



ÖĞRETMENLER İÇİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİYLE İLGİLİ MESLEKİ ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ¹

PROFESSIONAL SELF-EFFICACY SCALE FOR TEACHERS RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION

Doç. Dr. M. Abdulbaki KARACA²

Prof. Dr. Hakan SARI³

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki ilkökul, ortaokul ve liselerde kaynaştırma eğitiminin yer aldığı okullarda görev yapan öğretmenler için kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirmektir. Öğretmenler, yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında araştırma detayları hakkında bilgilendirilen ve katılımı onaylayan toplam 360 öğretmenden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi aşamasında yer alan katılımcı sayısı ise kaynaştırma eğitiminin yer aldığı genel eğitim okullarında görev yapan 300 öğretmendir. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki öz-yeterliklerini ölçmek üzere tasarlanan bu ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik açısından detaylı bir incelemeden geçirilmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olarak belirlenmiştir ve 7 farklı faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi, öğretmenler için hazırlanan bu ölçeğin seçilen örneklem ile iyi bir uyum sağladığını ve önemli bulgular sunduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki öz-yeterliliklerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: *Kaynaştırma eğitimi, mesleki öz-yeterlik, özel gereksinimli öğrenci, öğretmen*

Abstract

The aim of this study is to develop a professional self-efficacy scale regarding inclusive education for teachers working in primary, secondary and high schools in Türkiye where inclusive education is provided. Teachers were determined by the impartial appointment method. Within the scope of exploratory factor analysis, data were collected from a total of 360 teachers who were informed about the details of the research and approved to participate. The number of participants in the confirmatory factor analysis phase was 300 teachers working in general education schools where inclusive education takes place. This scale, designed to measure professional self-efficacy regarding inclusive education, has been examined in detail in terms of validity and reliability. As a result, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was determined as .97 and it was determined that it had a structure consisting of 7 different factors. The confirmatory factor analysis showed that this scale prepared for teachers had a good fit with the selected sample and provided important findings. The findings of the research reveal that it is a valid and reliable tool that can be used to evaluate teachers' professional self-efficacy in inclusive education.

Keywords: *Inclusive education, professional self-efficacy, student with special needs, teacher*

¹ Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, akaracaegitim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4192-6307>

³ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, hakansari@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4528-8936>

Giriş

Türkiye’de, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal açılardan akranlarıyla benzer özelliklere sahip bireyler, genel eğitim kurumlarında öğrenim görmektedirler. Bu bağlamda, özel ihtiyaçları bulunan bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim alması, kaynaştırma eğitimi olarak ifade edilmektedir (Özgür, 2011). Başka bir deyişle kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı okullarda eğitim alması ve bu süreçte hem öğrenciye hem de öğretmene gereken destek hizmetlerinin sunulmasıdır (Sucuoğlu ve Kargın 2006). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin hem sosyal hem de akademik becerilerini artırmada büyük önem taşımaktadır. Bu bireylerin bu becerileri kazanması, yetenekleri ve eksiklikleri göz önünde alınarak ihtiyaçlarının belirlenmesi ve onlara uygun eğitim ortamlarına dahil edilmeleri ile mümkün olmaktadır (Sarı, 2003; Yıkılmış ve Gözün, 2004).

Türkiye’de 2020/2021 eğitim ve öğretim yılında ilkokul düzeyinde 116.301 öğrenci kaynaştırma eğitimi almıştır. Bu öğrencilerin 41.830’u kız, 74.471’i ise erkektir. Ortaokul düzeyinde ise toplam 147.294 öğrenci kaynaştırma eğitimi almış olup, bunların 52.696’sı kız ve 94.598’i erkektir. Ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan toplam öğrenci sayısı 59.572 olup, bu öğrencilerin 22.388’i kız ve 37.184’ü erkektir. Bu veriler doğrultusunda, 2020/2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan toplam öğrenci sayısı 323.167 olarak kaydedilmiştir. (MEB, 2021).

Günümüzde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini tam zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında sürdürmeleri, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin rolünü kritik bir hale getirmektedir (Bürli, 2002). Özel gereksinimli öğrenciler, öğretmenlerin özenle hazırladığı bireyselleştirilmiş eğitim programları sayesinde, sınıflarındaki tipik gelişim gösteren akranlarıyla kurdukları doğrudan iletişim ve etkileşim aracılığıyla, toplumun kabul ettiği davranış kalıplarını öğrenmeye başlarlar (Metin, 1992). Bu nedenle, kaynaştırma eğitimine dahil olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik belirli görev ve sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar arasında, kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gerekli mesleki yeterliliklere sahip olmak önemli bir yer tutmaktadır (Sarı, 2002).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliği, öğretmenlik mesleğinin talep ettiği görevleri ve sorumlulukları başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışları kapsar. Aynı zamanda, öğretmen yeterlikleri, çeşitli öğrenme ortamlarında üst düzeyde performans sergileyebilmek için gereken beceriler, bilgiler ve kişisel özelliklerin toplamı olarak görülebilir (Şahin, 2008). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik Türkiye’deki çalışmaların ilk örneklerinden biri 1998 yılında gerçekleştirilmiştir. 1998 ve 1999 yılları boyunca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası iş birliği ile öğretmen yetiştirme standartları üzerine araştırmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların akreditasyon süreçlerinde, eğitim sırasında öğretmen adaylarının öğretim, öğrenme, sınıf içi öğrenci takibi,

değerlendirme ve kayıt tutma gibi konularda toplam dört ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu alanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1999 yılında başlattığı resmi çalışmalarla daha da geliştirilmiştir (MEB, 2021).

Öğretmenlerin yeterlilikleri incelendiğinde, ders konularına hakimiyet, öğretim sürecini etkin bir şekilde planlayabilme, öğrenci davranışlarını doğru yönde etkileyebilme, ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilme, teknolojiyi ve öğretim materyallerini verimli kullanabilme, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilme, diğer öğretmenlerle ve velilerle işbirliği yapabilme, sorumluluk sahibi ve eleştirel düşünebilme yetkinliklerini içermektedir. Bu yetkinlikler kapsamında, öğretmenlerin, öğrendikleri bilgileri günlük hayata nasıl entegre edebileceklerine ve bu bilgilerin günlük yaşamdaki kullanımlarına dair becerilere sahip olmaları gerekmektedir (TED, 2009). Kaynaştırma eğitimi verilen okullarda, öğretmenlerin bu mesleki yeterliliklere sahip olmaları, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygun eğitim programları sunabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Karaca, 2018).

Kaliteli bir kaynaştırma eğitimi sağlamak için öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerine uygun olarak derse önceden detaylı planlamalar yapmaları ve öğretim sürecini bu planlara göre yürütmeleri büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, kullanılacak öğretim materyallerinin de öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak özenle seçilmiş olması gerekmektedir. Sınıfın fiziksel ortamının da hem kaynaştırma öğrencilerine hem de diğer öğrencilere uygun bir biçimde düzenlenmiş olması, eğitim kalitesini artırmaktadır. Bu tür sınıf içi düzenlemeler, öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki mesleki yetkinliklerinin bir göstergesidir ve bu yetkinliklere sahip öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi etkili şekilde sürdüreceği belirtilmektedir (Rief ve Heimburge, 1996). Diğer yandan, kaynaştırma eğitimi yönelik yeterli deneyim, bilgi ve mesleki yeterlilikten yoksun öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencileriyle etkileşimlerinde zorluklar yaşadığı ve bu durumun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları zorlukları artırdığı ifade edilmektedir (Turhan, 2007).

Öğrenci performansındaki eksikliklerin nedenleri arasında, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin yetersiz olması önemli bir faktör olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyi, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir (Goe ve Sticker, 2008). Kaynaştırma eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin, bu öğrencileri etkili bir şekilde eğitme kapasitesi, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin geleceğine olumlu katkılarda bulunabilir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yetkinliklerini artırmaları, sürecin gerektirdiği becerilere tam olarak sahip olmalarını sağlamaktadır (Baykoç-Dönmez ve diğerleri, 1997). Dolayısıyla kaynaştırma eğitiminin etkin bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışabilme konusundaki mesleki yetkinliklerine, özgüvenlerine ve bu alandaki algılarına bağlıdır (Diken, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin sürekli değişen talepleri karşısında, öğretmenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve mesleki algılarını göz önünde bulundurarak, mevcut eğitim çalışmalarını geliştirmeleri gerekmektedir (Donnelly, 2010).

Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin artırılmasında, onların mesleki öz-yeterlik algılarının ve inançlarının kavranması kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin kendi yetkinliklerine dair algıları, motivasyonlarını ve duygusal durumlarını önemli ölçüde etkiler ve bu etki, okul öncesi eğitimden üniversite düzeyine kadar olan eğitim süreçlerinin tümünde önemli bir faktördür (Bandura, 1977; Diken, 2006; Turhan, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin kendilerine olan inançları, onların düşünme ve karar verme süreçlerinde belirgin bir etkiye sahiptir (Bandura, 1977). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik algılarının derinlemesine anlaşılması, onların mesleki gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir.

Geçmiş araştırmalara göre, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, bu alana yönelik eğitim gereksinimleri ve ilgileri (Brown et al., 2005; Cheney ve Barringer, 1995; Donnely ve Watkins, 2011; Little ve Robinson, 1997; Reed ve Monda-Amaya, 1995), kaynaştırma eğitime yönelik tutumları (Avramidis et al., 2002; Wilkins ve Nietfeld, 2004), kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşleri (Gök ve Erbaş, 2011; Temel, 2000), ve hizmet içi eğitim programları hakkındaki düşünceleri (Özaydın ve Çolak, 2011) ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki öz-yeterlilik algıları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Canakay (2020) tarafından yapılan çalışma, müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öz-yeterliliklerine odaklanırken; Yücebaş (2018) kaynaştırma eğitimi konusunda velilerin algıladığı yeterlilikleri incelemiş, Sharma ve diğerleri, (2012) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek ise öğretim, işbirliği ve sınıf yönetimi gibi belirli yeterlik alanlarıyla sınırlı kalmıştır. Teke ve Sözbilir (2021) tarafından oluşturulan çalışma ise öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını değerlendirmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenler için kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki öz-yeterlik ölçeği (KİMYÖ) geliştirmektir. Bu çalışmada, kaynaştırma eğitiminde yer alan öğretmenlerin mesleki öz-yeterliliklerini kapsayacak şekilde tasarlanmış, 7 farklı mesleki yeterlik alanını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmekte olup, kaynaştırma eğitimi alanındaki ölçüm ve değerlendirme ihtiyacına büyük katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın önemi, araştırmacılar tarafından öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin mesleki öz-yeterliliklerini belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracının geliştirilmesini sağlamıştır. KİMYÖ aracılığıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili öz-yeterlik algılarının derinlemesine anlaşılması sağlanabilir. Bu algıların bilinmesi, öğretmen eğitimi programlarının ve mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına yardımcı olabilir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde işlem sürecine, çalışma grubuna, verilerin analizine, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

İşlem

Bir ölçek geliştirme süreci, çeşitli adımların titizlikle uygulanmasını gerektirir. İlk olarak, ölçeğin içereceği maddelerin bir araya getirildiği bir madde havuzu oluşturulur. Ardından, uzmanların katkılarıyla kapsam ve görünüş geçerlik çalışmaları gerçekleştirilir, Ön uygulamalar yapılır, faktör analizi uygulanır ve son olarak güvenilirlik analizleri tamamlanır (Karasar, 2009). Bu ölçeğin geliştirilmesi sırasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanan öğretmen yeterlikleri ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçek, toplamda 38 maddeden oluşmaktadır ve kaynaştırma eğitimi veren okuldaki öğretmenlerden, bu maddelere 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 5'e (Kesinlikle Katılıyorum) kadar bir değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Bu durumda, ölçekten alınan düşük puanlar, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin düşük olduğunu gösterirken, yüksek puanlar ise bu yeterliklerin yüksek olduğunu belirtir.

Çalışma Gurubu

Bu çalışma, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulanan genel eğitim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okullarda görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında araştırma detayları hakkında bilgilendirilen ve katılımı onaylayan toplam 360 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 154'ü (%42.7) erkek, 206'sı (%57.3) kadın olup, katılımcıların yaş ortalaması 37'dir ve yaş aralıkları 26 ile 55 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi aşamasında yer alan katılımcı sayısı kaynaştırma eğitiminin yer aldığı genel eğitim okullarında görev yapan 300 öğretmendir, bunların 112'si (%37.3) erkek, 188'i (%62.7) kadındır.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde, başlangıçta 70 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışmalarında, ölçeğin amacına uygunluğunu belirlemek için kapsam geçerliği, ölçme aracının görünümü ile ilgili görünüş geçerliği ve maddeler arasındaki ilişkileri ortaya koyan yapı geçerliği değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği, ölçeğin genelinde ve her bir madde düzeyinde, amaçlara ne derece hizmet ettiğini incelemiştir. Görünüş geçerliği, ölçeğin ölçtüğü şeyi değil, ölçmeye yönelik görünümünü değerlendirir. Yapı geçerliği, ilişkili maddeler arasında varsayılan yapıyı analiz eder (Tekin, 1977). Bu kapsamda uzman görüşleri almak için özel eğitim alanından dört öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanından bir öğretim üyesi ve sekiz özel eğitim öğretmenine danışılmıştır. Bu görüşler ile ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği üzerinde durulmuştur. Maddelerin istatistiksel

değerlendirmeleri yapıldıktan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizinde, varimax (dik döndürme) yöntemi ile döndürme işlemi uygulanmıştır. “Öğretmenler için Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Öz-Yeterlik” ölçeğinin geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz, istatistik programı kullanılarak maddeler arası ilişkileri incelemek üzere yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında, ölçeğin örneklem grubuna uygunluğunu test etmek için istatistik programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçek geliştirme sürecinde izlenen adımlar literatürde çeşitlilik göstermektedir ve bu süreçle ilgili farklı yaklaşımlar mevcuttur, literatür taraması sonucunda çeşitli çalışmalar incelenmiştir (Erkuş, 2012; Yurdugül, 2005). Ölçek geliştirme sürecinde, uzman görüşleri doğrultusunda 10 madde ölçekten çıkarılmış, yapılan faktör analizinde ise 0.40'ın altında faktör yükü olan 22 madde daha elenerek ölçeğin toplam madde sayısı 38'e indirilmiştir. Maddelerin elenmesi aşamasında genel kabul gören 0.25 eşik değeri yerine, 0.40 altında faktör yükü (Kuzgun ve Sevim, 2004) veya 0.35 altında korelasyon değeri olan maddelerin çıkarılması tercih edilmiştir. Ölçek; öğretim yöntemleri ve teknikleri, bireyselleştirilmiş eğitim programları, tanılama ve değerlendirme, görevler ve sorumluluklar, materyal geliştirme, aile eğitimi ve işbirliği, yasal düzenlemeler olmak üzere yedi temel faktörü kapsamaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ölçek geliştirme sürecinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Faktör analizi yapılabilişliğinin belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilişğinin Ölçümü.		0.949
	Ki Kare	13299.79
Bartlett'in Sphericity Ki Kare Testi	Sd	703
	p	,000

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi, bir veri setindeki değişkenler arasındaki korelasyonların genel uygunluğunu ölçmektedir. Bu test, değişkenler arası toplam korelasyonların karelerinin toplamının, bu korelasyonların hem toplam hem de kısmi kareler toplamına oranını hesaplar. Field (2005) tarafından belirtildiği üzere, bu oran 1'e ne kadar yakınsa, R matrisindeki korelasyon deseni o kadar sıkıdır; 0'a ne kadar yakınsa, o kadar dağılmış bir deseni ifade eder. Kaiser (1974), 0.5 değerini kabul edilebilir bir eşik olarak tanımlamış ve KMO değerlerini 0.5-0.7 arasını orta, 0.7-0.8 arasını iyi, 0.8-0.9 arasını çok iyi

ve 0.9'dan yukarısını mükemmel olarak sınıflandırmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, KMO değerinin mükemmel olarak nitelendirilebilecek bir aralıkta olduğu görülmektedir

Tablo 2. Açımlayıcı faktör analizi sonucu açığa çıkan bileşenler tablosu

Bileşen (%)	Toplam Öz Değerler	Açıklanan Varyanslar (%)	Toplam Açıklanan Varyanslar
1	20.65	54.35	54.35
2	1.81	4.77	59.12
3	1.39	3.67	62.80
4	1.26	3.32	66.13
5	1.13	2.99	69.12
6	1.11	2.92	72.69
7	1.00	2.64	74.69
8	.80	2.11	76.80

Tablo 2 incelendiğinde Açımlayıcı Faktör Analizinde, öz değerleri 1'in üzerinde olan bileşenler temel alınarak gerçekleştirilen analiz sonucu 7 faktör belirlenmiştir. Analizde, Açımlayıcı Faktör Yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu 7 faktör, toplam varyansın %74,692'sini açıklayacak şekilde sonuçlanmıştır.

Tablo 3. Açımlayıcı faktör analizi sonrası madde toplam korelasyonu

S 31	0.782		
S 30	0.736		
S 33	0.628		
S 32	0.618		
S 29	0.608		
S 35	0.538		
S 36	0.519		
S 13	0.685		
S 21	0.672		
S 22	0.645		
S 20	0.631		
S 19	0.616		
S 18	0.536		
S 15	0.519		
S 67		0.736	
S 66		0.72	
S 68		0.647	
S 65		0.645	
S 25		0.63	
S 24		0.57	
S 38			0.768
S 37			0.694
S 39		0.423	0.626
S 40			0.615
S 42			0.584
S 43			0.483
S 73			0.794
S 74			0.75
S 72			0.734
S 75			0.705
S 55			0.792
S 56			0.76
S 54			0.726
S 57			0.661

S 6	0.765
S 4	0.662
S 7	0.628
S 9	0.572

Tablo 3 incelendiğinde "Tanılama ve Değerlendirme" olarak belirlenen faktörde 7 maddenin meydana geldiği görülmektedir. İkinci faktör "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" olarak adlandırılmış ve 7 maddeyi kapsamaktadır. Üçüncü faktör "Aile Eğitimi ve İşbirliği" başlığı altında 6 madde tanımlanmıştır. Dördüncü faktör "Görev ve Sorumluluklar" kategorisinde 6 madde oluşmuştur. Beşinci faktör, "Yasal Düzenlemeler" başlığı altında 4 madde içermektedir. Altıncı faktör "Materyal Geliştirme" olarak isimlendirilmiş ve 4 maddeden oluştuğu görülmüştür. Yedinci ve son faktör ise "Öğretim Yöntem ve Teknikleri" olarak adlandırılmış ve 4 madde barındırmaktadır. Bu yedi alt faktör için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları da hesaplanarak raporlanmıştır.

Tablo 4. Ölçek boyutlarına ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayıları

Alt Faktörler	Faktörlere Ait Madde Sayıları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
1.Materyal Tasarlama	4	0.91
2.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	7	0.91
3.Aile Eğitimi/İşbirliği	6	0.92
4.Tanılama ve Değerlendirme	7	0.93
5.Yasal Düzenlemeler	4	0.92
6.Öğretim Yöntem ve Teknikleri	4	0.79
7.Görev ve Sorumluluklar	6	0.92
Toplam	38	0.97

Tablo 4'te sunulan bilgilere göre, "Öğretmenler için Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Öz-Yeterlik" ölçeğinin yedi alt faktörünün güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Tanılama ve değerlendirme alt faktörünün güvenirlik katsayısı .935'tir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı alt faktörünün güvenirlik katsayısı .915 olarak belirlenmiştir. Aile eğitimi ve işbirliği alt faktörünün güvenirlik katsayısı .927'dir. Görev ve sorumluluklar alt faktörünün güvenirlik katsayısı .929 olarak hesaplanmıştır. Yasal düzenlemeler alt faktörünün güvenirlik katsayısı .928'dir. Materyal tasarımı alt faktörünün güvenirlik katsayısı .919 olarak ölçülmüştür. En son olarak, öğretim yöntem ve teknikleri alt faktörünün güvenirlik katsayısı ise .798 olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. Katılımcılardan elde edilen verilerin alt ve üst gruplarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

	N	X	Ss	Sd	t	p
Alt grup	97	69.15	13.808	1.402	-30.981	0.000
Üst grup	97	136.72	16.453	1.670		

Tablo 5'in analizi sonucunda, alt ve üst grup olarak ikiye ayrılan 97'şer katılımcıdan elde edilen verilere dayanan bağımsız t testi sonuçları görülmektedir. Alt grup için ortalama 69.15, standart sapma 13.808 ve standart hata 1.402 olarak belirlenmişken, üst grup için ortalama 136.72, standart sapma 16.453 ve standart hata 1.670 olduğu anlaşılmaktadır. t-test sonucu -30.981 değeri ve p değeri $p < 0.001$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Özellikle t değerinin

oldukça yüksek olması, üst grubun ortalamasının alt gruptan önemli derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar KİMYÖ'nün öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki öz-yeterlik düzeyi farklı olan öğretmenleri ayırt edebildiğini ve bu nedenle iç geçerliliğine sahip olduğunu ifade etmektedir.

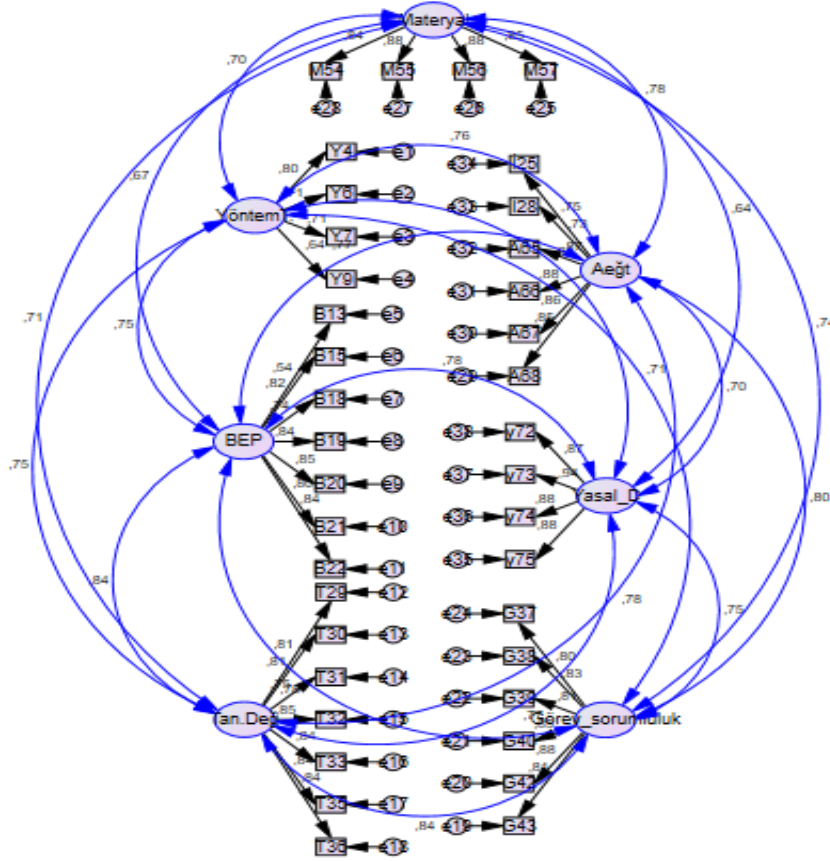
Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Uyum göstergeleri olarak Comperative Fit Index (CFI) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerleri de elde edilmiştir. Bu göstergelerin kabul edilebilir seviyeleri literatürde yazarlara göre değişiklik gösterebilir; fakat genellikle GFI ve CFI değerlerinin .90 veya daha yüksek, RMSEA değerinin ise .08 veya daha düşük olması uygun model uyumunu gösterir şeklinde kabul edilmektedir (Kline, 1998; Şimşek, 2007). Tablo 6' ya göre, elde edilen sonuçlar GFI=.931, CFI=.922 ve RMSEA=.063 olarak belirlenmiştir.

Tablo: 6. Öğretmenleri için kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik ölçeğine ilişkin DFA analizi sonuçları

χ^2/Sd	3.771
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.063
CFI (Comparative Fit Index)	.922
GFI (Goodness of Fit Index)	.931
NFI (Normed Fit Index)	.921

Tablo 6 da yer alan model uyum indeksleri analizine göre, elde edilen sonuçlar oldukça tatmin edici görülmektedir. χ^2/Sd değeri 3.771 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değeri 0.063 ile 0.05 ve 0.08 arasında olduğundan, modelin uyumunun makul düzeyde olduğu söylenebilir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0.922, İyilik Uyum İndeksi (GFI) 0.931 ve Normlanmış Uyum İndeksi (NFI) 0.921 olarak bulunmuştur. Bu değerler, genellikle 0.90'ın üzerinde olduğunda modelin veriye iyi uyduğunu göstermektedir. Tablo 6'da yer alan analiz sonuçları modelin genel olarak verilere iyi uyduğunu ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir



Şekil 1. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin path diagram

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 38 maddeden oluşan 7 faktörlü ölçeğin uygulandığı örnekleme iyi uyum gösterdiğine yönelik önemli bulgular ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerini belirlemenin önemi, literatürde çeşitli çalışmalarda (Diken, 2006; Donnely, 2010; Sarı, 2002; Turhan, 2007) altı çizilmektedir. Bu bağlamda, KİMYÖ'e ait 70 maddelik ilk madde seti, uzmanların değerlendirmesi ile kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenmiştir. Değerlendirme için özel eğitim alanında dört, ölçme ve değerlendirme alanında bir öğretim üyesi ve sekiz özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri ve faktör analiz sonuçlarına dayanarak, ölçekten 32 maddenin çıkarılması kararlaştırılmıştır. Kalan 38 maddenin analizi sonucu, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanıldığı katılımcı sayısının Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile uygun olduğu tespit edilmiştir; KMO değeri 0.94 ve Bartlett Testi sonucu 13299.79 ($p < 0.01$) ile anlamlılık göstermiştir.

Sharma ve diğerleri (2012) geliştirdiği kaynaştırma konusundaki öğretmen yeterlikleri ölçeği, daha sonra Bayar (2015) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu ölçek, kaynaştırma eğitimindeki öğretim, işbirliği ve sınıf yönetimi yetkinliklerini ölçmek üzere üç faktörlü bir

yapı sunmaktadır. Diğer yandan, Hollender'in (2011) hazırladığı ve Meral ile Bilgiç'in (2012) Türkçeye uyarladığı kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeği tek bir faktörlü yapıda olduğu belirlenmiştir. Walls'ın (2007) geliştirdiği ve Sönmez ile Bıçak'ın (2017) Türkçeye uyarladığı Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği (ÖGÇKÖY) ölçeği ise dört faktörlü bir yapıya sahiptir.

KİMYÖ ile yapılan açımlayıcı faktör analizi, ölçeğin yedi alt faktörü ortaya çıkarmış ve bu faktörler toplam varyansın %74,69'unu açıklamıştır. Tabachnick ve Fidell'in (2001) belirttiği üzere, ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.40'ın üzerindeyse "çok iyi", 0.70 ve üzerindeyse "mükemmel" kabul edilir. Bu kriterlere dayanarak, ölçeğin faktörleri arasında güçlü ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ilk olarak madde analizi ile değerlendirilmiştir. Bu analizlere göre, madde ayırt edicilik indeksi .30'un üzerinde olan maddeler "iyi" ayırt ediciliğe sahip olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2013). Madde toplam korelasyonu değerlendirildiğinde, ölçeğin madde ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 38 maddeden oluşan ve yedi faktörlü yapısı bulunan KİMYÖ'nün uygulandığı örnekleme iyi bir uyum sağladığı belirlenmiştir.

Ölçeğin geçerliği, katılımcıların alt ve üst yüzde 27'lik kesimlerine ayrılarak elde edilen puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmesiyle değerlendirilmiştir. Bu analiz, ölçeğin alt ve üst dilimlerindeki katılımcılar tarafından alınan toplam puanlar arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda, alt ve üst gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -30,981, p < .001$).

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 7 faktörlü bir yapıda olduğu ve 38 maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 38 maddeden oluşan 7 faktörlü ölçeğin uygulandığı örnekleme iyi uyum gösterdiğine yönelik önemli bulgular ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile kaynaştırma eğitimi verilen genel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki öz-yeterliklerinin hangi alanlarda yoğunlaştığının anlaşılması açısından geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre KİMYÖ'nün mesleki öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerle olmayan öğretmenleri birbirinden ayırdığı dolayısıyla iç geçerliğe sahip olduğu ($t = -30,981, p < .001$) anlaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmektedir;

1. KİMYÖ'den yararlanılarak Türkiye'deki kaynaştırma eğitimiyle ilgili öğretmen öz-yeterlikleri diğer ülkelerdeki öğretmen öz-yeterlikleriyle karşılaştırılmalı olarak incelenmesi sağlanabilir. Bu incelemeler kaynaştırmayla ilgili öğretmenlerin kendilerini yetersiz

gördükleri alanların belirlenmesine ve ülkelerdeki kaynaştırma eğitimi süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

2. KİMYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının farklı coğrafi bölgelerdeki ülkelerden seçilecek öğretmenlerle uyarlama çalışmaları yapılabilir. Böylelikle, ölçeğin farklı kültürel ve sosyoekonomik koşullara sahip bölgelerdeki geçerliliğini ve güvenilirliği test edilebilir.

3. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesinde psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerden gelen yaklaşımları entegre eden daha kapsamlı değerlendirme yaklaşımları geliştirilebilir. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin çok boyutlu açıdan incelenmesine olanak tanınabilir.

4. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki öz-yeterliklerinin zaman içindeki değişimini izlemek için uzun süreli çeşitli değerlendirme yaklaşımlarının yer aldığı araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde bir yaklaşım öğretmen yetiştirme programlarının etkisini değerlendirmede önemli olabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmaya katılan öğretmenler basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş olsa da, örneklemin büyüklüğü ve öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, mesleki deneyim vb.) araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek faktörlerdir. Katılımcıların daha çeşitli ve kapsayıcı bir örneklemden elde edilmesi, bulguların daha geniş bir öğretmen grubuna uygulanabilirliğini artırabilir.

Extended Abstract

Introduction

In Türkiye, individuals with similar characteristics regarding emotional, cognitive, physical, and social aspects to their peers are educated in general education schools. In this context, the education practice for individuals with special needs in general education classes is called inclusive education (Özgür, 2011). In other words, inclusive education means that students with special needs receive education in the same schools as their typically developing peers. The necessary support services are provided to both the student and the teacher in this process (Sucuoğlu and Kargın 2006). Inclusive education has become crucial in increasing the academic and social skills of students with special needs. These individuals can acquire these skills by determining their needs, taking into account their abilities and deficiencies, and by including them in appropriate inclusive education environments (Sarı, 2003; Yıkılmış and Gözün, 2004).

Considering the previous studies conducted, there are a few studies conducted on this matter such as classroom teachers' educational needs and interest in inclusion (Cheney and Barringer, 1995; Little and Robinson, 1997; Reed and Monda-Amaya, 1995; Brown et al.,

2005; Donnelly and Watkins, 2011) attitudes towards inclusive education (Avramidis et al. 2002; Wilkins and Nietfeld, 2004) and teachers' inclusive education (Gök and Erbaş, 2011; Temel, 2000) or in-service training programs on inclusive education (Özaydın and Çolak, 2011). Although teachers' opinions are included, it can be seen that little research has been conducted on teachers' professional self-efficacy regarding inclusive education in Türkiye. For example, in the study conducted by Canakay (2020), it is clear that the scale is limited to measuring music teachers' self-efficacy toward inclusive students. The Scale of Efficiency Perception concerning Inclusive Education developed by Yücebaş (2018) is limited to parents of inclusive students, and the dimensions of the teacher competency scale in inclusive practices developed by Sharma et al. (2012) and adapted into Turkish by Bayar (2015) include teaching competency, collaboration competency, and classroom management. It has been observed that the Scale for Determining Pre-service Teachers' Self-Efficacy Toward Inclusive Education developed by Teke and Sözbilir (2021), is limited to teacher candidates. The professional self-efficacy scale for teachers developed within the scope of this research was designed to measure 7 different professional competence areas for teachers taking part in inclusive education. In this respect, it is believed that it will significantly meet the need for measurement and evaluation in inclusive education.

Method

The process of developing a scale requires meticulous implementation of several steps. First, an item pool is created by bringing together the items to be included in the scale. Then, content and face validity studies are carried out with the contributions of experts, preliminary applications are carried out, factor analysis is applied, and in the final stage, reliability analyses are completed (Karasar, 2009). During the development of this scale, teacher competencies defined by the Ministry of National Education and expert opinions were taken into account. The scale consists of 38 items, and teachers providing inclusive education in their school setting are expected to evaluate these items on a scale from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). In this case, low scores on the scale indicate that teachers' professional self-efficacy for inclusion is low, while high scores indicate these competencies are high.

Results

The importance of revealing teachers' professional self-efficacy in inclusive education is emphasized in research (Donnelly, 2010; Sarı, 2002; Diken, 2006; Turhan, 2007). In this context, the content and face validity of 70 items created in the item pool of CHEMQ were examined in line with expert opinions. The opinions of 4 faculty members working in the special education department, one faculty member in the measurement and evaluation department, and 8 special education teachers were consulted. In line with expert opinions and factor analysis, 32 items were removed from the scale. As a result of the study conducted on the 38-item scale after calculating the item statistics, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be .97. The participant group size for the scale. As a result of the

exploratory factor analysis of the CHMS, 7 sub-factors related to the scale were obtained. These factors explain 74.69% of the total variance. It can be seen that the factor identified as "Identification and Evaluation" consists of items s31, s30, s33, s32, s29, s35, s36. The second factor including items s13, s21, s22, s20, s19, and s15 is named "Individualized Education Program". The third factor is defined under the heading "Family Education and Cooperation" with items s67, s66, s68, s65, s25, s24. The fourth factor consists of items s38, s37, s39, s40, s42, s43 in the "Duties and Responsibilities" category. The fifth factor includes items s73, s74, s72, and s75 under the heading "Legal Regulations". The sixth factor was named "Material Development" and consisted of items s55, s56, s54, s57. The seventh and last factor is "Teaching Methods and Techniques" which contains items s6, s4, s7, and s9. Cronbach Alpha reliability coefficients for these seven sub-factors were also calculated and reported.

Conclusion

In line with the results obtained from the exploratory factor analysis (EFA), it was revealed that the scale has a 7-factor structure and consists of 38 items. In line with the results obtained from the confirmatory factor analysis (CFA), we have obtained important findings showing that the 7-factor scale consisting of 38 items was well adapted to the sample into which it was applied. With this study, a valid and reliable scale was developed to understand which areas the professional self-efficacy of teachers working in general education schools providing inclusive education services is concentrated on. According to the findings obtained as a result of the research, it was understood that KIMYÖ distinguishes between teachers who have professional self-efficacy and those who do not, therefore it has internal validity ($t = -30.981, p < .001$).

KAYNAKÇA

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 143–163.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(3), 71-85.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N., & Aslan, N. (1997). *Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Özel Eğitim Günleri. Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38, 242–252.
- Bürli, A. (2002). Die zukunft der Schweizer heilpeadagogik hat schon begonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpeadagogik*, 2(2), 5-15.
- Büyükköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Canakay, E. U. (2020). Kaynaştırma eğitimine yönelik müzik öğretmeni özyeterliliği ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 195-209.
- Cheney, D. & Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 174-182.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice Teachers' Efficacy and Opinion Toward Inclusion Of Students With Mental Retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Donnelly, (2010). Teacher Education for Inclusion, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). *Teacher education for inclusion in Europe*, Unesco IBE.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Yayınları
- Goe, L. & Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri [Opinions and suggestions of preschool teachers about inclusion]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Harvey, M.W., Yssel, N., Bauserman, A.D. & Merbler J.B (2010), Preservice teacher preparation for inclusion an exploration of higher education teacher-training institutions, *Remedial and Special Education Journal*, 31(1), 24-33.
- Hollender, I. (2011). *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The City University of New York. UMI Microform Number: 3443933.
- Kaiser, H. F. (1974). Analysis of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kuzgun Y, & Sevim SA (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37 (1): 14-27.
- Little, M. E., & Robinson, S. M. (1997). Renovating and refurbishing the field experience structures for novice teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 433-441.
- Meral, B.F. & Bilgic, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliliği ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 92, 253-263.
- Metin, N., (1992), Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları, *Özel Eğitim Dergisi* 1(2), 34-36.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikler*, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/21 [National Education Statistics: Formal Education 2020/21]*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015) *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kılavuz Kitapçığı*, Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- OECD (2007). *Reviews of National Policies for Education: Basic Education in Turkey Background Report*. (doi: 10.1787/9789264030206-en). OECD, Paris.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özmentes, G. (2006). Development of the attitude scale towards music class. *Elementary Education*, 5(1), 23-29.
- Reed, F., & Monda-Amaya, L. E. (1995). Preparing pre-service general educators for inclusion: A survey of teacher preparation programs in Illinois. *Teacher Education and Special Education*, 18, 262–274.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (1996). *How to reach & teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use strategies, lessons, and activities for teaching students with diverse learning needs*. United States: Center for Applied Research.
- Sarı, H. & Pürsün, T. (2016), *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma ve Bütünleştirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. 2. Baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimleriyle İlgili Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Sönmez, N. & Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 156- 173. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.010>
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Şahin, H. (2008). Kişisel rehberlik ve Psikolojik Danışma. Alim, K. (Ed.) *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık. 171-201.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teke, D., & Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.
- Tekin H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbası.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Türk Eğitim Derneği [TED] (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri: Özet Rapor*. TED: Ankara.
- Walls, S. D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities*, Retrieved from PreQuest Dissertations & Theses. (EX-07- CM-015), Auburn University, USA.
- Walther-T, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (1999). *Collaboration for inclusive education*. Boston: Allyn and Bacon.

-
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 115-121.
- World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yıkmış, A., & Gözün, Ö. (2004). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. Özel Eğitimden Yansımalar*. 13. Ulusal Özel Eğitim Bildirileri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yücebaş, A. (2018). *Kaynaştırma öğrenci velilerinin kaliteli eğitim beklentileri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Creative Commons licensing terms Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Atlas Publication and Turkish Special Education Journal:International Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Atlas Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non- commercial purposes under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).