



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Yakup Burak<sup>1</sup>   
Büşra Koç Çınar<sup>2\*</sup>   
Cihan Sert<sup>3\*</sup>   
Emel Özdemir<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye  
yakubburak@trakya.edu.tr

<sup>2</sup>Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye  
busrakoccinar@trakya.edu.tr

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye  
cihan.sert@gazi.edu.tr

<sup>4</sup>Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye  
emeloedemir@trakya.edu.tr

\*Corresponding Author

Geliş Tarihi: 19.07.2024

Kabul Tarihi: 16.08.2024

Yayın Tarihi: 27.10.2025

**Özet:** Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2022 yılında Ankara ilinde MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 217 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın bulguları okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik yeterlik algısının özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisine göre daha düşük seviyede olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin mevcut sınıflarında özel gereksinimli birey olup olmamasına göre kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırılmasına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuca göre özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik bilgi ve öz yeterlik toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelime:** Okul Öncesi, Öğretmen, Kaynaştırma, Öz yeterlik.

## GİRİŞ

Özel eğitim, genel tanımıyla özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onların gelişimine katkıda bulunmak amacıyla tasarlanmış eğitim faaliyetlerinin tümü olarak ifade edilmektedir (Eripek, 2002). Özel eğitime ihtiyacı olan, buldukları ortamda farklı olarak kabul edilen, üstün yetenekli olduğu belirlenen bireyleri ilgi ve yeteneği doğrultusunda geliştirmeyi sağlayan, özel gereksinimi olan bireylerin ise potansiyelini en üst düzeyde kullanmasına olanak tanıyan, belli bir plan çerçevesinde yürütülen, bireylerin ihtiyaçlarına yönelik beceriler edinmesini sağlayan eğitim olarak betimlenmiştir (Ataman, 2011; Gargiulo ve Bouck, 2021). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendileri için en iyi ortamda, özel gereksinim durumuna en uygun şartlarda, bu alanda yetişmiş öğretmenler ve diğer çalışanların desteği ile aynı zamanda belirli bir eğitim programı doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Aker, 2014; Ataman, 2003).

Günümüz çağdaş öğretim yaklaşımları bireylerin birbirinden farklı yöntemlerle öğrendiğini kabul etmektedir. Nitekim bireysel farklılıklara, bireyin öğrenme hızına ve bireyin ihtiyacı olan özel gereksinime dikkat ederek düzenlenen ve planlaması bu doğrultuda yapılan eğitim özel gereksinimli bireyler için var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarına imkân vermesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Lipsky ve Gartner, 1996). Bu nedenle özel gereksinimli bireye en uygun öğrenme ortamı sağlanarak yetersizliği en aza indirmeyi hedefleyen bir eğitim almasının amaçlanması son derece önemli görülmektedir (Ayvaz Öztürk, 2020; Maciver vd., 2018). Özel eğitimden yararlanması düşünülen bireylerden “özel eğitime ihtiyacı olan birey” şeklinde bahsedilmekte ve bu bireyler ihtiyaç duyduğu alanlarda farklı eğitim ortamlarında eğitim alabilme hakkına sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin kişisel gelişimi, toplum hayatına uyum sağlaması, aynı zamanda istenilen becerileri kazanması bakımından akranları ile birlikte olmasına imkân sağlayacak öğrenme ortamlarında eğitimini sürdürmesinin önemi vurgulanmaktadır (Bayar ve Doğan, 2021; MEB, 2018).

Özel eğitime gereksinimi olan bireyin tipik gelişim gösteren çocuklar ile birlikte eğitim almasını vurgulayan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bireylere sosyal beceri, öz-bakım becerisi, dil ve iletişim

becerisi gibi birçok alanda yarar sağlamaya yönelik fırsatlar sunmaktadır. Özel gereksinimli bireyin genel eğitim ortamlarında akranları ile iletişim kurmaları hem kendileri hem de akranları için faydalı olmaktadır. Normal gelişim gösteren bireyler ile aynı ortamda bulunan özel gereksinimli birey, akranlarını model alarak daha hızlı öğrenebilmekte bununla birlikte toplumsal yaşam kurallarına daha iyi uyum sağlamakta ve sosyal etkileşim içinde olmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin toplumsal açıdan yararı ise bireysel farklılıkların daha iyi anlaşılması ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirilmesidir (Heward, Alber, Morgan ve Konrad 2013; Metin, 2018; Orakçıvd., 2016). Toplumunu oluşturan bireylerinin tümünün değer gördüğü bir eğitim ortamında öğrenimini sürdürmek her çocuğun hayatında önemli rol oynamaktadır. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasında yer alan 10. Madde ile çocukların tümü eğitim alma hakkına sahiptir anlayışı benimsenmektedir. Bu anlayış ise ancak çocuğun kendisinden farklı olan tüm bireylere saygı duyması ile mümkün olmaktadır. MEB'in genel amaç ve temel esasları doğrultusunda çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alındığı; ilgi, istek ve yetenekleri yönünde toplumdan ayırmadan bu bireyleri toplumla etkileşim ve iletişimlerini artıracak şekilde eğitim almalarının sağlanması gerekmektedir. Bunu sağlamak için son yıllarda Türkiye'de kaynaştırma eğitiminde bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim özellikle vurgulanmaktadır (Akşit 2019; MEB, 2018).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla aynı eğitim ortamı içinde eğitimini sürdürmesini sağlayan ve sürece dâhil olduğu bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). Özel gereksinimli çocuğun aldığı kaynaştırma eğitimi ile toplum hayatına uyum sağlaması ve kazanması gereken beceriler bakımından kendi potansiyelini en üst düzeyde ortaya koyması beklenmektedir. Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma sürecine zaman kaybetmeden başlaması bilişsel, sosyal, duygusal gelişim gibi çok yönlü bir gelişim için önemli kabul edilmektedir. Kaynaştırmanın yapıldığı ilk eğitim basamağı olan okul öncesi eğitim, yaşamın en kritik dönemi olarak görülmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018). Bu dönemi nitelikli bir biçimde geçiren özel gereksinimli çocuğun, yaşamının ileriki dönemlerinde okula ve topluma uyum bakımından önemli ölçüde olumlu gelişme gösterdiği ilgili literatürde vurgulanmaktadır (Balaban vd., 2009).

Kaynaştırma eğitiminin yalnızca özel gereksinimli bireylere yönelik olduğu algısı her ne kadar yaygın olsa da genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren her çocuk için yararı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Sınıfında özel gereksinimli birey olan çocuklar şüphesiz daha iyi empati, koşulsuz kabul, saygı ve hoşgörü geliştirebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem öğretmenlerinin tutum ve davranışları da bu sürecin en önemli unsuru olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Kendinden yaşça büyük bireyleri rol model alan çocuk, öğretmenin de bu konuda rol model almaktadır. Öğretmenin kaynaştırmaya dair tutum, görüş, bilgi, ilgi ve becerisi kaynaştırmanın niteliğini de etkilediğinden kaynaştırmaya yönelik yeterlikleri de oldukça önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009; Deniz ve Çoban, 2019; Kargin, 2014). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (Akalin, 2014; Bayar ve Üstün, 2017; Sucuoğlu vd., 2014). Bu durumun temelinde okul öncesi lisans dersleri arasında özel eğitim veya kaynaştırmaya yönelik derslerin sınırlı oluşu, bu derslerin genellikle teorik olarak işlenmesi, öğretmenin hizmet içi eğitimlere karşı isteksizliği, bu konudaki odak grup görüşmelerinin sınırlılığı, okulların özel gereksinimli çocuğu kabul etme konusundaki olumsuz tutumu, öğretmenin özel gereksinimli çocuğa karşı tutum ve davranışları yatmaktadır (Burak ve Ahmetoğlu, 2021). Benzer bir biçimde kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz bilgi, olumsuz tecrübe ve toplumsal önyargı bir öğretmenin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliğinin düşük olmasının sebeplerinden birkaçı olarak gösterilebilir (Akalin vd., 2014).

Öğretmenin nitelikli bir eğitim verebilme konusunda kendisine inanması, kaynaştırma uygulamasının başarısında önemli bir basamak olarak görülmektedir (Argon ve Ertürk, 2013). Kişilerin bir davranışı sergilemek için içinde taşıdığı inanç ve güç olarak tanımlanabilen 'öz yeterlik' kişinin duygu ve düşüncelerini etkileyerek karşılaştığı olaya, duruma ve soruna yaklaşımını da etkilemektedir (Bandura, 1997). Öz yeterliği yüksek kişilerin sorunlar karşısında daha güçlü ve çözüm odaklı durdukları bilinmektedir. Eğitim sürecinde önemli bir role sahip olan öğretmenin öğrencisine yararlı olabilmesi için öz yeterliğinin yüksek olması beklenmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerden öz yeterliği yüksek olanın, düşük olana göre daha olumlu performans gösterdiği belirtilmektedir (Demirel, 1993; Kiremit, 2006; Özbay ve Kaldırım, 2015). Öğretmenin öz yeterliğinin çocukların hem duygusal hem de bilişsel gelişimlerine yansıdığı bilinmektedir (Çabuk ve Alisinanoğlu, 2017). Özel gereksinimli çocuğun tipik gelişim gösteren akranlarıyla aralarındaki farkın en aza indirilmesi için yapılan erken müdahalenin başladığı zaman kadar öğretmenin kendisini bu alanda yeterli görmesi ve eğitimin niteliği de önemlidir (Burak vd., 2021). Eğitimin nitelikli olmasında ise öğretmen önemli rol oynamaktadır. Özellikle akademik anlamda zorluk yaşayan, bilişsel gelişimi akranlarına göre daha

geride olan ve duygusal anlamda ilgiye çok daha fazla ihtiyaç duyabilen özel gereksinimli çocuğun performansları öğretmenin tutumuyla ve aldıkları eğitimle doğrudan ilişkilidir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019).

Yüksek Öğretim Kurumu'nun yirmi yıldan fazladır üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinde “özel eğitim”in yer alması adına bazı dersler verilmektedir. Bu dersler kapsamında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda daha donanımlı olmasını sağlamak, bilgi, beceri ve tutumunu geliştirmek amaçlanmaktadır (Çıkılı ve Deniz, 2020). İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar özellikle okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya dair öz yeterliklerinin düşük olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya dair öz yeterliklerinin üzerine durulması önemli bir konu olarak görülmektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2020; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Metin, 2018). Bu doğrultuda MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma konusunda öz yeterliklerini artırmaya yönelik son yıllarda daha fazla eğitim verilmekte ve kapsamlı projeler geliştirilmektedir (MEB, 2023). Bu amaçla MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM) koordinatörlüğünde olan Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (BEGEP) uygulamaya konulmuş, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında görevli öğretmenlerin, okul müdür ve müdür yardımcılarının ve kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamalarında yer alan kişilerin gelişimlerini destekleyerek; yenilikçi, sürdürülebilir ve bütünleştirici bir eğitime katkıda bulunmayı hedeflemiştir. BEGEP, 01 Ağustos 2019 ve 31 Temmuz 2022 tarih aralığında yürütülmüştür. Projenin dört müdahale alanları “Kurumsal kapasite geliştirme, farkındalık artırma, bilimsel ve teknik çalışmalar, koordinasyon ve iş birliği” olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. Bu müdahale alanlarından kurumsal kapasite geliştirme özel gereksinimli bireylerin yararlanacağı nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Farkındalık yaratma kapsamında ise yapılan etkinlikler ile toplumda hedef grupların farkındalığını oluşturmaktır. Bilimsel ve teknik çalışmalar kapsamında ise Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile iş birliği yapılmıştır. Son olarak koordinasyon ve iş birliği boyutunda ise sivil toplum kuruluşları ile kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimine yönelik planlamalar yapılmıştır (ÖRGM, 2023).

MEB tarafından yürütülen ve Avrupa Birliğinin mali desteği ile Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede amaç özel gereksinimli kişilere yönelik farkındalık oluşturmak ve özel gereksinimli kişilerin kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamaları ile toplum hayatına entegre olmasının sağlanmasına katkıda bulunmaktır. Projenin alt bileşenlerinden biri “Mevzuat ve Farkındalıktır.” Bu kapsamda mevzuat ile ilgili toplantılar yapıp “Engelsiz Okullar” modeli pilot okullara (10 pilot il) tanıtılmıştır. İkinci bileşen olan “Engelsiz Okullar” ile ilgili beş yüz okul idarecisi ve bin öğretmen ile destek personellerine eğitim verilmiştir. Üçüncü bileşen “Yeni Psikolojik Ölçme Araçlarının Uyarlanması” ve son bileşen ise “Engelli Bireylerin Mesleki Eğitimi” olarak ele alınmıştır. Proje ile “Mesleki Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları” kılavuz kitabı oluşturularak Türkiye’de dağıtılması sağlanmıştır (ÖRGM, 2023). Bu projelere ek olarak MEB tarafından yürütülen bir başka proje ise 2017-2018 yıllarında yürütülen “Engelli Bireylerin İstihdamında Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesi Projesidir.” Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim öğretiminin niteliğinin artırılması ve bu bireylerin istihdamının sağlanmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür (ÖRGM, 2023). Yukarıda sözü edilen projelerin dışında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerini arttırmak amacıyla pek çok proje, doküman veya eğitim yürütülmektedir. Eğitimler veya projeler ile öğretmenlerin bu konudaki öz yeterliklerini arttırmak amaçlanmaktadır. (Fazlı, 2022; MEB, 2023; Tohum Otizm Vakfı, 2023). Tüm bu bilgilerin ışığında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin arttırılmasının son derece önemli olduğu bu konuda yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu önemli görülmüştür. Tüm bu nedenler düşünülerek bu çalışmada okul öncesi dönem öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuğun kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlikleri hangi düzeydedir?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumuna, sınıfında özel gereksinimli çocuk olma durumuna, özel eğitim sertifikasına sahip olma durumuna göre, kaynaştırma konusunda yapılacak bir eğitime katılmak isteme durumuna göre, kaynaştırma konusunda yapılacak bir odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna göre kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinde anlamlı düzeyde farklılaşma var mı?

## YÖNTEM

## Araştırmanın Deseni

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli araştırmacının bir olay ya da konuyu kişilerin düşünce, duygu, bilgi, deneyim, kabiliyet ve tutum gibi kavramlar açısından incelediği bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2013; Chalim, 2022).

## Çalışma Grubu / Evren- Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 yılı bahar dönemin Ankara ilinde MEB'e bağlı resmi ve özel anaokullarında veya anasınıflarında çalışan 217 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacının daha kolay ulaşabileceği örnekleme tercih ettiği uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem tamamına ulaşılamayan evren içinden tarafsız olarak belirlenmiş evreni temsil eden örneklemin belirlenmesi şeklinde örneklem seçimidir. Araştırmacının örnekleme daha hızlı ve kolay erişmesini sağladığından tercih edilmektedir (Büyüköztürk 2005; Kılıç, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada veri toplamadan önce Başpınar ve Sönmez (2021) tarafından yapılmış benzer çalışma referans alınarak G\*Power 3.1.9.7 programıyla örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Programda ilgili araştırmanın etki büyüklüğüne göre %95 güven düzeyi ve  $\alpha=0.05$  olarak kabul edilerek hesaplama yapılmıştır. Bu doğrultuda 175 kişi önerilmiştir. %20'lik randomize hata ihtimali göz önünde bulundurulduğu için örneklem 217 şeklinde belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmaya 217 kişi dâhil edilmiştir. Yukarıdaki bilgiye göre bu örneklem sayısı bu çalışma için kabul edilebilir düzeydedir.

**Tablo 1**

*Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin yüzdeler*

		n	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	207	95.4	217
	Erkek	10	4.6	
Kurumdaki pozisyon	Yönetici	22	10.1	217
	Öğretmen	195	89.9	
Çalıştığı kurum	Resmi anaokulu	144	66.4	217
	Özel anaokulu	73	33.6	
Medeni durum	Evli	158	72.8	217
	Bekâr	59	27.2	
Öğrenim durumu	Ön lisans	41	18.9	217
	Lisans	158	72.8	
	Lisansüstü	18	8.3	
Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olma durumu	Var	59	27.2	217
	Yok	155	71.4	
	Kayıp veri	3	1.4	
Özel eğitim sertifikası	Var	38	17.5	217
	Yok	177	81.6	
	Kayıp veri	2	0.9	
		<b>Max (Min)</b>	<b><math>\bar{x}</math> (ss)</b>	<b>Toplam</b>
Yaş		61(20)	30.12 (.712)	217
Mesleki kıdem yılı		45 (1)	5.63 (4.73)	217

Çalışmada yer alan katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de görülmektedir. Buna göre katılımcıların, cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın katılımcıların erkeklere oranla daha fazla katılım gösterdiği ve çalışma grubunun %95.4'ü oluşturduğu, erkeklerin ise %4.6'sını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %89.9'unun öğretmen olarak kurumda görev yaptığı ve %10.1'i okul idaresinde yönetici olarak görev yaptığı görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğunun %66.4 oranında resmi anaokulu ve %33.6'sının özel anaokulunda görev yaptığı tespit edilmiştir. Medeni durum bakımından katılımcıların %72.8'i evli ve %27.2'si

bekâr olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu bakımından değerlendirildiğinde %18.9'u ön lisans, %72.8'i lisans ve %8.3'ü lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunun sınıflarında özel gereksinimli birey olmadığı görülmüştür. Sınıflarında özel gereksinimli birey olanların %27.2 olduğu sınıfta özel gereksinimli birey olmayanların ise %71.4'ünü oluşturduğu görülmüştür. Katılımcıların %17.5'inin sertifikası bulunduğu %81,6'sının sertifikasının bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında en büyük yaşın 61 olduğu ve en küçük yaşın 20 olduğu görülmüştür. Katılımcı yaşları ortalamasının ( $\bar{x}$ =30.12;ss=712) olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdeme bakıldığında ise en yüksek kıdemim 45 yıl olduğu, en düşük kıdemim ise 1 yıl olduğu tespit edilmiştir. Kıdem yılı ortalaması ise ( $\bar{x}$ =5.63; ss=4.73) olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Demografik Bilgi Formu” ve “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır.

*Demografik Bilgi Formu:* Araştırmacının hazırladığı“Demografik Bilgi Formu” çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, kurumdaki pozisyonu, çalıştığı kurumun türü, medeni durum, öğrenim durumu, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olma durumu, özel eğitim sertifikasına sahip olma durumu, kaynaştırma konusunda yapılacak bir eğitime katılmak isteme durumu, kaynaştırma konusunda yapılacak bir odak grup görüşmesine katılmak isteme durumu, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

*Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖGÇKÖY):* Esposito ve diğerleri (2008) ‘in geliştirdiği“ÖGÇKÖY ölçeği özel eğitimle ilgili bilgi, özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi, kaynaştırma ortamında özel gereksinimli çocuklarla öğretim yapabilme yeterliği ve özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılamak için etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma yeterliklerine” yönelik hazırlanan 22 sorudan (4 alt boyut) oluşan bir ölçektir. Türkçe uyarlaması Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından yapılırken orijinali 22 madde olan ölçek kültürel farklılık sebebiyle 19 madde olarak revize edilmiştir. Ölçek 5’li likert olarak (Tamamen güveniyorum 5- Güvenim Yok 1) aralığında puanlanmıştır. Ölçekten minimum 19 ve maksimum 95 puan alınabilmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutundan ve genelinden alınan puanlar yeterlik düzeyi hakkında bilgi verir niteliktedir. Kişinin ölçekten aldığı puan arttıkça yeterlik düzeyi de artmaktadır. Dolayısıyla kişinin geliştirmesi gereken alan düşük puan aldığı boyutla ilgilidir. Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları; bilgi boyutu ( $\alpha$ =0.96), yasa boyutu ( $\alpha$ =0.85), kendine güven boyutu ( $\alpha$ =0.94), algı boyutu ( $\alpha$ =.95) ve ölçeğin genel iç tutarlık puanı ( $\alpha$ =0.96) olarak tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda ise ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları; bilgi boyutu ( $\alpha$ =0.97), yasa boyutu ( $\alpha$ =0.88), kendine güven boyutu, ( $\alpha$ =0.95), algı boyutu ( $\alpha$ =0.95) ve ölçeğin genel iç tutarlık puanı ( $\alpha$ =0.97) olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının bu norm için oldukça yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde ilk olarak “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (ÖGÇKÖY)” Türkçe uyarlamasını yapan Sönmez ve Bıçak’tan (2017) ölçeği kullanmak için onay alınmıştır. Devamında çalışmanın etik kurul onayı ve gerekli resmi uygulama izinleri alınmıştır. Gerekli tüm izinler alındıktan sonra çalışmada kullanılacak olan “Demografik Bilgi Formu” ÖGÇKÖY ölçeği ve “Gönüllülük Onam Formu” Google Forms’a aktarılarak veri toplama süreci başlamıştır. Okul öncesi eğitimi alanında lisansüstü (yüksek lisans) seviyesinde öğrenim görmekte olan iki eğitimci tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi Ankara İl sınırları içerisinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmen gruplarına gönderilmiştir. Bu yönlendireme neticesinde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 219 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerden gönüllülük katılım onam formunu doldurmayan 2 öğretmen araştırma datalarından çıkartılmıştır. Çalışmada katılımcıların yaklaşık 10 dakika süren formları ve ölçeği doldurmaları istenmiştir. 219 katılımcının 2 tanesi çalışmaya katılmak istemediklerinden gönüllülük onam formunu doldurmamıştır. Bu sebeple çalışma 217 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir.

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.06.2023 tarihli toplantısında alınan 06/21 numaralı kararı 472306 sayılı belge alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS-26 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. ÖGÇKÖY ölçme aracının alt boyutları açısından toplam puanlarında dağılım normalitesinin değerlendirilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal aralık olarak kabul edilen  $\pm 1.96$  aralığında olmadığı için çalışmada nonparametrik analizler tercih edilmiştir (Hairvd., 2010; Pizarrovd., 2002). Çalışmada yer alan değişkenler ile ÖGÇKÖY ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir düzeyde farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. İkili değişkenler için Mann-Whitney U, üç ver üçten fazla değişken için Kruskal Wallis Testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Anamlı farklılıkta etki büyüklüğü hesaplanmış; Mann-Whitney U için Cohen d değeri, Kruskal Wallis Testi için de Eta Kare ( $\eta^2$ ) dikkate alınarak raporlanmıştır. Alanyazında Cohen d'in .2'den büyük olması etki büyüklüğün "küçük" .5'den büyük olması etki büyüklüğünün "orta" ve .8'den büyük olması etki büyüklüğünün "büyük" olarak yorumlanmıştır. Ayrıca Eta Kare'nin ( $\eta^2$ ) .01'den büyük olması etki büyüklüğün "küçük" .06'den büyük olması etki büyüklüğünün "orta" ve .14'den büyük olması etki büyüklüğünün "büyük" olarak yorumlanmıştır (Borenstein, 2009; Cumming, 2012; Kılıç, 2014; Lenhard ve Lenhard, 2016). İstatistiksel analizlerin tümünün anlamlılık düzeyleri  $p < 0.01$  ve  $p < 0.05$ 'e göre değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde çalışma verilerinden elde edilen bulgular görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarının hangi alt boyutta daha yüksek olduğu ve öz yeterliklerin hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin mevcut sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunup bulunmamasına, özel eğitim sertifikası olma durumuna, kaynaştırma konusunda yapılacak bir eğitime katılmak isteme durumuna, kaynaştırma konusunda yapılacak bir odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığı sınıanmıştır.

**Tablo 2**

*Okul öncesi öğretmenlerin ÖGÇKÖY madde frekans ortalama ve standart sapma puanları*

		n	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi	Erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili yasa ve yönetmelikleri anlamada kendime güveniyorum	217	1	5	3.23	1.191
	Öğrencilerin erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirleme süreci konusundaki bilgime güveniyorum	217	1	5	3.21	1.055
	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nda (BEP) yer alan bilgileri anlayabilirim.	217	1	5	3.67	1.147
	Aktif bir BEP ile öğrencilere hizmet etme konusundaki rolümü biliyorum.	217	1	5	3.57	1.116
	Alt ölçek toplam puanı	217	1	5	3.42	.971
Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi	Yetersizliğin çocuğun sosyal ilişkilerindeki rolünü nasıl etkilediğini biliyorum.	217	1	5	3.98	1.112
	Yetersizliğin çocuğun dil gelişimini nasıl etkilediğini biliyorum.	217	1	5	3.91	1.079
	Yetersizliğin çocuğun bilişsel becerilerini nasıl etkilediğini biliyorum.	217	1	5	3.92	1.090
	Yetersizliğin çocuğun motor becerilerini nasıl etkilediğini biliyorum.	217	1	5	3.93	1.126
	Yetersizliğin çocuğun öz-bakım becerilerini nasıl etkilediğini biliyorum.	217	1	5	3.90	1.149
Alt ölçek toplam puanı	217	1	5	3.92	1.047	

Tablo 2 (Devam)

		n	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven	Özel gereksinimli çocuklar için kullanılabilirlik etkili öğretim yöntemlerini biliyorum.	217	1	5	3.31	1.996
	Özel gereksinimli çocukların aileleri ile çalışırken kullanılabilirlik etkili öğretim yöntemlerini biliyorum.	217	1	5	3.27	1.007
	Öğretim etkinliklerini kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlayabilirim.	217	1	5	3.43	1.100
	Öğrenme becerilerini daha küçük alt basamaklarına ayırmayı biliyorum.	217	1	5	3.36	1.093
	Özel gereksinimli çocuklar için hangi öğrenme becerilerinin uygun olduğunu biliyorum.	217	1	5	3.24	1.076
	Kaynaştırma ortamı için BEP hedef ve amaçlarına dayanan öğrenme becerileri geliştirebilirim.	217	1	5	3.32	1.112
	Alt ölçek toplam puanı	217	1	5	3.32	.952
Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı	Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılamak için uygun sınıf ortamı uyarlamalarını yapabiliyorum.	217	1	5	3.37	1.099
	Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklar için uygun olan öğretim programını seçebiliyorum.	217	1	5	3.37	1.069
	Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklar için sınıf ödevlerini uyarlayabiliyorum.	217	1	5	3.43	1.100
	Özel gereksinimli çocukların performansını doğru şekilde yansıttak verileri toplayabiliyorum.	217	1	5	3.35	1.113
	Alt ölçek toplam puanı	217	1	5	3.38	1.027
ÖGÇKÖY Toplam		217	1	5	3.51	.907

\*\*Ölçme aracının puanlaması 1=Güvenim yok, 2=Çok az güveniyorum, 3=Biraz güveniyorum, 4=Güveniyorum ve 5=Tamamen güveniyorum şeklindedir.

Tablo 2'ye göre ÖGÇKÖY ölçeğinde yer alan "Öğrencilerin erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirleme süreci konusundaki bilgime güveniyorum" ( $\bar{x}=3.21$ ,  $ss=1.055$ ) ve "Erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili yasa ve yönetmelikleri anlamada kendime güveniyorum" ( $\bar{x}=3.23$ ,  $ss=1.191$ ) maddelerinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının düşük, "Yetersizliğin çocuğun dil gelişimini nasıl etkilediğini biliyorum" ( $\bar{x}=3.91$ ,  $ss=1.079$ ) ve "Yetersizliğin çocuğun sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğini biliyorum" ( $\bar{x}=3.98$ ,  $ss=1.112$ ) maddelerinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 217 öğretmenin özyeterlik algı test puanının aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=3.51$ ;  $ss=.907$ ) olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri alt boyutları incelendiğinde "özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven" ve "etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı" boyutunda kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlik algılarının "özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi" boyutuna göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca "özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi" alt boyutunun toplam puana en yakın boyut olduğu ancak toplam puanın altına bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin mevcut sınıfında özel gereksinimli çocuk olma durumuna göre ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu*

Boyut		n	SO	ST	U	p
Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi	Evet	59	109.27	6447.00	4468.000	.795
	Hayır	155	106.83	16558.00		
Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi	Evet	59	120.09	7085.50	3829.500	.061
	Hayır	155	102.71	15919.50		
Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven	Evet	59	115.35	6805.50	4109.500	.251
	Hayır	155	104.51	16199.50		
Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı	Evet	59	114.47	6754.00	4161.000	.306
	Hayır	155	104.85	16251.00		
ÖGÇKÖY Toplam	Evet	59	116.03	6845.50	4069.500	.214
	Hayır	155	104.25	16159.50		

\*p < 0.05, \*\*p < 0.01 ST=Sıra Toplamı SO=Sıra Ortalaması,

Tablo 3'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik algılarında okul öncesi öğretmenlerinin mevcut sınıfında özel gereksinimli birey olma durumuna göre ölçeğin özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi ( $U = 4468.00$ ,  $p > 0.05$ ), özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ( $U = 3829.50$ ,  $p > 0.05$ ), özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven ( $U = 4109.50$ ,  $p > 0.05$ ) ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı ( $U = 4161.00$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında ( $U = 4069.50$ ,  $p > 0.05$ ) herhangi bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma durumuna göre ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu*

Boyut		n	SO	ST	U	p	d
Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi	Evet	38	129.68	4928.00	2539.000	.017*	.33
	Hayır	177	103.34	18292.00			
Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi	Evet	38	120.42	4576.00	2891.000	.165	-
	Hayır	177	105.33	18644.00			
Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven	Evet	38	130.99	4977.50	2489.500	.012*	.35
	Hayır	177	103.06	18242.50			
Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı	Evet	38	133.54	5074.50	2392.500	.005**	.39
	Hayır	177	102.52	18145.50			
ÖGÇKÖY Toplam	Evet	38	129.82	4933.00	2534.000	.017*	.33
	Hayır	177	103.32	18287.00			

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$  SO=Sıra Ortalaması, ST=Sıra Toplamı

Tablo 4'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik algılarında okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim sertifikası olma durumuna göre kaynaştırmaya yönelik özyeterlik algılarında özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ( $U = 2891.000$ ;  $p > 0.05$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ancak yasa ve süreçlere yönelik bilgi ( $U = 2539.000$ ;  $d = .33$ ;  $p < 0.01$ ), özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven ( $U = 2489.500$ ;  $d = .35$ ;  $p < 0.01$ ) ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı ( $U = 2392.500$ ;  $d = .39$ ;  $p < 0.01$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında ( $U = 2534.000$ ,  $d = .33$ ;  $p < 0.01$ ) anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yapılacak bir eğitime katılmak isteme durumuna göre ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu*

Boyut		n	SO	ST	U	p	d
Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi	Evet	139	105.14	14614.50	4884.500	.225	
	Hayır	78	115.88	9038.50			
Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi	Evet	139	109.89	15275.00	5297.000	.775	
	Hayır	78	107.41	8378.00			
Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven	Evet	139	101.77	14146.00	4416.000	.023*	.31
	Hayır	78	121.88	9507.00			
Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı	Evet	139	104.29	14496.00	4766.000	.138	
	Hayır	78	117.40	9157.00			
ÖGÇKÖY Toplam	Evet	139	104.36	14506.00	4776.000	.146	
	Hayır	78	117.27	9147.00			

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$  SO=Sıra Ortalaması, ST=Sıra Toplamı

Tablo 5'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yapılacak bir eğitime katılmak isteme durumuna göre ölçeğin özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi ( $U = 4884.500$ ,  $p > 0.05$ ), özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ( $U = 5297.000$ ;  $p > 0.05$ ), etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı ( $U = 4766.000$ ;  $p > 0.05$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında

( $U=4776.000$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık olmadığı ancak özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven ( $U=4416.000$ ,  $d=.31$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yapılacak bir odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna göre ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu*

Boyut		n	SO	ST	U	p
Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi	Evet	101	105.35	10640.50	5489.500	.422
	Hayır	116	112.18	13012.50		
Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi	Evet	101	113.71	11485.00	5382.000	.292
	Hayır	116	104.90	12168.00		
Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven	Evet	101	104.74	10579.00	5428.000	.350
	Hayır	116	112.71	13074.00		
Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı	Evet	101	105.76	10682.00	5531.000	.476
	Hayır	116	111.82	12971.00		
ÖGÇKÖY Toplam	Evet	101	106.85	10792.00	5641.000	.638
	Hayır	116	110.87	12861.00		

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$  SO=Sıra Ortalaması, ST=Sıra Toplamı

Tablo 6'ya göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yapılacak bir odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna göre ölçeğin özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi ( $U=5489.50$ ,  $p>.05$ ), özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ( $U=5382.00$ ;  $p>.05$ ), özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven ( $U=5428.00$ ,  $p>.05$ ) ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı ( $U=5531.00$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında ( $U=5641.00$ ,  $p>.05$ ) herhangi bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Analizi Sonucu*

Boyut		n	SO	sd	$x^2$	p	$\eta^2$	Farkın kaynağı
Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi	Ön lisans	13	121.81	2	9.763	.008**	.036	2>1
	Lisans	174	111.48					3>1
	Yüksek lisans/doktora	43	129.86					
Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi	Ön lisans	41	81.78	2	13.387	.001**	.053	2>1
	Lisans	158	114.66					3>1
	Yüksek lisans/doktora	18	121.28					
Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven	Ön lisans	41	77.52	2	10.713	.005**	.041	2>1
	Lisans	158	115.81					3>1
	Yüksek lisans/doktora	18	120.94					
Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı	Ön lisans	41	79.27	2	12.021	.002**	.047	2>1
	Lisans	158	114.75					3>1
	Yüksek lisans/doktora	18	126.25					
ÖGÇKÖY Toplam	Ön lisans	41	76.41	2	13.724	.001**	.055	2>1
	Lisans	158	116.09					3>1
	Yüksek lisans/doktora	18	121.00					

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$ ; N=217 SO=Sıra Ortalaması; 1=Ön lisans, 2=Lisans, 3=Yüksek lisans / doktora

Tablo 7'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre ölçeğin Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçlere Yönelik Bilgi ( $x^2_{(2-217)}=9.763$ ;  $\eta^2=.036$ ;  $p<0.01$ ), Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi ( $x^2_{(2-217)}=13.387$ ;  $\eta^2=.053$ ;  $p<0.01$ ), Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güven ( $x^2_{(2-217)}=10.713$ ;  $\eta^2=.041$   $p<0.01$ ), Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarılama Yapma Becerisine Yönelik Algı ( $x^2_{(2-217)}=12.021$ ;  $\eta^2=.047$   $p<0.01$ ) alt boyutlarında ve toplam puanları ( $x^2_{(2-217)}=13.724$ ;  $\eta^2=.055$ ;  $p<0.01$ ) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'de yer alan değişkenlere yönelik farkın kaynağı incelendiğinde: Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi alt boyutunun öğrenim durumuna göre farkın kaynağı lisans mezunlarının ( $M_{(lisans)}=111.48$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(önlisans)}=121.81$ ) göre ve yüksek lisans ve doktora mezunlarının

( $M_{(\text{yükseklisans ve doktora})}=129.86$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=121.81$ ) göre özyeterlik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi alt boyutunun öğrenim durumuna göre farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan test sonucuna göre lisans mezunlarının ( $M_{(\text{lisans})}=114.66$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=81.78$ ) göre ve yüksek lisans ve doktora mezunlarının ( $M_{(\text{yüksek lisans ve doktora})}=121.28$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=81.78$ ) göre özyeterlik algısının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 7'de yer alan değişkenlere yönelik farkın kaynağı incelendiğinde: Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven alt boyutunun öğrenim durumuna göre farkın kaynağı lisans mezunlarının ( $M_{(\text{lisans})}=115.81$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=77.52$ ) göre ve yüksek lisans ve doktora mezunlarının ( $M_{(\text{yüksek lisans ve doktora})}=129.86$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=77.52$ ) göre özyeterlik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9'a göre okul öncesi öğretmenlerinin Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi alt boyutunun öğrenim durumuna göre farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan test sonucuna göre lisans mezunlarının ( $M_{(\text{lisans})}=116.09$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=76.41$ ) göre ve yüksek lisans ve doktora mezunlarının ( $M_{(\text{yüksek lisans ve doktora})}=121.00$ ) ön lisans mezunlarına ( $M_{(\text{ön lisans})}=76.41$ ) göre özyeterlik algısının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmanın bu bölümünde sonuçlar tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre özel gereksinimli çocuğun kaynaştırılmasına ilişkin çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları orta düzeyde bulunmuştur. Başpınar ve Sönmez (2021) tarafından okul öncesi eğitimi bölümü öğretmen adayları ile kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Yaman (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerini benzerlik gösterecek şekilde orta düzey olarak belirlemiştir. Deniz (2016), öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz yeterliklerini orta düzey olarak bulmuştur. Toy ve Duru (2016) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik düzeyini “yapabilirim” şeklinde, Çalışkan (2019) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz yeterliklerinin “yapabilirim” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yavuz (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özsırkıntı (2018) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algısını ortalamadan yüksek olarak tespit etmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algısının düşük olduğu ve bilgi edinme gereksinimi duyduğu bulgularına literatürde rastlanmıştır (Batu vd., 2017; Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Sucuoğlu vd., 2013). Sönmez vd., (2018) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmanın nitel boyutunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz buldukları sonucu elde etmiştir. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutlarına dair sonuçlarına göre öğretmenlerin “özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi” boyutunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen “özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven”, “etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı” ve “özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi” boyutlarında kendilerini daha az yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları Başpınar ve Sönmez'in (2021) öğretmen adayları ile yaptığı kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarını incelediği çalışma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgilerinin yeterli olmadığını ve kaynaştırma eğitiminde öğretim sunma, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma gibi zorluklarla karşılaştıklarını vurgulayan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Sucuoğlu, 2006). Bu durumun nedeninin öğretmenlerin kendilerini bilgi bakımından yeterli görmeleri eksikliklerini fark etmemeleri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lisans düzeyinde kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarına sunulan içeriğin kalitesi, aktarılması veya lisans döneminde öğretmen adaylarının kendi alanlarında aldıkları ders kazanımlarını özel gereksinimli bireylere yönelik nasıl uyarlayabilecekleri, yöntem ve stratejilere nasıl karar verebileceklerine ilişkin yeterli şekilde donatılmamaları da etki edebilir. Verilen eğitimler de bilgi düzeyinde kalıyor olabilir. Nitekim Ergin (2022) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlik algıları orta seviye olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeterli gördükleri fakat uygulamalarda istedikleri düzeye ulaşamadıklarını belirtmiştir. Nitekim öğretmenlerin bilgilerini eksik görmemelerinin,

kaynaştırma konusunda eğitim alma ve odak grup görüşmesine katılmayı istememelerine yol açabileceği düşünülerek bu durumu açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin mevcut sınıflarında özel gereksinimli birey olup olmamasına göre kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öz yeterlik algısını olumlu etkileyen en önemli faktörün yaşantılar ile edinildiği ve bu tecrübelerin kişiye güven vererek öz yeterlik algılarına olumlu katkılar sağladığı (Bandura, 1995) görüşü düşünüldüğünde öğretmenlerin mevcut sınıflarında özel gereksinimli bireylerin olması ve özel gereksinimli bireyler ile yaşantılar elde etmelerinin onların kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerini de artırabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyim kazanmalarının bu konuda deneyimi olmayan ve sınıfında özel gereksinimli birey olmayan bir öğretmene göre farklılık yaratacağı düşünülmüş olup araştırmada bu bulguya rastlanmamıştır. Literatürde bu bulgu ile örtüşen (Loreman vd., 2013; van Steen & Wilson, 2020; Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018) ve örtüşmeyen (Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Kaner, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) çalışmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Loreman vd., (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulaması esnasında özel gereksinimli çocuk ile deneyim kazanmış adayların kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaner (2010) öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunmasının öz yeterliklerine dair inançlarını etkilemediği sonucuna ulaşmış ve bu bulgu mevcut çalışma ile paralellik göstermiştir. Evyapan (2020) bu çalışmadan farklı olarak sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunup bulunmamasına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli bir çocuk bulunanların sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmayanlarla karşılaştırıldığında kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başpınar, Sönmez (2021) çalışmasını öğretmen adayları ile yapmış ve benzer bir sonuç olarak öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz yeterliklerinin sınıfında özel gereksinimli birey olması bakımından ölçeğin toplam puanına bakıldığında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Topçuoğlu vd., (2023) çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlik algılarında özel eğitim sertifikası olma durumuna göre ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeninin öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli görmedikleri (Sharma & Jacobs, 2016; Sucuoğlu vd., 2013; Varlier ve Vuran, 2006) ve bu doğrultuda sertifika programı kapsamında aldıkları eğitimin onların kaynaştırma eğitimi ile ilgili eksikliklerini tamamladığı ve kendilerini daha yeterli görmelerini sağladığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma konulu bir eğitime veya odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna göre özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik algı, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven ve ölçeğin toplam puanında özyeterlik algılarında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonucun öğretmenlerin katılmış olduğu eğitimlerin teorik olmasında, odak grup görüşmelerini de eğitim veya seminer verilme olarak algılamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda benzer bir sonuç elde edilmiş, öğretmenlerin odak grup görüşmelerini teorik bilgi aktarımı olarak gördükleri şeklinde yorumlanmıştır (Burak, 2019; Burak ve Ahmetoğlu, 2020; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2019). İlgili alan yazında çalışma bulgusundan farklı olarak öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yetersiz kaldıkları konularda eğitim alma eğiliminde oldukları görülmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu vd., 2017; Forlin vd., 2014; Majoko, 2018; Sucuoğlu vd., 2013; Varlier ve Vuran, 2006). Nitekim Korkmaz ve Ünsal'ın (2022) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik odak grup çalışması şeklinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğu özel eğitimle ilgili bilgi edinmede okul rehberlik servisi ile iletişime geçtiğini ve eksikliklerini tamamlamada bireysel çabalarıyla internet ve kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin veli ile iş birliği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, etkili sınıf yönetimi, bireyselleştirilmiş eğitim planını uygun bir şekilde hazırlama ve uygulama gibi kaynaştırma eğitimi için önemli hususlarda kendilerini yeterli görmediklerini söylemek mümkündür (Forlin vd., 2014; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004; Sucuoğlu, 2006). Öğretmenlerin kaynaştırmaya dair bilgilerinin yeterli olmadığına, veli ile iş birliği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, etkili sınıf yönetimi, bireyselleştirilmiş eğitim planını uygun bir şekilde hazırlama ve uygulama gibi kaynaştırma eğitimi için önemli hususlarda konu ile ilgili yapılacak eğitime ihtiyaç

duydıklarına sınıf ortamındaki etkinlikleri uyarlamada güçlükler yaşadıklarına vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur (Akalin vd., 2014; Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019; Dikici Sığırtmaç vd., 2011). Doğan (2014) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin katılabilecekleri eğitim faaliyetlerinin neler olabileceği ile ilgili uyguladığı anketten elde edilen verilere göre katılımcıların hemen hemen yarısı hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını “Özel Eğitime Gerekisim Duyan Çocukların Özellikleri”, “Erken Müdahale Programları”, “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi” şeklinde cevaplamışlardır. Alanyazında öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları derslerin kaynaştırma ile ilgili kendilerini yeterli görmelerini sağlamamakla birlikte hizmet içi eğitimler ile daha yeterli hale gelme konusunda istekli olduklarını vurgulayan birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Akalin vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013; Temel vd., 1999, Tufan ve Yıldırım, 2013). Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırmaya dair bilgilerinin yeterli olmadığına, veli ile iş birliği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, etkili sınıf yönetimi, bireyselleştirilmiş eğitim planını uygun bir şekilde hazırlama ve uygulama gibi kaynaştırma eğitimi için önemli hususlarda konu ile ilgili yapılacak eğitime ihtiyaç duyduklarına sınıf ortamındaki etkinlikleri uyarlamada güçlükler yaşadıklarına vurgu yapan birçok çalışma mevcuttur (Akalin vd., 2014; Dikici Sığırtmaç vd., 2011; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Sucuoğlu, 2006). Gürsoy ve diğerlerinin (2022) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada farklı gelişim gösteren bireylerle çalışan öğretmen adaylarının almak istedikleri destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerine dair bulgularda öğretmen adaylarının cevaplarının çoğunlukla “rehber öğretmen” şeklinde olduğu görülmüştür. Bunu takip eden diğer yanıt ise “özel eğitim öğretmeni desteği” olmuştur. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmedikleri konularda alan uzmanlarının desteğine ihtiyaç duydukları görülmekte ancak seminer/hizmet içi eğitim desteği yanıtının ankette daha az olduğu görülmektedir. Bu bulgu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sanır (2009)’un çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin yeterli görmedikleri, kaynaştırma eğitiminin onlar için zor olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Kaynaştırmanın etkili olarak uygulanması için öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı böylece öğretmenlerin uyarlanması, sınıf ortamı düzenlemeleri ve uygun materyallerin kullanılması konusunda öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini vurgulanmıştır (Akçin, 2017; Batu, 2008; Bilen, 2007; Evyapan, 2020; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014). İzci (2005) çalışmasında okullarda kaynaştırma eğitimini bu konuda hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin verdiği belirtmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç incelendiğinde; özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı ve özyeterlik toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğinin öğrenim durumuna göre lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına göre; lisansüstü ve doktora mezunlarının ön lisans mezunlarına göre öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrenim durumlarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerini artırdığı söylenebilir. Çalışmadan elde edilen ve alan yazını da destekleyen bulgulara göre alınan ön lisans ve lisans eğitimlerinde kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik bakımından yetersiz kaldığı, lisans üstü eğitimle ve öğretmenlerin görev başındayken aldıkları eğitimlerle onları bu konuda geliştirmeye yönelik tedbirlerin alınması gerektiği söylenmektedir (Alghazo & Gaad, 2004; Doğan ve Tatık, 2014; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Sazak Pınar, 2014; Sucuoğlu vd., 2013; Uşun ve Cömert, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin lisans eğitimleri ve lisansüstü eğitimleri sırasında ve sonrasında çalışma hayatlarında aldıkları ekstra eğitimlerin özel gereksinimli çocuklar ile çalışmaya yönelik kendilerine olan inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte Temel (2000) öğretmenlerin büyük bir bölümünün özel gereksinimli çocukların okul öncesindeyken eğitim almalarının gerekli olduğunu düşündükleri ve bu düşüncenin bilhassa özel eğitim dersi almış öğretmenlerde var olduğu bulgusuna rastlamıştır. Ayrıca kaynaştırmaya yönelik birçok konuyu ya da hedef davranışları kapsayan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere bilgi sağlama bakımından, onları geliştirme bakımından faydalı olduğu bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Sucuoğlu, 2015). Evyapan (2020), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarının lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olanların ön lisans seviyesinde eğitim almış olanlardan fazla olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim alıp almamasına göre kaynaştırmaya yönelik eğitim alanların kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim almayanlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin aldığı eğitimin onların kaynaştırma konusundaki öz yeterliğini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini kaynaştırmaya yönelik nasıl algıladıkları, kendilerine iyi bir kaynaştırma eğitimi verebilme konusunda inanmaları, güvenleri ve olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri önemlidir. Nitekim

öğretmen öz yeterliklerinin yüksek olması kaynaştırma eğitiminin de başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin düşük veya orta düzeyde olduğu (Alghazo & Gaad, 2004; Norwich, 1994; Sharma & Jacobs, 2016; Sucuoğlu vd., 2013; Akalın, vd., 2014) düşünüldüğünde derinlemesine nitel çalışma yapılabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerini artırmayı amaçlayan hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir. Öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışmayı sağlayacak staj uygulamalarını tecrübe etmelerine fırsat verilebilir ve lisans eğitimi sırasında ve lisansüstü eğitim sırasında özel eğitimle ilgili aldıkları ders sayısı artırılabilir. Öğretmenlere özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda yapabilecekleri uygulamalar veya öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarını aynı zamanda uyarlama yapabilmelerini destekleyici çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin kendilerini kaynaştırmaya yönelik nasıl algıladıkları, kendilerine iyi bir kaynaştırma eğitimi verebilme konusunda inanmaları, güvenleri ve olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri önemlidir. Nitekim öğretmen öz yeterliklerinin yüksek olması kaynaştırma eğitiminin de başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin ve geleceğim öğretmeni olan aday öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin düşük veya orta düzeyde olduğu (Başpınar ve Sönmez, 2021; Deniz, 2016; Toy ve Duru 2016) düşünüldüğünde derinlemesine nitel çalışma yapılabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerini artırmayı amaçlayan hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir. Öğretmenlere lisans eğitimlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışmayı sağlayacak staj uygulamalarını tecrübe etmelerine fırsat verilebilir ve lisans eğitimi sırasında ve lisansüstü eğitim sırasında özel eğitimle ilgili aldıkları ders sayısı artırılabilir. Öğretmenlere özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda yapabilecekleri uygulamalar veya öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarını aynı zamanda uyarlama yapabilmelerini destekleyici çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. DOI: 10.32709/akusosbil.465601
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçin, N. (2017). Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları. İçinde A. Cavkaytar (Edt.). *Özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aptoul-Chalim, C. (2022). *Özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin aile stres düzeyi ile aile yılmazlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Argon, R. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2(2), 159-179.
- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2011). Kaynaştırmaya giriş. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss.13-28).Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, N., ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balaban, M., Yılmaz Ö. ve Yıldızbaş F. (Mayıs, 2009). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Başpınar, S., ve Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., ve Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma desteği sağlama. içinde S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 12(14). 73-88
- Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim özyeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.
- Borenstein (2009). Effect sizes for continuous data. In H. Cooper, L. V. Hedges, ve J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta analysis* (pp. 221-237). New York: Russell Sage Foundation.
- Bozarslan, B., ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 478-503 . DOI: 10.17755/esosder.598005
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 19(73), 478-503, DOI:10.17755/esosder.598005
- Burak, Y. (2019). *Otizimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2021). Kaynaştırmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-41.
- Çabuk, B. ve Alisinanoğlu, F. (2017). Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 196-212.
- Deniz, E., ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., ve Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants ve Young Children*, 29(3), 231-238.
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223
- Doğan, B. ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2418>.

- Doğaroğlu, T., ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 22(4), 921 – 943. DOI: 10.21565/ozelegitimdersisi.799776
- Çıkılı, Y. ve Deniz, S., (2020). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Ergin, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Fazlı, B. (2022). Kaynaştırma öğrencilerinin etwinning projelerine dahil edilmesi: bir fenomenoloji çalışması. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 115-128.
- Forlin, C., Loreman, T. and Sharma, U. (2014). A System-wide Professional Learning Approach About Inclusion for Teachers in Hong Kong, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
- Gargiulo, R. M. ve Bouck, E. C. (2021). *Special education in context: People, concepts, and perspectives*. In *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality* (7 ed., pp. 90-215): Sage Publications.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical ForThe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221. doi: 10.7827/TurkishStudies.5336
- Gürsoy Kızılaslan, İ. ve Durukan, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 47-64.
- Hair, J.F., Babin, B.J., ve Anderson, R.E. (2010). *A global perspective*. Kennesaw: Kennesaw State University. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110806>.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R. ve Konrad, M. (2017). In planing and providing special education services. *In exceptional children: An introduction to special education*. (8 ed., pp. 36-66): Pearson Education.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlilikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları [Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Kargın, T. (2014). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. içinde B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Edi.) *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. *Özel eğitim özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlkokul Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Ünite:1-2-3, No: 1018, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Yay..

- Küçük-Doğaroğlu, T., ve Bapoğlu-Dümenci, S.S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- Lipsky, D. K., ve Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- Loreman, T., Sharma, U., ve 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. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 1–16. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018777568>
- Metin, N. (2018) Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428–439. <https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.196720182279>
- MEB, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07\\_072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07_072018.pdf)
- Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., ve Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9 (2), 107-122.
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Öztürk, S. A. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89.
- Pizarro, J., Guerrero, E., ve Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1097-1108. doi:10.5897/ERR2014.1856
- Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (2014) *Okul öncesinde kaynaştırma* (s:21-72) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks yayınları <https://avesis.kayseri.edu.tr/yayin/787e0a57-9726-4ff2-af19-e93eeea5513e/ozel-egitim-ve-kaynastirma>

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Akalın, S. ve İşcen Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4),324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), 107-128.
- Talas, S., Türkoğlu, G., ve Karamuklu, E. S. (2022). Türkiye’de destek eğitim odası üzerine sistematik bir derleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(3), 575-586.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Topçuoğlu, F., Topçuoğlu, S., Türk, M., ve Çalışkan, T. (2023). Kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi: Anaokulu öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(5),602–613. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.122>
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1). 146-173.
- Temel F., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Avcı, N. & Turla, A. (1999, Eylül). *Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Ünal, F. ve İflazoğu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Varlıer, G., ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Yaman, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarının bazı demografik özelliklerine göre yordanması *Researcher: Social Science Studies*, 7(4), 227-248. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.39325>
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(401-415).
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44, 46.
- Korkmaz, Z., & Ünsal, F. (Mart, 2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması*, 22-24, 2022, Malatya, Türkiye Conference Book
- Lenhard, W. ve Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. Retrieved from: [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html.Psychometrica](https://www.psychometrica.de/effect_size.html.Psychometrica). DOI:10.13140/RG.2.2.17823.92329 10.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, Confidence intervals, and meta-analysis*. New York, NY: Routledge.

- MEB, (2023). Kaynaştırma öğrencileri için uyarlanmış etkinlikler <http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-ogrencileri-icin-uyarlanmis-etkinlikler/icerik/1319>
- Tohum Otizm Vakfı, (2023). Kaynaştırma etkililiğini artırmak için politika ve uygulama öneriler <https://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/kaynastirma-etkililigini-artirmak-icin-politika-ve-uygulama-onerileri>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US/English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

<https://begep.org> (Erişim tarihi: 2023.06.22)

<https://begep.org/tr/anasayfa/> (Erişim tarihi: 2023.06.20)

<https://orgm.meb.gov.tr/www/engelli-bireylerin-istihdaminda-ogretmen-yeterliklerinin-gelistirilmesi-projesi/icerik/1159> (Erişim tarihi: 2023.06.20)

<https://orgm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 2023.06.22)



## Investigation of Preschool Teachers' Self-Efficiency Towards Inclusiveness

Yakup Burak<sup>1</sup>   
Büşra Koç Çınar<sup>2\*</sup>   
Cihan Sert<sup>3\*</sup>   
Emel Özdemir<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Trakya University, Department of Preschool Education, Edirne, Türkiye  
yakupburak@trakya.edu.tr

<sup>2</sup>Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne, Türkiye  
busrakocinar@trakya.edu.tr

<sup>3</sup>Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, Türkiye  
cihan.sert@gazi.edu.tr

<sup>4</sup>Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne, Türkiye  
emelozdemir@trakya.edu.tr

\*Corresponding Author

Received: 19.07.2024

Accepted: 16.08.2024

Available Online: 2710.2025

**Abstract:** The aim of this study is to determine the self-efficacy of preschool teachers towards inclusion. The sample of the study consisted of 217 preschool teachers working in public and private preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Ankara in 2022. This research is a descriptive study designed with the survey model, one of the quantitative research methods. As a result of the findings of the study, it was found that preschool teachers' confidence in teaching children with special needs, their perception of competence in using effective teaching methods and their ability to adapt were lower than their knowledge about children with special needs. Another result obtained from the research findings was that there was no significant difference in preschool teachers' self-efficacy perceptions towards inclusion according to whether there were individuals with special needs in their current classrooms. It was concluded that preschool teachers' self-efficacy perceptions regarding the inclusion of children with special needs were at a moderate level. According to another result obtained from the research findings, it was determined that there was a significant difference between knowledge about children with special needs, knowledge about laws and processes related to special education, confidence in teaching children with special needs, perception of the ability to use and adapt effective teaching methods, and self-efficacy total scores according to the education level of preschool teachers.

**Keywords:** Preschool, Teacher, Inclusion, Self-efficacy

## INTRODUCTION

Special education is generally defined as all educational activities designed to meet the needs of individuals with special needs and contribute to their development (Eripek, 2002). It is defined as education that enables with special needs to develop their interests and talents in line with their needs, allows individuals with special needs to use their potential to the fullest, is conducted within a specific plan, and enables individuals to acquire skills tailored to their needs (Ataman, 2011; Gargiulo & Bouck, 2021). It is defined as the education provided to individuals in need of special education in the best environment for them, under the most appropriate conditions for their special needs, with the support of teachers and other employees trained in this area and in line with a specific education program (Aker, 2014; Ataman, 2003). Contemporary teaching approaches recognize that individuals learn in diverse ways. Indeed, education designed and planned to address individual differences, individual learning pace, and specific needs is crucial for individuals with special needs, allowing them to maximize their potential (Lipsky & Gartner, 1996). Therefore, providing individuals with special needs with the most appropriate learning environment and an education that minimizes disabilities is crucial (Ayvaz Öztürk, 2020; Maciver et al., 2018). Individuals considered for special education are referred to as "individuals with special educational needs" and have the right to receive education in different educational settings in the areas they require (Ministry of National Education [MEB], 2018). The importance of continuing education in learning environments that enable individuals who need special education to be with their peers is emphasized in terms of their personal development, adaptation to social life, and acquisition of desired skills (Bayar and Doğan, 2021; MEB, 2018). Inclusion/integration practices, which emphasize the education of individuals with special educational needs alongside typically developing children, offer opportunities for development in many areas, such as social skills, self-care skills, language, and communication skills. Communicating with peers in general education settings benefits both individuals with special educational needs and their peers. Individuals with special needs who are in the same environment as typically developing peers learn faster by modeling them, adapt more effectively to the rules of social life, and engage in social interaction. The societal benefits of inclusive education include fostering a better understanding of individual differences and promoting the development of positive attitudes toward

individuals with special needs (Heward, Alber, Morgan, & Konrad, 2013; Metin, 2018; Orakçı et al., 2016). Continuing education in an environment where all members of society are valued plays a crucial role in every child's life. Indeed, Article 10 of the 1982 Constitution of the Republic of Turkey enshrines the principle that all children have the right to education. This principle can only be realized if children respect all individuals who are different from themselves. In line with the general objectives and fundamental principles of the Ministry of National Education (MEB), children must receive education that takes their individual differences into account and enhances their interaction and communication with society, without separating them from society and in accordance with their interests, desires, and abilities. To achieve this, integration and inclusive education have been particularly emphasized in Turkey's mainstreaming education system in recent years (Akşit, 2019; MEB, 2018).

Inclusive education is an educational model that allows children with special needs to continue their education in the same educational environment as their peers and is included in the process (Sucuoğlu, 2006). Through inclusive education, children with special needs are expected to adapt to social life and maximize their potential in terms of the skills they need to acquire. It is considered crucial for a child with special needs to begin the inclusion process promptly for multifaceted development, including cognitive, social, and emotional development. Preschool education, the first stage of inclusion, is considered the most critical period of life (Bakkaloğlu et al., 2018). The relevant literature emphasizes that children with special needs who successfully navigate this period demonstrate significant positive development in terms of school and social adaptation later in life (Balaban et al., 2009). Although the perception that inclusive education is only for individuals with special needs is widespread, it is an undeniable fact that it benefits every typically developing child in general education settings. Children with special needs in their classrooms undoubtedly develop better empathy, unconditional acceptance, respect, and tolerance. In this context, the attitudes and behaviors of preschool teachers are the most important element of this process (Kırcaali-İftar, 1998). Children who consider older individuals as role models also see their teachers as role models in this regard. Because teachers' attitudes, opinions, knowledge, interests, and skills regarding inclusion affect the quality of inclusion, their competencies regarding inclusion are also crucial (Batu & Kırcaali-İftar, 2009; Deniz & Çoban, 2019; Kargın, 2014). However, when the relevant literature is examined, studies indicate that preschool teachers lack sufficient knowledge about inclusion (Akalın, 2014; Bayar & Üstün, 2017; Sucuoğlu et al., 2014). The underlying reasons for this situation include the limited availability of preschool Bachelor's degree courses focused on special education or inclusion, the fact that these courses are generally taught theoretically, teachers' reluctance to participate in in-service training, the limited number of focus group interviews on this topic, schools' negative attitudes toward accepting children with special needs, and teachers' attitudes and behaviors toward children with special needs (Burak & Ahmetoğlu, 2021). Similarly, insufficient knowledge about inclusive education, negative experience, and social prejudice may be cited as some of the reasons for a teacher's low self-efficacy towards inclusion (Akalın et al., 2014).

The teacher's belief in their ability to provide quality education is considered a crucial factor in the success of inclusive education (Argon & Ertürk, 2013). Self-efficacy, defined as an individual's belief in their ability to perform a behavior, influences their emotions and thoughts, shaping their approach to events, situations, and challenges (Bandura, 1997). It is known that individuals with high self-efficacy are more resilient and solution-oriented in the face of problems. Teachers, who play a crucial role in the educational process, are expected to have high self-efficacy to be effective for their students. Studies have demonstrated that teachers with high self-efficacy perform more positively than those with low self-efficacy (Demirel, 1993; Kiremit, 2006; Özbay & Kaldırım, 2015). It is known that a teacher's self-efficacy is reflected in both the emotional and cognitive development of children (Çabuk and Alisinanoğlu, 2017). The timing of early intervention to minimize the gap between children with special needs and their typically developing peers is as important as the teacher's self-efficacy in this area and the quality of the education provided (Burak et al., 2021). Teachers play a crucial role in ensuring the quality of education. The performance of children with special needs, who experience particular difficulties academically, whose cognitive development lags behind their peers, and who may require significantly more emotional attention, is directly related to the teacher's attitude and the education they receive (Ahmetoğlu, Burak, & Acar, 2019).

For over twenty years, the Council of Higher Education has been offering courses on "special education" in university teacher training departments. These courses aim to provide teachers with comprehensive training and to enhance their knowledge, skills, and attitudes regarding inclusive education (Çıkılı & Deniz, 2020). When the relevant literature is examined, studies indicate that preschool teachers' self-

efficacy regarding inclusion is particularly low. Focusing on preschool teachers' self-efficacy regarding inclusion is considered an important issue (Burak & Ahmetoğlu, 2020; Küçük-Doğaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Metin, 2018). In this regard, in recent years, more training has been provided and comprehensive projects have been developed to increase the self-efficacy of teachers working in institutions affiliated with the Ministry of National Education regarding inclusion (MEB, 2023). To this end, the Integrative Education Development Project (BEGEP), coordinated by the Ministry of National Education's General Directorate of Special Education and Guidance Services (ÖRGM), has been launched. It aims to contribute to innovative, sustainable, and integrative education by supporting the development of teachers, school principals and vice principals, and individuals involved in inclusive/inclusion practices. BEGEP was conducted between August 1, 2019, and July 31, 2022. The project's four intervention areas are "Institutional capacity building, awareness raising, scientific and technical studies, coordination, and cooperation." Among these intervention areas, institutional capacity building aims to create a quality education system that will benefit individuals with special needs. Awareness-raising activities aim to raise awareness of target groups within society. Collaboration was established with the Guidance Research Center (RAM) as part of scientific and technical studies. Finally, in terms of coordination and collaboration, plans were made with civil society organizations for inclusive education (ÖRGM, 2023).

The Strengthening Special Education Project, implemented by the Ministry of National Education with financial support from the European Union, has been completed. The project aimed to raise awareness of individuals with special needs and to contribute to their integration into society through inclusive education practices. One of the project's sub-components is "Legislation and Awareness." As part of this project, meetings were held regarding the legislation, and the "Barrier-Free Schools" model was introduced to pilot schools (10 pilot provinces). Training was provided to 500 school administrators, 1,000 teachers, and support staff on the second component, "Barrier-Free Schools." The third component was addressed as "Adaptation of New Psychological Measurement Tools," and the final component was addressed as "Vocational Education of Individuals with Disabilities." The project resulted in the creation of a guidebook titled "Integration Practices in Vocational Education" and its distribution throughout Turkey (ÖRGM, 2023). In addition to these projects, another project carried out by the Ministry of National Education was the "Development of Teacher Competencies in the Employment of Individuals with Disabilities Project," which ran between 2017 and 2018. Efforts were undertaken to improve the quality of education for individuals with intellectual disabilities and to ensure the employment of these individuals (ÖRGM, 2023). In addition to the projects mentioned above, numerous projects, documents, or training programs are being conducted to increase teachers' self-efficacy regarding inclusion. These training programs or projects aim to increase teachers' self-efficacy in this area (Fazlı, 2022; MEB, 2023; Tohum Autism Foundation, 2023). In light of all this information, it is crucial to increase teachers' self-efficacy regarding inclusion, and further research is needed on this topic. Considering all these factors, this study aimed to determine preschool teachers' self-efficacy regarding inclusion across various variables. To this end, the following questions were sought:

1. What is the level of preschool teachers' self-efficacy regarding the inclusion of children with special needs?

2. Is there a significant difference in the self-efficacy of preschool teachers regarding inclusion based on their educational background, the presence of children with special needs in their class, whether they hold a special education certificate, their willingness to participate in training on inclusion, and their willingness to participate in a focus group discussion on inclusion?

## METHOD

### Research Design

This research is a descriptive study designed using the survey model, a quantitative research method, to determine preschool teachers' self-efficacy towards inclusion. The survey model is a research model in which the researcher examines an event or topic in terms of concepts such as individuals' thoughts, feelings, knowledge, experiences, abilities, and attitudes (Büyüköztürk et al., 2013; Chalim, 2022).

### Participants and Sampling

The study sample consisted of 217 preschool teachers working in public and private kindergartens or preschool classes affiliated with the Ministry of National Education in Ankara during the spring semester of 2021-2022. Convenience sampling, in which the researcher selects a sample that is easier to access, was used in the study. This method involves selecting a sample that represents a population determined impartially from a population that cannot be fully reached. It is preferred because it allows the researcher to access the sample more quickly and easily (Büyüköztürk, 2005; Kılıç, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Before data collection in this study, the sample size was determined using the G\*Power 3.1.9.7 program, based on a similar study by Başpınar and Sönmez (2021). Calculations were made using a 95% confidence level and  $\alpha=0.05$  based on the effect size of the relevant study. Therefore, 175 participants were recommended. Considering the 20% probability of random error, the sample size was determined to be 217. Consequently, 217 participants were included in the study. Based on the information above, this sample size is acceptable for this study.

**Table 1***Demographic characteristics of preschool teachers*

		<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Gender	Female	207	95.4	217
	Male	10	4.6	
Position in the institution	Administrator	22	10.1	217
	Teacher	195	89.9	
The institution	Public kindergarten	144	66.4	217
	Private kindergarten	73	33.6	
Marital status	Married	158	72.8	217
	Single	59	27.2	
Educational status	Associate degree	41	18.9	217
	Bachelor's degree	158	72.8	
	Graduate degree	18	8.3	
The status of being a student with special needs in the classroom	Yes	59	27.2	217
	No	155	71.4	
	Missing data	3	1.4	
Special education certificate	Yes	38	17.5	217
	No	177	81.6	
	Missing data	2	0.9	
		<b>Max (Min)</b>	<b><math>\bar{x}</math> (sd)</b>	<b>Total</b>
Age		61(20)	30.12 (.712)	217
Years of professional seniority		45 (1)	5.63 (4.73)	217

The demographic characteristics of the participants in the study are demonstrated in Table 1. Accordingly, when looking at the gender distribution of participants, female participants participated more than males, making up 95.4% of the study group, while males made up 4.6%. It was observed that 89.9% of the participants worked as teachers at the institution, and 10.1% served as administrators in the school administration. It was determined that the majority of the participants (66.4%) were working in public preschools and 33.6% in private preschools. In terms of marital status, 72.8% of the participants were married and 27.2% were single. In terms of educational background, 18.9% had an associate's degree, 72.8% had a bachelor's degree, and 8.3% had a postgraduate degree. It was observed that most participants did not have individuals with special needs in their classes. It was observed that 27.2% of the participants had individuals with special needs in their classes, while 71.4% did not have individuals with special needs. It was determined that 17.5% of the participants had a certificate, while 81.6% did not. Furthermore, the oldest age among the participants was 61 and the youngest was 20. The average age of the participants was determined to be ( $\bar{x}=30.12$ ;  $sd=.712$ ). Regarding professional seniority, the highest seniority was 45 years, and the lowest was 1 year. The average years of seniority was ( $\bar{x}=5.63$ ;  $sd=4.73$ ).

## Data Collection Instruments

In this study, "Demographic Information Form" and "The Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities Scale" were used.

**Demographic Information Form:** The "Demographic Information Form" prepared by the researcher includes questions about the gender of the participating teachers, their position in the institution, the type of institution they work in, marital status, educational background, whether there are children with special needs in the preschool teachers' classes, whether they have a special education certificate, whether they want to participate in a training on inclusion, whether they want to participate in a focus group interview on inclusion, and the educational background of the preschool teachers.

**The Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities Scale:** The TEIYCD scale, developed by Esposito et al. (2008), is a scale consisting of 22 questions (4 sub-dimensions) prepared for knowledge about special education, knowledge about children with special needs, competence in teaching children with special needs in an inclusive environment, and competence in using and adapting effective teaching methods to meet the needs of children with special needs. The Turkish adaptation was conducted by Sönmez and Bıçak (2017), and the original 22-item scale was revised to 19 items due to cultural differences. The scale is scored on a 5-point Likert scale (5 for "I completely trust" to 1 for "I have no trust"). A minimum score of 19 and a maximum score of 95 are possible. Scores from each subscale and the overall scale provide information about the level of competence. As a person's scale score increases, so does their level of competence. Therefore, the area that the individual needs to improve is related to the dimension in which he/she has a low score. As a result of the analyses conducted by Sönmez and Bıçak (2017), the internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale were determined as follows; knowledge dimension ( $\alpha=0.96$ ), law dimension ( $\alpha=0.85$ ), self-confidence dimension ( $\alpha=0.94$ ), perception dimension ( $\alpha=.95$ ), and the overall internal consistency score of the scale ( $\alpha=0.96$ ). As a result of the analyses conducted by the researcher, the internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale were calculated as follows; knowledge dimension ( $\alpha=0.97$ ), law dimension ( $\alpha=0.88$ ), self-confidence dimension ( $\alpha=0.95$ ), perception dimension ( $\alpha=0.95$ ), and the overall internal consistency score of the scale ( $\alpha=0.97$ ). It can be said that the measurement tool has a quite high level of reliability for this norm.

## Data Collection and Analysis

Prior to the research, approval was first obtained to use the scale from Sönmez and Bıçak (2017), who adapted the Turkish version of "The Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities Scale (TEIYCD). Subsequently, the study's ethics committee approval and necessary official permits were obtained. After all necessary permissions were obtained, the data collection process began by transferring the "Demographic Information Form," TEIYCD scale, and "Volunteer Consent Form" to Google Forms. Two educators pursuing a postgraduate degree in preschool education were sent to groups of preschool teachers working within the borders of Ankara during the second semester of the 2021-2022 academic year. As a result of this guidance, 219 teachers were selected using a convenience sampling method. Two teachers who did not complete the consent form were removed from the study data. Participants were asked to complete the forms and scale, which took approximately 10 minutes. Two of the 219 participants did not complete the consent form because they did not want to participate in the study. Therefore, the study was conducted with the participation of 217 teachers. Data analysis of the study was conducted using the SPSS-26 statistical program. Nonparametric analyses were preferred in the study because the skewness and kurtosis values were not within the normal range of  $\pm 1.96$  in order to assess the normality of distribution in the total scores of the TEIYCD measurement tool in terms of its sub-dimensions (Hair et al., 2010; Pizarrovd., 2002). A significant difference was determined between the variables included in the study and the total TEIYCD scale scores. Analyses were conducted using the Mann-Whitney U test for binary variables and the Kruskal-Wallis test for three or more variables. Effect sizes were calculated for significant differences, and Cohen's d for the Mann-Whitney U test and Eta Squared ( $\eta^2$ ) for the Kruskal-Wallis test were reported. In the literature, a Cohen's d greater than .2 was interpreted as a "small" effect size, a "medium" effect size greater than .5, and a "large" effect size greater than .8. In addition, an Eta Squared ( $\eta^2$ ) greater than .01 was interpreted as a "small" effect size, a "medium" effect size greater than .06, and a "large" effect size greater than .14 (Borenstein, 2009; Cumming, 2012; Kılıç, 2014; Lenhard & Lenhard, 2016). The significance levels of all statistical analyses were evaluated according to  $p<0.01$  and  $p<0.05$ .

In this study, research ethics principles were observed, and the necessary ethics committee approvals were obtained. Within the scope of the ethics committee approval, document number 472306, numbered decision 06/21, taken at the meeting of the Trakya University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 21.06.2023, was obtained.

## RESULTS

This section of the study presents the findings obtained from the study data. It was determined which sub-dimensions preschool teachers' perceptions of self-efficacy regarding inclusion were highest, and what their level of self-efficacy was. Furthermore, it was examined whether preschool teachers' self-efficacy regarding inclusion varied significantly based on whether their current classroom contained children with special needs, whether they held a special education certificate, whether they wanted to participate in training on inclusion, whether they wanted to participate in a focus group interview on inclusion, and their educational background.

**Table 2**

*TEIYCD item frequency mean and standard deviation scores of preschool teachers*

		n	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
Information on laws and processes related to special education	I am confident in understanding the laws and regulations regarding early childhood special education.	217	1	5	3.23	1.191
	I am confident in my knowledge of the process of determining students' eligibility for early childhood special education services.	217	1	5	3.21	1.055
	I can understand the information in the Individualized Education Plan (IEP).	217	1	5	3.67	1.147
	I understand my role in serving students with an active IEP.	217	1	5	3.57	1.116
	Subscale Total score	217	1	5	3.42	.971
Information for children with special needs	I understand how disability affects a child's role in social relationships.	217	1	5	3.98	1.112
	I know how disability affects a child's language development.	217	1	5	3.91	1.079
	I know how disability affects a child's cognitive skills.	217	1	5	3.92	1.090
	I know how disability affects a child's motor skills.	217	1	5	3.93	1.126
	I understand how disability affects a child's self-care skills.	217	1	5	3.90	1.149
Subscale Total score	217	1	5	3.92	1.047	
Confidence in teaching children with special needs	I know effective teaching methods that can be used for children with special needs.	217	1	5	3.31	1.996
	I know effective teaching methods that can be used when working with families of children with special needs.	217	1	5	3.27	1.007
	I can adapt teaching activities according to the needs of children with special needs in an inclusive environment.	217	1	5	3.43	1.100
	I know how to break down learning skills into smaller sub-steps.	217	1	5	3.36	1.093
	I know which learning skills are appropriate for children with special needs.	217	1	5	3.24	1.076
	I can develop learning skills based on IEP goals and objectives for an inclusive environment.	217	1	5	3.32	1.112
	Subscale Total score	217	1	5	3.32	.952
Perception of ability to use and adapt effective teaching methods	I can make appropriate classroom adaptations to meet the needs of children with special needs in inclusive environments.	217	1	5	3.37	1.099
	I can choose the curriculum that is appropriate for children with special needs in inclusive environments.	217	1	5	3.37	1.069
	I can adapt classroom assignments for children with special needs in inclusive environments.	217	1	5	3.43	1.100
	I can collect data that will accurately reflect the performance of children with special needs.	217	1	5	3.35	1.113
	Subscale Total score	217	1	5	3.38	1.027
TEIYCD Total		217	1	5	3.51	.907

According to Table 2, it is seen that teachers' self-efficacy perceptions are low in the items "I am confident in my knowledge of the process of determining students' eligibility for early childhood special

education services.” ( $\bar{x}=3.21$ ,  $sd=1.055$ ) and “I am confident in understanding the laws and regulations regarding early childhood special education.” ( $\bar{x}=3.23$ ,  $sd=1.191$ ) in the TEIYCD scale, and they have high self-efficacy perceptions in the items “I know how disability affects children’s language development” ( $\bar{x}=3.91$ ,  $sd=1.079$ ) and “I know how disability affects children’s social relationships” ( $\bar{x}=3.98$ ,  $sd=1.112$ ). The arithmetic mean score of the self-efficacy perception test for the 217 teachers who participated in the study was ( $\bar{x}=3.51$ ;  $sd=0.907$ ). An examination of the preschool teachers' self-efficacy for inclusion sub-dimensions revealed that their self-efficacy perceptions for inclusion were lower in the "Confidence in teaching children with special needs" and "Perception of ability to use and adapt effective teaching methods" dimensions than in the "Information for children with special needs" dimension. Furthermore, the "Information on laws and processes related to special education" sub-dimension was the dimension closest to the total score, but had a mean below the total score.

**Table 3**

*Mann-Whitney U test results regarding TEIYCD scores according to the presence of children with special needs in teachers' current classes*

Dimension		n	RA	RT	U	p
Information on laws and processes related to special education	Yes	59	109.27	6447.00	4468.000	.795
	No	155	106.83	16558.00		
Information for children with special needs	Yes	59	120.09	7085.50	3829.500	.061
	No	155	102.71	15919.50		
Confidence in teaching children with special needs	Yes	59	115.35	6805.50	4109.500	.251
	No	155	104.51	16199.50		
Perception of ability to use and adapt effective teaching methods	Yes	59	114.47	6754.00	4161.000	.306
	No	155	104.85	16251.00		
TEIYCD Total	Yes	59	116.03	6845.50	4069.500	.214
	No	155	104.25	16159.50		

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$  RT=Rank Total, RA=Rank Average,

According to Table 3, it was determined that there was no difference in the preschool teachers' self-efficacy perceptions towards inclusion based on the presence of individuals with special needs in their current classrooms in the sub-dimensions of the scale, Information on laws and processes related to special education ( $U = 4468.00$ ,  $p > 0.05$ ), Information for children with special needs ( $U = 3829.50$ ,  $p > 0.05$ ), confidence in teaching children with special needs ( $U = 4109.50$ ,  $p > 0.05$ ), and Perception of ability to use and adapt effective teaching methods ( $U = 4161.00$ ,  $p > 0.05$ ), and the Total score of the scale ( $U = 4069.50$ ,  $p > 0.05$ ).

**Table 4**

*Mann-Whitney U test results regarding TEIYCD scores according to teachers' special education certificate status*

Dimension		n	RA	RT	U	p	d
Information on laws and processes related to special education	Yes	38	129.68	4928.00	2539.000	.017*	.33
	No	177	103.34	18292.00			
Information for children with special needs	Yes	38	120.42	4576.00	2891.000	.165	-
	No	177	105.33	18644.00			
Confidence in teaching children with special needs	Yes	38	130.99	4977.50	2489.500	.012*	.35
	No	177	103.06	18242.50			
Perception of ability to use and adapt effective teaching methods	Yes	38	133.54	5074.50	2392.500	.005**	.39
	No	177	102.52	18145.50			
TEIYCD Total	Yes	38	129.82	4933.00	2534.000	.017*	.33
	No	177	103.32	18287.00			

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$  RT=Rank Total, RA=Rank Average

According to Table 4, it was determined that there was no significant difference in the preschool teachers' self-efficacy perceptions towards inclusion according to their special education certificate status in the sub-dimension of Information for children with special needs ( $U=2891.000$ ;  $p>0.05$ ). However, there were significant differences in the sub-dimensions of knowledge of laws and processes ( $U=2539.000$ ;  $d=.33$ ;  $p<0.01$ ), confidence in teaching children with special needs ( $U=2489.500$ ;  $d=.35$ ;  $p<0.01$ ), and perception of

ability to use and adapt effective teaching methods ( $U=2392.500$ ;  $d=.39$ ;  $p<0.01$ ) and the total score of the scale ( $U=2534.000$ ,  $d=.33$ ;  $p<0.01$ ).

**Table 5**

*Mann-Whitney U Test results regarding TEIYCD scores according to teachers' willingness to participate in a training on inclusion*

Dimension		n	RA	RT	U	p	d
Information on laws and processes related to special education	Yes	139	105.14	14614.50	4884.500	.225	
	No	78	115.88	9038.50			
Information for children with special needs	Yes	139	109.89	15275.00	5297.000	.775	
	No	78	107.41	8378.00			
Confidence in teaching children with special needs	Yes	139	101.77	14146.00	4416.000	<b>.023*</b>	.31
	No	78	121.88	9507.00			
Perception of ability to use and adapt effective teaching methods	Yes	139	104.29	14496.00	4766.000	.138	
	No	78	117.40	9157.00			
TEIYCD Total	Yes	139	104.36	14506.00	4776.000	.146	
	No	78	117.27	9147.00			

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$  RT=Rank Total, RA=Rank Average

According to Table 5, it was determined that there was no significant difference in the sub-dimensions of the scale "Information on laws and processes related to special education" ( $U=4884.500$ ,  $p>0.05$ ), "Information for children with special needs" ( $U=5297.000$ ;  $p>0.05$ ), "Perception of ability to use and adapt effective teaching methods" ( $U=4766.000$ ;  $p>0.05$ ) and the total score of the scale ( $U=4776.000$ ;  $p>0.05$ ) according to the preschool teachers' willingness to participate in a training on inclusion, but there was a significant difference in the sub-dimension "Confidence in teaching children with special needs" ( $U=4416.000$ ,  $d=.31$ ;  $p<0.05$ ).

**Table 6**

*Mann-Whitney U Test results regarding TEIYCD scores according to teachers' willingness to participate in a focus group interview on inclusion*

Dimension		n	RA	RT	U	p
Information on laws and processes related to special education	Yes	101	105.35	10640.50	5489.500	.422
	No	116	112.18	13012.50		
Information for children with special needs	Yes	101	113.71	11485.00	5382.000	.292
	No	116	104.90	12168.00		
Confidence in teaching children with special needs	Yes	101	104.74	10579.00	5428.000	.350
	No	116	112.71	13074.00		
Perception of ability to use and adapt effective teaching methods	Yes	101	105.76	10682.00	5531.000	.476
	No	116	111.82	12971.00		
TEIYCD Total	Yes	101	106.85	10792.00	5641.000	.638
	No	116	110.87	12861.00		

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$  RT=Rank Total, RA=Rank Average

According to Table 6, it was determined that there was no difference in the scale's sub-dimensions of Information on laws and processes related to special education ( $U=5489.50$ ,  $p>.05$ ), Information for children with special needs ( $U=5382.00$ ;  $p>.05$ ), confidence in teaching children with special needs ( $U=5428.00$ ,  $p>.05$ ), and Perception of ability to use and adapt effective teaching methods ( $U=5531.00$ ,  $p>.05$ ) and the scale's Total score ( $U=5641.00$ ,  $p>.05$ ) based on preschool teachers' willingness to participate in a focus group interview on inclusion.

**Table 7***Kruskal Wallis Analysis Results on TEIYCD Scores According to Teachers' Educational Status*

Dimension		n	RA	df	$\chi^2$	p	$\eta^2$	Variation
Information on laws and processes related to special education	Associate degree	13	121.81	2	9.763	<b>.008**</b>	.036	2>1
	Bachelor's degree	174	111.48					3>1
	Master's degree	43	129.86					
Information for children with special needs	Associate degree	41	81.78	2	13.387	<b>.001**</b>	.053	2>1
	Bachelor's degree	158	114.66					3>1
	Master's degree	18	121.28					
Confidence in teaching children with special needs	Associate degree	41	77.52	2	10.713	<b>.005**</b>	.041	2>1
	Bachelor's degree	158	115.81					3>1
	Master's degree	18	120.94					
Perception of ability to use and adapt effective teaching methods	Associate degree	41	79.27	2	12.021	<b>.002**</b>	.047	2>1
	Bachelor's degree	158	114.75					3>1
	Master's degree	18	126.25					
TEIYCD Total	Associate degree	41	76.41	2	13.724	<b>.001**</b>	.055	2>1
	Bachelor's degree	158	116.09					3>1
	Master's degree	18	121.00					

\*p<0.05, \*\*p<0.01; N=217 RA=Rank Average; 1=Associate degree, 2=Bachelor's degree, 3=Master's degree / PhD

According to Table 7, there are significant differences between the sub-dimensions of the scale regarding the Knowledge of Laws and Processes Related to Special Education ( $\chi^2_{(2-217)}=9.763$ ;  $\eta^2=.036$ ;  $p<0.01$ ), Information for children with special needs ( $\chi^2_{(2-217)}=13.387$ ;  $\eta^2=.053$ ;  $p<0.01$ ), Confidence in Providing Education to Children with Needs ( $\chi^2_{(2-217)}=10.713$ ;  $\eta^2=.041$   $p<0.01$ ), Perception of ability to use and adapt effective teaching methods ( $\chi^2_{(2-217)}=12.021$ ;  $\eta^2=.047$   $p<0.01$ ) and Total scores ( $\chi^2_{(2-217)}=13.724$ ;  $\eta^2=.055$ ;  $p<0.01$ ) according to the educational background of preschool teachers. difference was detected.

When the source of the difference regarding the variables in Table 7 is examined: The source of the difference according to the educational status of the Information on laws and processes related to special education sub-dimension is found to be that the self-efficacy perception of bachelor's degree graduates ( $M_{(\text{Bachelor's degree})}=111.48$ ) is higher than that of associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=121.81$ ) and of master's and doctoral degree graduates ( $M_{(\text{master's and doctoral})}=129.86$ ) is higher than that of associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=121.81$ ).

According to Table 7, according to the test result conducted to determine the source of the difference in terms of the educational status of preschool teachers in the Information for children with special needs sub-dimension, it was determined that the self-efficacy perception of bachelor's degree graduates ( $M_{(\text{bachelor's})}=114.66$ ) was higher than that of associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=81.78$ ) and that of master's and doctoral degree graduates ( $M_{(\text{master's and doctoral})}=121.28$ ) was higher than that of associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=81.78$ ).

When the source of the difference regarding the variables in Table 7 is examined: The source of the difference according to the educational status of the Confidence in teaching children with special needs sub-dimension is determined to be that the self-efficacy perception of bachelor's degree graduates ( $M_{(\text{Bachelor's degree})}=115.81$ ) is higher than that of associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=77.52$ ) and of master's and doctoral degree graduates ( $M_{(\text{master's and doctoral})}=129.86$ ) is higher than that of associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=77.52$ ).

According to Table 7, according to the test results conducted to determine the source of the difference in the educational status of preschool teachers in the Information for children with special needs sub-dimension, it was determined that the self-efficacy perception of bachelor's degree graduates ( $M_{(\text{Bachelor's degree})}=116.09$ ) was higher than the associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=76.41$ ) and that of master's and doctoral degree graduates ( $M_{(\text{master's and doctoral})}=121.00$ ) was higher than the associate degree graduates ( $M_{(\text{associate degree})}=76.41$ ).

## DISCUSSION AND CONCLUSION

In this section of the study conducted to evaluate the self-efficacy of preschool teachers regarding inclusion, the results are discussed and suggestions are presented.

According to the findings of the study, the self-efficacy perceptions of preschool teachers in the study group regarding the inclusion of children with special needs were found to be at a moderate level. A similar result was reached in the study conducted by Başpınar and Sönmez (2021) to examine the self-efficacy perceptions regarding inclusion with preschool education department teacher candidates. Yaman (2019) determined the self-efficacy of preschool teachers as moderate, which is similar in his study. Deniz (2016), in his study with preschool teacher candidates, found the self-efficacy of preschool teachers regarding inclusion to be moderate. Toy and Duru (2016), in their study with classroom teachers, found the level of self-efficacy for inclusive education to be "I can do it", while Çalışkan (2019) concluded that the self-efficacy of preschool teachers regarding inclusive education was at the "I can do it" level. In a study conducted with classroom teachers, Yavuz (2017), unlike this study, concluded that teachers' self-efficacy was high. Özsirkıntı (2018) found that teachers' self-efficacy perception towards inclusion was higher than average. Furthermore, findings that preschool teachers' self-efficacy perception towards inclusion was low and that they felt the need to acquire information were found in the literature (Batu et al., 2017; Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Sucuoğlu et al., 2013). In their qualitative study to determine preschool teachers' self-efficacy perception towards inclusive education, Sönmez et al. (2018) concluded that teachers found themselves inadequate. However, according to the results of the sub-dimensions of the teachers' self-efficacy perception scale in the study, it was determined that although teachers perceived themselves as competent in the "Information for children with special needs" dimension, they saw themselves less competent in the "Confidence in teaching children with special needs," "Perception of ability to use and adapt effective teaching methods," and "Information on laws and processes related to special education" dimensions. The research results are similar to the study conducted by Başpınar and Sönmez (2021) with pre-service teachers, which examined their self-efficacy perceptions towards inclusion. Many studies emphasize that teachers' knowledge about inclusion is insufficient and that they face difficulties such as delivering instruction, using effective teaching methods, and making adaptations in inclusive education (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Küçük Doğaroğlu & Bapoğlu Dümenci, 2015; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Sucuoğlu, 2006). This is thought to be due to teachers' perceptions of themselves as inadequate in terms of knowledge but unaware of their deficiencies. Furthermore, the quality and delivery of the content presented to prospective teachers taking a Bachelor's degree course on inclusion may also contribute to their inadequate knowledge of how to adapt the content acquired in their area to individuals with special needs and how to decide on methods and strategies. The training provided may also be limited to the knowledge level. Indeed, Ergin (2022) found that classroom teachers' perceptions of professional competence regarding inclusion were at a moderate level in his study. He stated that while teachers perceived their competence as sufficient, they were unable to achieve the desired level in practice. This is believed to explain this situation by suggesting that teachers' perceived lack of knowledge may have led to their reluctance to receive training on inclusion and participate in focus group interviews.

Another result from the research findings revealed that there was no significant difference in preschool teachers' perceptions of self-efficacy regarding inclusion based on whether or not they had individuals with special needs in their current classrooms. Considering that the most important factor positively affecting self-efficacy is acquired through experiences, and that these experiences contribute positively to self-efficacy by instilling confidence in individuals (Bandura, 1995), it is plausible that teachers' presence in their current classrooms of individuals with special needs and their experiences with individuals with special needs may also increase their self-efficacy regarding inclusion. It was thought that teachers gaining experience with inclusive education would make a difference compared to a teacher with no experience in this area and no special needs students in their classrooms, but this finding was not found in the study. Studies in the literature that are consistent with this finding (Loreman et al., 2013; van Steen & Wilson, 2020; Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018) and those that are not (Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Kaner, 2010; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) are also available. Indeed, in a study conducted with preservice teachers, Loreman et al. (2013) concluded that preservice teachers who had experience with children with special needs during their teaching practice had higher self-efficacy for inclusion. Kaner (2010) concluded that the presence of children with special needs in teachers' classrooms did not affect their beliefs about their self-efficacy, and this finding was parallel to the current study. Evyapan (2020), unlike this study, found that preschool teachers who had a child with special needs in their classrooms had higher self-efficacy perceptions for inclusion compared to

those who did not have a child with special needs in their classrooms, regardless of whether they had a child with special needs in their classrooms. Başpınar and Sönmez (2021) conducted a study with prospective teachers and found that there was no significant difference in the total score of the scale regarding the self-efficacy of prospective teachers for inclusive education based on the presence of a child with special needs in their classroom. Similarly, Topçuoğlu et al. (2023) found that there was no significant difference in the self-efficacy of preschool teachers for inclusion based on the presence of a child with special needs in their classroom.

Another result obtained from the research findings revealed a significant difference in the total scale score regarding preschool teachers' self-efficacy perceptions regarding inclusion based on their special education certification status. This may be due to the fact that teachers do not perceive themselves as competent in inclusive education (Sharma & Jacobs, 2016; Sucuoğlu et al., 2013; Varlıer & Vuran, 2006), and therefore, the training they received within the scope of the certification program addressed their shortcomings regarding inclusive education and enabled them to perceive themselves as more competent.

Another result obtained from the research findings was that there was no difference in preschool teachers' perceptions of self-efficacy based on their willingness to participate in a training program or focus group interview on inclusion. This difference was found in the following scales: Information for children with special needs, Information on laws and processes related to special education, Perception of ability to use and adapt effective teaching methods, Confidence in teaching children with special needs, and Total score of the scale. This result is thought to be due to the theoretical nature of the trainings teachers attended and their perception of focus group interviews as education or seminars. A similar result has been obtained in previous studies, interpreted as teachers viewing focus group interviews as the transfer of theoretical knowledge (Burak, 2019; Burak & Ahmetoğlu, 2020; Sönmez, Alptekin, & Bıçak, 2019). In the relevant literature, unlike the study findings, it is observed that teachers tend to receive training on topics in which they are inadequate regarding inclusion (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Batu et al., 2017; Forlin et al., 2014; Majoko, 2018; Sucuoğlu et al., 2013; Varlıer & Vuran, 2006). Indeed, in the study conducted by Korkmaz and Ünsal (2022) as a focus group study on inclusive education of preschool teachers, most of the teachers stated that they contacted the school guidance service to obtain information about special education and used the internet and books in their individual efforts to compensate for their deficiencies. It is possible to say that teachers do not see themselves as competent in important aspects of inclusive education, such as collaboration with parents, the ability to apply different teaching methods and techniques, effective classroom management, and the appropriate preparation and implementation of an individualized education plan (Forlin et al., 2014; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004; Sucuoğlu, 2006). There are also studies emphasizing that teachers' knowledge about inclusion is insufficient, that they need training on important aspects of inclusive education, such as collaboration with parents, the ability to apply different teaching methods and techniques, effective classroom management, the appropriate preparation and implementation of an individualized education plan, and that they experience difficulties in adapting activities in the classroom environment (Akalın et al., 2014; Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019; Dikici Sığırtmaç et al., 2011). According to the data obtained from the survey conducted by Doğan (2014) on the educational activities that preschool teachers may participate in, almost half of the participants answered their in-service training needs as "Characteristics of Children Needing Special Education", "Early Intervention Programs", and "Inclusive Education in the Preschool Period". There are many studies in the literature emphasizing that although the courses taken by teachers during their Bachelor's degree education do not enable them to see themselves as competent regarding inclusion, they are willing to become more competent through in-service training (Akalın et al., 2014; Sucuoğlu et al., 2013; Temel et al., 1999, Tufan and Yıldırım, 2013). There are many studies in the literature emphasizing that teachers' knowledge about inclusion is insufficient, that they need training on important issues for inclusive education such as cooperation with parents, the ability to apply different teaching methods and techniques, effective classroom management, and the appropriate preparation and implementation of individualized education plans, and that they have difficulties in adapting activities in the classroom environment (Akalın et al., 2014; Dikici Sığırtmaç et al., 2011; Gömleksiz and Serhatlıoğlu, 2013; Sucuoğlu, 2006). In a study conducted by Gürsoy et al. (2022) with preschool teacher candidates, the findings regarding the views of teacher candidates working with individuals with developmental disabilities regarding the support education services they would like to receive were found to be mostly "guidance counselor." The next response was "special education teacher support." It was observed that teacher candidates needed support from area experts in areas where they felt inadequate, but responses to seminars/in-service training support were less common in the survey. This finding is similar to the current study. A study by Sanır

(2009) found that classroom teachers did not perceive their knowledge of inclusion as sufficient and believed that inclusion education was difficult for them. It was emphasized that providing in-service training to teachers would be beneficial for the effective implementation of inclusion, thus supporting teachers in adapting their teaching, arranging the classroom environment, and using appropriate materials (Akçin, 2017; Batu, 2008; Bilen, 2007; Evyapan, 2020; Ünal & İflazoğlu Saban, 2014). İzci (2005) stated that inclusive education in schools is provided by teachers who have received in-service training on this subject.

Another result from the research findings revealed a significant difference between preschool teachers' confidence in teaching children with special needs, perception of ability to use and adapt effective teaching methods, and total self-efficacy scores based on their educational background. It was determined that preschool teachers' self-efficacy perceptions regarding the inclusion of children with special needs were higher in bachelor's degree graduates than in associate degree graduates, and higher in bachelor's and doctoral degree graduates than in associate degree graduates. Based on the findings of this study, it may be said that teachers' educational backgrounds increase their self-efficacy for inclusion. Findings from this study, which also support the literature, suggest that associate degree and bachelor's degree programs are insufficient in terms of self-efficacy for inclusion, and that measures should be taken to develop teachers in this regard through education beyond the bachelor's degree and on-the-job training (Alghazo & Gaad, 2004; Doğan & Tatık, 2014; Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Sazak Pınar, 2014; Sucuoğlu et al., 2013; Uşun & Cömert, 2003). In this context, the additional training teachers receive during and after their bachelor's and post-bachelor's degrees positively impacts their self-confidence in working with children with special needs. Furthermore, Temel (2000) found that a large majority of teachers believe that children with special needs should receive preschool education, and this belief is particularly prevalent among teachers who have taken special education courses. This finding is also consistent with the findings that in-service training covering a wide range of topics or target behaviors related to inclusion is beneficial in providing teachers with knowledge and developing their skills (Desombre, Lamotte & Jury, 2019; Sucuoğlu, 2015). Evyapan (2020) found that preschool teachers' perceptions of self-efficacy toward inclusion, based on their educational background, were higher among those with a bachelor's degree and above than among those with an associate's degree. Regardless of whether teachers received training, the perceptions of self-efficacy toward inclusion were higher among those who received training than among those who did not. Therefore, it is believed that the training teachers receive positively impacts their self-efficacy toward inclusion.

Teachers' self-perceptions about inclusion, their belief in their ability to provide a successful inclusive education, their confidence, and their development of a positive outlook are crucial. Indeed, high teacher self-efficacy ensures the successful implementation of inclusive education. Considering that many studies have found teachers' self-efficacy for inclusion to be at low or moderate levels (Alghazo & Gaad, 2004; Norwich, 1994; Sharma & Jacobs, 2016; Sucuoğlu et al., 2013; Akalın et al., 2014), it is reasonable to conduct an in-depth qualitative study. The number of in-service training programs aimed at enhancing teachers' self-efficacy regarding inclusion could be increased. Teachers could be given the opportunity to experience internships that will enable them to work with individuals with special needs during their bachelor's degree programs, and the number of special education courses they take during their bachelor's and post-graduate education programs could be increased. Studies could be conducted to support teachers in implementing practices and teaching methods and techniques, as well as adapting them, in classrooms with individuals with special needs. Teachers' self-perceptions of inclusion, their belief in their ability to provide a successful inclusive education, their confidence, and their development of a positive outlook are crucial. Indeed, high teacher self-efficacy ensures the successful implementation of inclusive education. Considering that many studies have demonstrated that the self-efficacy of teachers and prospective teachers for inclusion is low or moderate (Başpınar and Sönmez, 2021; Deniz, 2016; Toy and Duru, 2016), it can be argued that in-depth qualitative studies are warranted. The number of in-service training programs aimed at enhancing teachers' self-efficacy for inclusion could be increased. Teachers may be given the opportunity to experience internships that will enable them to work with individuals with special needs during their undergraduate degree education, and the number of courses related to special education may be increased during undergraduate and postgraduate education. Studies may be conducted to support teachers in using teaching methods and techniques and making adaptations that they can implement in classes with individuals with special needs.

## REFERENCES

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. DOI: 10.32709/akusosbil.465601
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçin, N. (2017). Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları. İçinde A. Cavkaytar (Edt.). *Özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek Bachelor's degree tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aptoul-Chalim, C. (2022). *Özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin aile stres düzeyi ile aile yılmazlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Bachelor's degree tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Argon, R. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2(2), 159-179.
- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Bachelor's degree tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2011). Kaynaştırmaya giriş. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss.13-28).Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, N., ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balaban, M., Yılmaz Ö. ve Yıldızbaş F. (Mayıs, 2009). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Başpınar, S., ve Sönmez, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., ve Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma desteği sağlama. içinde S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14). 73-88
- Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim özyeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.
- Borenstein (2009). Effect sizes for continuous data. In H. Cooper, L. V. Hedges, ve J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta analysis* (pp. 221-237). New York: Russell Sage Foundation.
- Bozarıslan, B., ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 478-503 . DOI: 10.17755/esosder.598005
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 19(73), 478-503, DOI:10.17755/esosder.598005
- Burak, Y. (2019). *Otizimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2021). Kaynaştırmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-41.
- Çabuk, B. ve Alisinanoğlu, F. (2017). Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 196-212.
- Deniz, E., ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., ve Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants ve Young Children*, 29(3), 231-238.
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223

- Doğan, B. ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2418>.
- Doğaroğlu, T., ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 22(4), 921 – 943. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.799776
- Çıkkılı, Y. ve Deniz, S., (2020). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Ergin, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilikleri. (Yayımlanmamış yüksek Bachelor's degree tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Yüksek Bachelor's degree Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Fazlı, B. (2022). Kaynaştırma öğrencilerinin etwinning projelerine dahil edilmesi: bir fenomenoloji çalışması. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 115-128.
- Forlin, C., Loreman, T. and Sharma, U. (2014). A System-wide Professional Learning Approach About Inclusion for Teachers in Hong Kong, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
- Gargiulo, R. M. ve Bouck, E. C. (2021). *Special education in context: People, concepts, and perspectives*. In *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality* (7 ed., pp. 90-215): Sage Publications.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical ForThe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221. doi: 10.7827/TurkishStudies.5336
- Gürsoy Kızılaslan, İ. ve Durukan, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 47-64.
- Hair, J.F., Babin, B.J., ve Anderson, R.E. (2010). *A global perspective*. Kennesaw: Kennesaw State University. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110806>.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R. ve Konrad, M. (2017). In planing and providing special education services. In *exceptional children: An introduction to special education*. (8 ed., pp. 36-66): Pearson Education.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlilikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları [Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Kargın, T. (2014). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. içinde B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Edi.) *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kırcaali-İftar, G. *Özel eğitim özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlkokul Öğretmenliği Bachelor's degree Tamamlama Programı, Ünite:1-2-3, No: 1018, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Yay..
- Küçük-Doğaroğlu, T., ve Bapoğlu-Dümenci, S.S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- Lipsky, D. K., ve Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- Lozman, T., Sharma, U., ve 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. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 1–16. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018777568>
- Metin, N. (2018) Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428–439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- MEB, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07\\_072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07_072018.pdf)
- Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., ve Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9 (2), 107-122.
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Bachelor's degree tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Öztürk, S. A. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89.
- Pizarro, J., Guerrero, E., ve Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Bachelor's degree Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1097-1108. doi:10.5897/ERR2014.1856
- Sönmez, N., and B. Bıçak. "Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması." *International Online Journal of Educational Sciences* 9(1), 156-173.
- Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.

- Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (2014) *Okul öncesinde kaynaştırma* (s:21-72) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). Etkili kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Ekinoks yayınları <https://avesis.kayseri.edu.tr/yayin/787e0a57-9726-4ff2-af19-e93eeea5513e/ozel-egitim-ve-kaynastirma>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Akalın, S. ve İşcen Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4),324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), 107-128.
- Talas, S., Türkoğlu, G., ve Karamuklu, E. S. (2022). Türkiye’de destek eğitim odası üzerine sistematik bir derleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(3), 575-586.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Topçuoğlu, F., Topçuoğlu, S., Türk, M., ve Çalışkan, T. (2023). Kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi: Anaokulu öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(5),602–613. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.122>
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1). 146-173.
- Temel F., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Avcı, N. & Turla, A. (1999, Eylül). *Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Ünal, F. ve İflazoğu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Varlier, G., ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Yaman, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarının bazı demografik özelliklerine göre yordanması *Researcher: Social Science Studies*, 7(4), 227-248. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.39325>
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(401-415).
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44, 46.

- Korkmaz, Z., & Ünsal, F. (Mart, 2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması*, 22-24, 2022, Malatya, Türkiye Conference Book
- Lenhard, W. ve Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. Retrieved from: [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html). *Psychometrica*. DOI:10.13140/RG.2.2.17823.92329 10.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, Confidence intervals, and meta-analysis*. New York, NY: Routledge.
- MEB, (2023). Kaynaştırma öğrencileri için uyarlanmış etkinlikler <http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-ogrencileri-icin-uyarlanmis-etkinlikler/icerik/1319>
- Tohum Otizm Vakfı, (2023). Kaynaştırma etkililiğini artırmak için politika ve uygulama öneriler <https://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/kaynastirma-etkililigini-artirmak-icin-politika-ve-uygulama-onerileri>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US/English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>.

<https://begep.org> (Erişim tarihi: 2023.06.22)

<https://begep.org/tr/anasayfa/> (Erişim tarihi: 2023.06.20)

<https://orgm.meb.gov.tr/www/engelli-bireylerin-istihdaminda-ogretmen-yeterliklerinin-gelistirilmesi-projesi/icerik/1159> (Erişim tarihi: 2023.06.20)

<https://orgm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 2023.06.22)