği alt boyutunda Kastamonu Üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarında ($\bar{X}=4.44$), en düşük ortalamanın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarında ($\bar{X}=4.42$) olduğu; öğretim süreci alt boyutunda da en yüksek ortalamanın Kastamonu Üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarında ($\bar{X}=4.22$), en düşük ortalamanın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi eğitim gören öğretmen adaylarında ($\bar{X}=4.11$) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversitelere göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerine ilişkin ortalamalarının arasındaki farkın belirlenmesinde tek yönlü Anova kullanılmıştır. Tek yönlü Anova sonucu elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Eğitim görülen üniversiteye göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	.270	2	.135	.504	.605
	Gruplar içi	55.675	208	.268		
	Toplam	55.945	210			
İş birliği boyutu	Gruplar arası	.012	2	.006	.022	.978
	Gruplar içi	55.689	208	.268		
	Toplam	55.701	210			
Öğretim süreci boyutu	Gruplar arası	.483	2	.242	.686	.505
	Gruplar içi	73.262	208	.352		
	Toplam	73.745	210			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinde ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=.504$; $.022$; $.686$ $p>.05$). Başka bir ifade ile öğretmen

adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlikleri, eğitim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde kaynaştırma eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonuçlarına, araştırma sonuçlarının alan yazındaki ilgili araştırma sonuçlarına ile tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik kendilerini yeterli gördükleri diğer bir ifade ile kaynaştırma eğitime ilişkin yüksek öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca kaynaştırma eğitime ya da özel eğitime yönelik aldıkları derslerin bu konudaki yeterliliklerine katkı sağladığı ve bu eğitimler neticesinde kaynaştırma eğitime yönelik kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Bu sonuç henüz mesleğe başlamamış öğretmen adaylarının yeterliliklerini ortaya koyması açısından önemlidir. Zira Babaoğlu ve Yılmaz (2010) mesleğini yapan sınıf öğretmenlerinin, Yaylacı ve Aksoy (2016) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Dahası Akhan ve Ateş (2018) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının katılımıyla yaptıkları çalışmada, adayların kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Diken (2006) ve Ozokcu (2018) ise araştırmalarında mevcut araştırma sonuçlarına paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma sonucunu destekler nitelikte Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016) ise kaynaştırma eğitimi ya da özel eğitim dersleri gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeylerinin daha fazla olduğunu, bunun yanı sıra Gözün ve Yıkılmış (2004) ise öğretmen adaylarına uygulanan kaynaştırma eğitimi bilgilendirme programının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Alan yazın incelendiğinde ise mevcut araştırma sonucuna paralel sonuçlara sahip çalışmalar (Dağlar, 2011; Güven ve Çelik, 2011; Kuzu, 2011; Lancaster ve Bain, 2010) ile paralel sonuçlara sahip olmayan çalışmalara (Karacaoğlu, 2008; Şahbaz ve Kalay, 2010) da rastlanılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adayların kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte cinsiyete göre anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmalara da rastlanılmaktadır (Balbağ, Çemrek ve İnce, 2021; Deniz, 2016). Aynı zamanda araştırmanın bu sonucu ile örtüşmeyen araştırmalar da alan yazında yer almaktadır. Öyle ki Dolapçı ve Yıldız Demirtaş'ın (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet, açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan Nazif Toy ve Duru (2016) ise kadın öğretmenlerin öz yeterliliklerinin, erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik erkek öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalara (Aypay, 2010; Camadan, 2012; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; El-Ashry, 2009; Dolapçı ve Yıldız Demirtaş, 2016; Morgil, Seçken ve Yücel,

2004) rastlanırken; kadın öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin daha düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalara (Güven ve Çelik 2011; Kuzu, 2011) da rastlanılmaktadır. Bunun yanı sıra mevcut araştırma sonucunu destekler mahiyette öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlikleri üzerinde cinsiyetin etken bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Berk, Gülveren ve Başer, 2009; Dağlar, 2011; Doğan, 2013, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Seçer, 2011, Şahbaz ve Kalay, 2010; Zararsız, 2012).

Öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olsun veya olmasın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini bu anlamda yeterli gördükleri ve bu konu üzerinde farkındalıklarının yeterince gelişmiş olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan araştırmanın bu sonucu Alver, Bozgeyikli ve Işıklar (2011) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Zira Alver ve diğerlerinin (2011) araştırmalarında kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının yakınlarında özel gereksinimli birey olmayan öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Loreman, Sharma ve Forlin (2013) ise özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunan adayların kaynaştırma eğitimi açısından öz yeterlik puanlarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen adaylarının öz yeterlikleri eğitim gördükleri üniversite açısından anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Bu bilgiler doğrultusunda üniversitelerin öğretmenlik programlarının tamamında özel eğitim alanına yönelik derslerin zorunlu ya da seçmeli derslerin öğretmen adaylarına verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu dersler diğer öğretmenlik programlarında olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenliği programında da verilmektedir (Çitil, Karakoç ve Küçüközyiğit, 2018). Dolayısıyla üniversitelerin konu kapsamında gerekli farkındalığı gösterdikleri ve bu derslerin öğretmen adaylarının yeterli bilgi birikimine sahip olmalarına katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Durdukoca-Fırat, 2015; Yaralı, 2016). Ek olarak araştırmanın çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının son sınıf olmalarının da bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Zira özel eğitim alanına yönelik dersler ağırlıklı olarak üniversitelerde dördüncü sınıfta verilmektedir. Nitekim de Deniz (2016) tarafından yapılan çalışmada da son sınıf öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin gerekleri olan becerileri lisans eğitimi esnasında edinmeleri önemlidir. Öyle ki, Zulfija, Indira ve Elmira (2013) yaptıkları araştırmada da kaynaştırma eğitime yönelik becerilerin üniversite eğitimi esnasında edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin daha derinlemesine sonuçlar elde etmek amacı ile nitel araştırma yöntemleri ile araştırılabilineceği önerilmektedir. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adayları ve üç devlet

Öztürk, D.

üniversitesi ile sınırlıdır. Daha fazla üniversitede ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu konudaki öz yeterliklerini karşılaştıran çalışmalar gerçekleştirilebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Education is a system that encompasses multiple components. Among these, teachers are the most crucial, playing significant roles in the educational system's success. Therefore, it is essential for teachers striving to fulfill these roles to excel in their field. Demirel (2003) closely associates the concept of a good teacher with teacher competencies, indicating that teacher competencies include professional skills and personal characteristics. Indeed, individuals who choose this profession are expected to possess human sensitivities towards the individuals they serve (Yazıcı, 2009). This is because psychological and personal characteristics are as influential on teachers' success as professional competencies (Demirel, 2003). Self-efficacy is one of these psychological variables affecting teachers' success.

Self-efficacy perception refers to an individual's judgments about their capacity to perform actions necessary for handling specific situations (Bandura, 1993). Bandura (1994) states that self-efficacy enhances people's success and determines their thinking and behaviour.

One of the fields where the concept of self-efficacy is employed is education. In this context, a teacher's perceptions towards successfully performing the necessary actions for their profession constitute teacher self-efficacy (Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy, 1998). Increasing family engagement in school, creating a positive school climate, and decision-making situations are influenced by a teacher's high self-efficacy (Billheimer, 2006). Moreover, according to Lewandowski (2005), teachers with high self-efficacy exhibit more responsibility and sincerity towards students with weak learning abilities, spending extensive time learning from their other students as well. Additionally, as per Goddard, Hoy, and Hoy (2004), as teachers' self-efficacy increases, so does their likelihood of overcoming obstacles.

On the other hand, teachers with low self-efficacy are those who resort to punitive measures for student work and strive to maintain control over behaviours within the classroom (Telef, 2011). There is also a relationship between self-efficacy and job satisfaction. Klassen and Chiu (2010) assert that teachers with low self-efficacy experience lower job satisfaction. Pajares (2005) highlights that self-efficacy is contagious, indicating that confident teachers can nurture sure students; conversely, the

opposite is also possible (p. 361). Furthermore, according to Gavora (2010), a teacher's self-efficacy is a potent regulator because it enhances students' learning and boosts their potential.

One area where a teacher's self-efficacy is crucial is inclusive education. This approach ensures that individuals with special education needs receive appropriate education in general education classrooms with the necessary support (Kargın, 2004). The significance of self-efficacy in this field stems from the tendency of teachers with high self-efficacy to exhibit more patience and dedicate more time to students struggling with learning, whereas teachers with low self-efficacy are more likely to refer students with learning difficulties to support rooms (Meijer and Foster, 1988; Soodak and Podell, 1993). In this sense, for inclusive education to be successful, it is essential that teachers first believe in and trust themselves and possess the necessary skills and abilities for inclusive education (Teke and Sözbilir, 2021). Indeed, studies indicating that teachers who demonstrate an increase in self-efficacy are those with inclusive education training (Dolapçı and Yıldız Demirtaş, 2016) and research revealing various attitudes toward inclusive education among newly qualified teachers (Donohue and Bornman, 2015) are present in the literature. Furthermore, considering studies showing that individuals' self-efficacy influences their behaviours (Enochs and Riggs, 1990), it is deemed necessary to question pre-service teachers' self-efficacy to understand and explain their behaviours. In fact, within the scope of the subject, Diken (2006) argues in his study that the undergraduate education process, teachers' perceptions of competence, and confidence levels regarding inclusive education impact the success of inclusive education.

Within the curriculum of various subjects, the social studies program holds distinct importance for students engaged in inclusive education (Kanat, 2015). This is because social studies is a multidisciplinary and interdisciplinary field focusing on humans and their lives (Doğanay, 2002). Consequently, social studies teachers aim to integrate students with special needs into society, aligning with the course's objectives. This point underscores the congruence between the goals of social studies and inclusive education (Demirezen and Akhan, 2016). Therefore, it is crucial that pre-service social studies teachers, expected to strive toward these goals in the future, not only possess the necessary knowledge and skills related to inclusive education but also maintain high self-efficacy. According to Sharp (2002), if individuals believe they have the ability and control to perform a task, they express their commitment to it, choose to undertake it, and try to exhibit the necessary behaviours. However, a review of the literature reveals that while studies are focusing on pre-service teachers' perspectives, perceptions, attitudes, and self-efficacy regarding inclusive education (Alver, Bozgeyikli, and Işıklar, 2011; Aküzüm and Akbulut, 2020; Aydın, 2019; Başpınar and Sönmez, 2021; Camadan, 2012; Çetin, 2020; Dolapçı and Demirtaş, 2016; Evyapan, 2020; Girgin, 2019; Kuzu, 2011; Nazıf Toy and Duru, 2016; Ozokcu, 2018; Özkuloğlu, 2015; Sönmez, Özyiğit, and Selimoğlu, 2020; Sönmez and Koçyiğit, 2020; Şahan, 2019; Şengün and Toptaş, 2021; Şenol and Can Yaşar, 2020), there are only a limited number of studies directly addressing the self-efficacy of pre-service social studies

teachers concerning inclusive education (Akhan and Ateş, 2019). Considering this scenario and acknowledging that future social studies teachers will inevitably encounter students with special needs in their classrooms, it is deemed essential to elucidate their levels of self-efficacy toward inclusive education. Hence, this research aims to determine the self-efficacy levels of pre-service social studies teachers regarding inclusive education. In line with the defined objective, the following questions have been pursued:

- What is the level of self-efficacy among pre-service teachers regarding inclusive education?
- Does pre-service teachers' self-efficacy concerning inclusive education vary based on gender?
- Is there a difference in the self-efficacy of pre-service teachers regarding inclusive education based on whether they have individuals with special needs in their immediate environment?
- Do the self-efficacy levels of pre-service teachers concerning inclusive education differ according to the universities they attend?

Within the scope of the study, the concepts of inclusion and integration education are not referred to as [Inclusion/Integration], as used by the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education. Instead, the term used in the scale utilized in the research, [Inclusive Education], has been adopted.

Method

The structure of the research necessitated the use of quantitative research methods, specifically the survey method. This type of research represents an approach that seeks to present a situation—whether in the past or ongoing—in its current form, and it allows for generalizations to be made (Cohen, Manion, and Morrison, 2007; Karasar, 2005). From this standpoint, the study examined the self-efficacy of pre-service social studies teachers concerning inclusive education and the variations in self-efficacy based on several variables (such as gender, the presence or absence of individuals with special needs in their immediate environment, and the university they attend).

Study Group

The study group comprises pre-service teachers enrolled in the social studies teaching program during the spring term of the 2021-2022 academic year at the faculties of education in three different state universities (Kırşehir Ahi Evran University, Aksaray University, and Kastamonu University). Maximum variation sampling, a purposive sampling method, was employed in selecting the sample. The goal of maximum variation sampling is to reflect the maximum diversity of individuals (Yıldırım and Şimşek, 2018, p.119). In this research, the diversity among the pre-service teachers, particularly their attendance at different universities, was considered a source of maximum variation. Out of the 218 pre-service social studies teachers who were administered the measurement

tool, seven were excluded from the data analysis process for various reasons (such as leaving blanks, coding errors, etc.), and data collected from a total of 211 pre-service teachers were included in the evaluation process. Completing the measurement tools by the pre-service social studies teachers was based on voluntariness.

In light of this information, details about the pre-service teachers included in the sample are presented in Table 1.

Table 1. *Demographic information of pre-service teachers*

Variables		f	(%)
Gender	Female	135	64
	Male	76	36
University	Kırşehir Ahi Evran University	74	35,1
	Aksaray University	66	31,3
	Kastamonu University	71	33,6
	Special Needs in their Immediate Environment	Yes	94
	No	117	55,5
Total		211	100

Upon reviewing Table 1, it is observed that 36% (n=76) of the participants in the study group are male pre-service teachers, while 64% (n=135) are female pre-service teachers. Of these pre-service teachers, 35.1% (n=74) are studying at Kırşehir Ahi Evran University, 33.6% (n=71) at Kastamonu University, and 31.3% (n=66) at Aksaray University. 55.5% (n=117) of the pre-service teachers do not have individuals with special educational needs in their immediate environment. Conversely, 44.5% (n=94) of the pre-service teachers have individuals requiring special education needs in their immediate environment.

Data Collection Tools

Two data collection tools were used to gather the information. The first of these is the Personal Information Form. The second is *the Scale for Determining Pre-service Teachers' Self-Efficacy toward Inclusive Education*.

Personal Information Form: This form deals with the demographic information of the pre-service social studies teachers (such as gender, the university they attend, and whether they have individuals with special needs in their immediate environment) and data were collected through classification questions.

Scale for Determining Pre-service Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusive Education: This scale, developed by Teke and Sözbilir (2021), consists of two dimensions: "Collaboration" and "Instructional Process Dimension," with 17 items in total. The measurement tool is a Likert scale that can be answered in a five-point rating format, ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree." The

Cronbach's Alpha reliability coefficient is .90 for the "Collaboration" sub-dimension, which consists of 5 items, while it is .74 for the "Instructional Process Dimension," which consists of 12 items. The overall Cronbach's Alpha for the scale was calculated to be .90 (Teke and Sözbilir, 2021).

Data Analysis

For the analysis of the data collected from pre-service social studies teachers, the SPSS 25.0 software package was utilized, and a significance level of 0.05 was considered in the study. Standard deviation (SD), mean (M), and frequency (f) were used in analyzing the research data. The homogeneity of the data obtained was examined before employing relational statistical methods. It was determined that the research data exhibited normal distribution. The findings related to the normal distribution are presented in Table 2.

Table 2. Findings related to normal distribution

		Statistic	Skewness	Kurtosis
Scale for Determining Pre- service Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusive Education	OVERALL	Statistic	-.209	-.622
		Standard Error	.167	.333
	Collaboration Dimension	Statistic	-.555	-.360
		Standard Error	.167	.333
	Instructional Process Dimension	Statistic	-.329	-.348
		Standard Error	.167	.333

When looking at the skewness (-.209) and kurtosis (-.622) of the self-efficacy scale, it is observed that the data are normally distributed (Büyüköztürk, 2014; George and Mallery, 2010). From this point, parametric hypothesis tests were utilized to analyze the data. Independent samples t-test and one-way ANOVA were used to analyze the variables in terms of the pre-service teachers' levels of self-efficacy. The evaluation scale used in the data analysis is shown in Table 3.

Table 3. Quality groups

Assigned Weight	Scale Quality Group	Range
5	Strongly Agree	4.20-5.00
4	Agree	3.40-4.19
3	Somewhat Agree	2.60-3.39
2	Disagree	1.80-2.59
1	Strongly Disagree	1-1.79

Research Ethical Permissions

All rules specified under the "Regulation of Scientific Research and Publication Ethics for Higher Education Institutions" have been complied with in conducting this study. None of the actions listed under the second section, "Violations of Scientific Research and Publication Ethics," have been committed.

Ethical committee permission details: Name of the reviewing ethical committee: Kırşehir Ahi Evran University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Board

Findings

This section of the research presents the findings obtained in line with the research's objectives.

Findings related to the First Sub-Problem

Statistical values related to the self-efficacy levels of pre-service social studies teachers regarding inclusive education, as derived from the first sub-problem, are presented in Table 4.

Table 4. *Pre-service teachers' self-efficacy*

	M	SD	Level
OVERALL	4.25	.516	Strongly agree
Collaboration Dimension	4.43	.515	Strongly agree
Instructional Process Dimension	4.17	.592	Agree

Upon reviewing Table 4, it is observed that the general self-efficacy of pre-service teachers concerning inclusive education is at the level of "*strongly agree*" (M=4.25). Examining the sub-dimensions; the collaboration dimension (M=4.43) is at the level of "*strongly agree*," while the instructional process dimension (M=4.17) is at the level of "*agree*." From these findings, it can be asserted that the self-efficacy levels of pre-service social studies teachers regarding inclusive education are high.

Findings related to the Second Sub-Problem

Proceeding from the second sub-problem of the research, the t-test results, which investigate whether there is a significant difference in the self-efficacy of pre-service teachers concerning inclusive education based on gender, are included in Table 5.

Table 5. *T-test results according to the gender of pre-service teachers*

	Gender	N	M	SD	t	p
OVERALL	Female	135	4.28	.512	1.341	.181
	Male	76	4.18	.519		
Collaboration Dimension	Female	135	4.46	.489	1.240	.216
	Male	76	4.37	.555		
Instructional Process Dimension	Female	135	4.21	.603	1.204	.230
	Male	76	4.11	.569		

A review of Table 5 shows that, overall, the averages of female pre-service teachers (M=4.28) are higher than those of male pre-service teachers (M=4.18). When examining the sub-dimensions, the averages of female pre-service teachers (M=4.46) in the collaboration dimension are higher than those of their male counterparts (M=4.37). Similarly, in the instructional process dimension, female pre-service teachers score higher (M=4.21) compared to the male pre-service teachers' averages (M=4.11). It

can be stated that in all sub-dimensions, female pre-service teachers' averages are higher than those of male pre-service teachers.

However, as a result of the t-test analysis conducted to determine whether there is a significant difference in the self-efficacy of pre-service teachers regarding inclusive education based on gender, no significant difference ($p>.05$) was found in the overall measurement tool and all sub-dimensions. It can be expressed that gender is not an influential variable in the self-efficacy of pre-service teachers concerning inclusive education.

Findings related to the Third Sub-Problem

The third sub-problem of the study investigates whether there is a significant difference in the self-efficacy of pre-service social studies teachers regarding inclusive education based on the presence or absence of individuals with special needs in their immediate environment. The results of the t-test conducted for this purpose are presented in Table 6.

Table 6. *T-test results based on the presence of individuals with special needs in participants' immediate environments*

	Presence of individuals with special needs	N	M	SD	t	p
OVERALL	Yes	94	4.22	.520	-.596	.552
	No	117	4.27	.513		
Collaboration Dimension	Yes	94	4.41	.542	-.491	.624
	No	117	4.44	.493		
Instructional Process Dimension	Yes	94	4.15	.589	-.558	.577
	No	117	4.19	.596		

Reviewing Table 6, it is evident that, on average, pre-service teachers who do not have individuals with special needs in their immediate environment ($M=4.27$) score slightly higher than those who do ($M=4.22$) in general self-efficacy. In examining the sub-dimensions, it is noted that within the collaboration dimension, pre-service teachers without individuals with special needs in their immediate surroundings ($M=4.44$) have higher averages than those with such individuals ($M=4.41$). Similarly, in the instructional process dimension, those without individuals with special needs nearby ($M=4.19$) score higher than their counterparts ($M=4.15$). Across all sub-dimensions, pre-service teachers lacking immediate contact with individuals with special needs tend to have higher average scores.

However, based on the t-test analysis results aimed at determining the presence of any significant differences in self-efficacy regarding inclusive education among pre-service teachers, contingent upon having individuals with special needs in their close environment, no significant disparities ($p>.05$) are found either generally or across all sub-dimensions. Consequently, it could be asserted that the condition of having or not having individuals with special needs within one's immediate environment does not constitute an influential variable on the self-efficacy of pre-service teachers concerning inclusive education.

Findings About the Fourth Sub-Problem

In addressing the fourth sub-problem of the study, the self-efficacy of pre-service social studies teachers concerning inclusive education was examined concerning the universities they attend. The findings obtained are presented in Table 7.

Table 7. Mean scores and standard deviations of self-efficacy towards inclusive education by university

	University Attended	N	M	SD
OVERALL	Kırşehir Ahi Evran University	74	4.20	.501
	Aksaray University	66	4.26	.495
	Kastamonu University	71	4.28	.552
Collaboration Dimension	Kırşehir Ahi Evran University	74	4.42	.496
	Aksaray University	66	4.43	.507
	Kastamonu University	71	4.44	.547
Instructional Process Dimension	Kırşehir Ahi Evran University	74	4.11	.578
	Aksaray University	66	4.19	.580
	Kastamonu University	71	4.22	.620

Upon reviewing Table 7, it is observed that the highest average self-efficacy score is attributed to students from Kastamonu University ($M=4.28$), whereas the lowest is for those from Kırşehir Ahi Evran University ($M=4.20$). Analyzing by sub-dimensions, within the collaboration dimension, the highest average is held by students from Kastamonu University ($M=4.44$) and the lowest by those from Kırşehir Ahi Evran University ($M=4.42$). For the instructional process dimension, again, students from Kastamonu University have the highest average ($M=4.22$), while those from Kırşehir Ahi Evran University have the lowest ($M=4.11$).

To determine the difference in average self-efficacy scores for inclusive education among pre-service teachers based on their universities, a one-way ANOVA was utilized. The findings from the one-way ANOVA are displayed in Table 8.

Table 8. ANOVA results for self-efficacy in inclusive education based on university attended Source of Variance

	Source of Variance	SS	df	MS	F	p
OVERALL	Between-groups	.270	2	.135	.504	.605
	Within-groups	55.675	208	.268		
	Total	55.945	210			
Collaboration Dimension	Between-groups	.012	2	.006	.022	.978
	Within-groups	55.689	208	.268		
	Total	55.701	210			
Instructional Process Dimension	Between-groups	.483	2	.242	.686	.505
	Within-groups	73.262	208	.352		
	Total	73.745	210			

An examination of Table 8 indicates that there is no significant disparity in the self-efficacy of pre-service teachers either generally across the scale or in all the sub-dimensions ($F=.504$; $.022$; $.686$, $p>.05$). In other words, the self-efficacy of pre-service teachers regarding inclusive education does not demonstrate a significant difference based on the university attended.

Conclusions, Discussion, and Recommendations

This section presents the conclusions, discussions, and recommendations based on the research aimed at determining the self-efficacy levels of pre-service social studies teachers concerning inclusive education. The results are discussed in light of related studies in the existing literature.

The research findings indicated that pre-service teachers perceive themselves as competent or, in other words, possess high self-efficacy regarding inclusive education. Considering this outcome, it can be inferred that pre-service teachers' courses related to inclusive or special education throughout their undergraduate education contribute to their competence in this field. As a result, they perceive themselves as adequately prepared for inclusive education. This finding is crucial as it reveals the proficiency of teachers who have not yet entered the profession. For instance, studies by Babaoğlan and Yılmaz (2010) discovered that practising classroom teachers, and Yaylacı and Aksoy (2016) found that social studies teachers have low levels of competence concerning inclusive education. Furthermore, Akhan and Ateş (2018) identified in their study, which involved pre-service social studies teachers, that the participants' efficacy levels regarding inclusiveness were moderate. On the other hand, research by Diken (2006) and Ozokcu (2018) has reached conclusions parallel to the current study's findings. Supporting these outcomes, Dolapçı and Yıldız Demirtaş (2016) observed that pre-service teachers who attended courses on inclusive education or special education exhibited higher levels of competency regarding inclusive education. Additionally, Gözün and Yıkmuş (2004) revealed that an inclusive education informational program implemented on pre-service teachers had a positive impact. Upon reviewing the literature, studies with findings parallel to the current research (Dağlar, 2011; Güven and Çelik, 2011; Kuzu, 2011; Lancaster and Bain, 2010) can be observed, as well as those with non-parallel results (Karacaoğlu, 2008; Şahbaz and Kalay, 2010).

According to another research finding, the self-efficacy of pre-service social studies teachers regarding inclusive education does not differ based on gender. A literature review reveals studies corroborating these results, indicating no significant difference in self-efficacy levels concerning gender (Balbağ, Çemrek, and İnce, 2021; Deniz, 2016). Conversely, there are also studies in the literature that conflict with this result. Notably, the research by Dolapçı and Yıldız Demirtaş (2016) identified a significant disparity favouring male students in terms of the pre-service teachers' self-efficacy perceptions. On the other hand, Nazıf Toy and Duru (2016) have shown that female teachers' self-efficacy levels were higher than their male counterparts. Scrutinizing the literature, there are studies indicating that male pre-service teachers have higher self-efficacy towards inclusive education (Aypay, 2010; Camadan, 2012; Demirtaş, Cömert, and Özer, 2011; El-Ashry, 2009; Dolapçı and Yıldız Demirtaş, 2016; Morgil, Seçken, and Yücel, 2004). In contrast, other research suggests that female pre-service teachers demonstrate lower self-efficacy (Güven and Çelik, 2011; Kuzu, 2011). Moreover, there are studies supporting the current research's findings by asserting that gender is not a significant

variable affecting pre-service teachers' self-efficacy concerning inclusive education (Berk, Gülveren, and Başer, 2009; Dağlar, 2011; Doğan, 2013; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007; Seçer, 2011; Şahbaz and Kalay, 2010; Zararsız, 2012).

The study concluded that there is no significant difference in the self-efficacy levels of pre-service social studies teachers towards inclusive education based on whether or not they have individuals with special needs in their immediate environment. From this outcome, it can be inferred that pre-service social studies teachers feel sufficiently competent, regardless of their personal experiences with individuals with special needs, indicating a well-developed awareness of the subject matter. However, this finding contrasts with the study conducted by Alver, Bozgeyikli, and Işıklar (2011). In their research, it was determined that the attitudes of pre-service teachers towards inclusive education were more favourable among those who did not have individuals with special needs in their close environment. Similarly, Loreman, Sharma, and Forlin (2013) found that pre-service teachers who interacted with individuals with special needs scored higher in self-efficacy for inclusive education.

The self-efficacy of pre-service social studies teachers regarding inclusive education does not significantly differ based on the university they attend. This information suggests that including courses related to special education, whether mandatory or elective, within teacher education programs at universities is considered effective. Indeed, these courses are offered in the social studies teacher education program, as they are in other teacher training programs (Çitil, Karakoç, and Küçüközyiğit, 2018). Consequently, it can be stated that universities demonstrate the necessary awareness of this subject, contributing to pre-service teachers acquiring sufficient knowledge through these courses (Durdukoca-Fırat, 2015; Yaralı, 2016). Additionally, it is believed that the fact that the pre-service social studies teachers in the study group are in their final year also influences this outcome. This is because courses related to special education are predominantly taught in the fourth year at universities. A study by Deniz (2016) consistently found that senior pre-service teachers have higher self-efficacy levels. Pre-service teachers must acquire the skills necessary for inclusive education during their undergraduate training. In line with this, Zulfija, Indira, and Elmira (2013) also emphasize in their research that skills related to inclusive education should be obtained during university education.

Based on the research findings, it is suggested that qualitative research methods could be utilized to investigate the perceptions of pre-service social studies teachers toward inclusive education to obtain more in-depth results. This study is confined to pre-service social studies teachers and three public universities. Further research could be conducted comparing the self-efficacy in this subject matter among pre-service teachers studying at additional universities and in different departments.

References

- Akhan, N. & Ateş, R. C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 215-232.
- Aküzüm, C. & Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>
- Alver, B., Bozgeyikli, H. & Işıklar, A. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 155-168.
- Aydın, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Sözlü Sunum]. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),113-131.
- Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F. & İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (pp.71-81). Academic Press.
- Başpınar, S. & Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.799776>
- Berk, H., Gülveren & H., Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),160-168.
- Billheimer, B. C. (2006). *Perceived Teacher Self-efficacy in Early Childhood Settings: Differences Between Early Childhood and Elementary Education Candidates* [Unpublished Master's Thesis]. East Tennessee State University.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (20. Baskı). Pegem Akademi.

- 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.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). Action research. In *Research methods in education* (pp. 440-456). Routledge.
- Çetin, M. (2020). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Çitil, M., Karakoç, T. & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. PegemA.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 159-165.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinion toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, (23), 72-81.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretimi. C., Öztürk ve D. Dilek (Ed.), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (s.15-46) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Dolapçı, S. & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- 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>
- Durdukoca-Fırat, Ş. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 651-666. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8451>

- El-Ashry, F. (2009). *General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in egypt*. Doctoral Thesis, Florida University.
- Enochs, L. & Riggs, I., (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- George, D. & M. Mallery (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. (10a ed.) Boston: Pearson.
- Girgin, U. İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <http://www.jstor.org/stable/3700071>
- Gözün, Ö. & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000081
- 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. <http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.286784>
- Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),70-97.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

- Lancaster, J. & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Lewandowski, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 26-44. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.722261048050552>
- Meijer, C.J.W. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, (22), 378-385.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Nazif Toy, S. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Ozokcu, O. (2018). The relationship between the turkish pre-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs concerning inclusive, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 303-324. https://iojes.net/?mod=makale_ing_ozet&makale_id=42303
- Özkuloğlu, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Seçer, F. (2011) *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/00131880110107333>
- Soodak, L. C. & Podell, D.M. (1993). Teacher Efficacy And Bias In Special Education Referrals. *Journal Of Educational Research*, 86, 247-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Sönmez, N. & Koçyiğit, M. (2020). "Özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri" dersinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlilik algılarına etkisi. *Ankara Üniversitesi*

- Sönmez, N., Özyiğit, M. K. & Selimoğlu, Ö. G. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimde öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 484-505. <https://doi.org/10.9779/pauefd.589837>
- Şahan, S. (2019). *Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şengün, H. & Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 44-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.934944>
- Şenol, F. B. & Can Yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.
- Teke, D. & Sözbilir, M. (2021). Developing a scale for self-efficacy of teacher training students in inclusive education environments. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.2307/1170754>
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 59-76.
- Yaylacı, Z. & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Zararsız, N. (2012) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Zulfija, M., Indira, O. & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procediasocial and Behavioral Sciences*, 89, 549-554.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>