



ISSN: 2146-1961

Akdal, D., Bulat, E. & Yüzbaşıoğlu, F. (2023). Psikolojik danışmanlarının kaynaştırma /bütünleştirme eğitimine yönelik yeterlik ölçeği geliştirme çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 1194-1211.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3312>

**Makale Türü (ArticleType):** Araştırma Makalesi

## PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KAYNAŞTIRMA /BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİNE YÖNELİK YETERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

**Deniz AKDAL**

Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kırşehir, Türkiye, [denizakdal@gmail.com](mailto:denizakdal@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9272-3422

**Ece BULAT**

Psik. Dan, Feyzi Akkaya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Muş, Türkiye, [ece1bulat.eb@gmail.com](mailto:ece1bulat.eb@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9303-3343

**Fatih YÜZBAŞIOĞLU**

Arş. Gör., İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, [fatihyuzbasoglu@gmail.com](mailto:fatihyuzbasoglu@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-0226-7943

Gönderim tarihi: 02.05.2023

Kabul tarihi: 15.08.2023

Yayım tarihi: 01.09.2023

### ÖZ

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim alması gerektiği düşüncesi tüm dünyada yaklaşık olarak son elli yıldır gündemde yer edinen bir konudur. Bu düşünce Türkiye’de de 1990’lı yıllardan bugüne gelişimini sürdürmekte olan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında aynı eğitimi almalarını destekleyen kapsayıcı bir eğitim stratejisidir. Buna ek olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine destek olan ek uygulamaları, materyalleri ve düzenlemeleri sunmaya yönelik hizmetleri içerdiği de bilinmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde okul psikolojik danışmanları yürütülen faaliyetlerde etkin bir şekilde yer almaktadır. Bu durumda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi için okul psikolojik danışmanlarının yeterliliklerinin büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, “Okul Psikolojik Danışmanlarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kademelerde görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi olan 155 okul psikolojik danışmanı çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada, açımlayıcı faktör analizi ile Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda Akran, Paydaşlar ve Uzmanlık olmak üzere üç boyutlu bir yapının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi çalışmasının ilk aşamasında toplam 53 madde analiz kapsamında değerlendirilmiş, analizler sonucunda ise 39 madde ölçeğin son şeklini oluşturmuştur. Analizler sonucunda üç boyutlu ve açıklanan varyansı %50 olan ve KMO değeri 0.89 olan bir yapıya sahip ölçek formatına ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu, Cronbach’ın  $\alpha$  güvenilirlik katsayı 0.97 güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen ölçek puanları öncülünde literatürde yeni çalışmalar yapılması planlanabilecektir. Ayrıca bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik kendi yeterlik durumlarını tespit etmelerine imkân sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları, okul psikolojik danışmanı, yeterlik, ölçek geliştirme.

## DEVELOPMENT OF A QUALIFICATION SCALE FOR PSYCHOLOGICAL COUNSELOR'S INCLUSIVE EDUCATION

### ABSTRACT

The belief that individuals with special needs should receive their education in the same environment as their typically developing peers has been a topic of discussion worldwide for approximately the last fifty years. This idea has paved the way for the emergence of mainstreaming that have been evolving in Turkey since the 1990s until today. Mainstreaming are important within the scope of educational activities. In the process of mainstreaming, school counselors take an active role in the activities carried out and their qualifications are of great importance. Therefore, it is believed that the competencies of school counselors are crucial for the successful implementation of mainstreaming education. In this study, the "School Counselors' Competence Scale for Inclusion/Integration Education" was developed. For this purpose, it was carried out on 155 school counselors who are inclusion students at all levels affiliated with the Ministry of National Education. In the study, Cronbach Alpha reliability analysis was performed together with exploratory factor analysis. As a result of the analysis, it exhibited a three-dimensional structure: Peer, Stakeholders, and Expertise. In the first stage of the exploratory factor analysis study, a total of 53 items were evaluated within the scope of the analysis, and as a result of the analysis, 39 items formed the final form of the scale. As a result of the analysis, a three-dimensional scale format with an explained variance of 49.999% and a KMO value of .885 was reached. As a result of the analysis, Cronbach's  $\alpha$  reliability coefficient of .969 shows that the reliability is high. On the premise of the scale scores obtained from this study, it will be possible to plan new studies in the literature. It will also enable school counsellors to determine their proficiency in inclusion/integration practices.

**Keywords:** Inclusive education, school counsellor, competency, scale development.

## GİRİŞ

Hem dünyada hem de ülkemizde süregelen mevcut eğitim-öğretim faaliyetleri incelendiğinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının benzer yaş gruplarındaki bireylerin benzer gelişimsel özelliklere sahip oldukları varsayımına dayanarak yapılandırıldığı görülmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Bu varsayım akranlarına kıyasla farklı gelişimsel özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sisteminin dışında kalması riskini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin istenilen eğitime ulaşmasında problemlere yol açmış ve bu bireylerin hak mahrumiyetinin önüne geçmek için kapsayıcı uygulamalara olan ihtiyacı ortaya koymuştur (Irmak, 2019). Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim görmesi gerektiği düşüncesi geçtiğimiz elli yıldır tüm dünyada tercih edilen bir yönelim olmuştur (Vislie, 2003). Bu yönelim zaman içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gün yüzüne çıkmasına imkân sağlamıştır (Fuchs ve Fuchs, 1995; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

Salovita'ya göre kaynaştırma/bütünleştirme (2020), özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında aynı eğitimi almalarını destekleyen kapsayıcı bir uygulamadır. Buna ek olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine destek olan ek uygulamaları, materyalleri ve düzenlemeleri sunmaya yönelik hizmetleri içerdiği de bilinmektedir (Lindsay, 2007). Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının gelişimi 1990'lı yıllara dayanmaktadır (Sucuoğlu, 2004). 1990 yılında gerçekleştirilen 13. Milli Eğitim Şurası'nın sonuç bildirgesinde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması üzerinde durulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1990). Bunun yanında 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname kapsamında kaynaştırmanın ve kaynaştırma uygulamalarının nasıl yapılması gerektiği açıklanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Bunu takiben 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma uygulamalarının nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmiş ve okul öncesi dönem de dahil olmak üzere özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitim faaliyetlerinin önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi alanında yapılmış olan bilimsel çalışmalar ve yaşanan gelişmeler daha az kısıtlayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasına yönelik ihtiyaçları gün yüzüne çıkarmış ve böylece bütünleştirme uygulamaları ortaya çıkmıştır (Vislie, 2003). Bütünleştirme uygulamalarının temel amacı özel gereksinimli bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamının sağlanmasıdır (Mckenzie, 2016). Bu bireyler için en az kısıtlayıcı ortamın toplum içindeki her alanda normal gelişim gösteren akranları ile bir arada vakit geçirebilmeleri ile sağlanabileceği düşünülmektedir (Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001). Bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin gelişim düzeyi, dil, din, ırk gibi özelliklerine bakılmaksızın okul ortamının bir parçası olarak değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır (Loreman, Deppeler ve Harvey, 2005; Tomlinson, 1999).

Son yıllarda kaynaştırma kavramı giderek yerini kaynaştırma/bütünleştirme kavramına devretmeye başlamıştır. Kaynaştırma uygulamalarında genel olarak kaynaştırma öğrencisinin okula uyum sağlaması beklenirken, bütünleştirme uygulamalarında okul ortamının özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik yapılandırılması esastır. Ülkemizde bu durum geçiş aşamasında olduğundan dolayı kaynaştırma/bütünleştirme

kavramı olarak kullanılmaktadır. Bütünleştirme uygulamalarının kaynaştırma uygulamalarından farklı olan yönü özel gereksinimli bireylerin okullarda akranları ile eğitimlerine devam edebilmeleri için tüm eğitim çevresinin düzenlenmesidir (Idol, 2006; Mckenzie, 2016). Kaynaştırma uygulamalarında ise özel gereksinimli bireylerin çevresinde ya da okul içi uygulamalarda herhangi bir düzenleme yapılmaksızın normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim alması esastır (Lindsay, 2007).

Okullarda uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında okul psikolojik danışmanlarının çeşitli görevleri bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının bu uygulamalara ilişkin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgileri saha uygulamalarına yansıtması büyük önem taşımaktadır. MEB (2015)'e göre eğitim-öğretim sürecinde kaynaştırma uygulamalarında okul psikolojik danışmanları öğrenci, veli, öğretmenler, okul idaresi gibi eğitim paydaşları arasında koordinasyonlu çalışma ve pozitif iş birliği sağlamak; öğrenciden toplanılan kişisel verileri etik değerlere uygun ve öğrenci yararı gözetilerek işlevsel biçimde diğer personellerle paylaşmak; görev ve sorumlulukları dâhilinde rehberlik servisine başvuran eğitim paydaşlarına (öğrenci, öğretmen vb.) destek sağlamak ve Öğrenciyi ilgilendiren toplantılara görüş ve tavsiyeleri ile katkı sağlamak gibi görev ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanının bütünleştirme uygulamalarında görev ve sorumlulukları MEB (2013) tarafından açıklanmıştır. Okul rehberlik servisinin bütünleştirme uygulamaları dâhilinde 1) Sınıf öğretmeni, veli ve diğer destek personeli ile iş birliği sağlama 2) BEP birimine yardımcı olma 3) Aile eğitimlerini uygulamalar dâhilinde planlama 4) İlişkili ve işlev sağlayabilecek çeşitli kurum ve kuruluşlar ile iş birliği sağlama 5) Özel eğitim ile ilişkili yasal mevzuatı ve görev tanımlarını bilme gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde görevlerine ek olarak okul içerisinde yer alan diğer paydaşların da sorumlulukları bulunmaktadır. İş birliği içerisinde çalışmanın gerekli olduğu uygulamalarda çeşitli problemler ile karşılaşmaktadır. Gereken bütün yasal düzenlemeler ve kaynaklar sağlansa da uygulamada yer alanlar ve uygulamadan etkilenenlerin negatif tutumları, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarısının olumsuz etkilenmesi riskini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, diğer eğitim personeli, idareciler, kaynaştırma öğrencisi, normal gelişim gösteren öğrenci, bu öğrencilerin aileleri ve toplumun genelinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olumlu tutumlara sahip olması bu uygulamaların başarısını attırmaktadır (Atıcı, 2014). Gök ve Erbaş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcı öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarının faydaları konusunda hemfikir olsa da kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve bu durumun kaynaştırma uygulamaları konusunda eksiklik hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamalarında yeterliklerini ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracı bulunduğu görülmektedir. Var olan ölçme araçlarının ise yalnızca kaynaştırma eğitime yönelik hazırlandığı görülmektedir. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterlikleri bu uygulamaların başarılı olabilmesi için önemli bir etken olarak görülmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında psikolojik danışmanların akran, aile, öğretmen, idareci, öğrenci eğitimi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

sürecindeki görevleri ve uzmanlık alan bilgisi açılardan yeterlikleri ele alınarak oluşturulabilecek bir "Psikolojik Danışmanların Kaynaştırma /bütünleştirme Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeğinin psikolojik danışmanların kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarındaki yeterliklerinin geniş yelpazede ölçülmesi açısından büyük bir öneme sahip olabileceği düşünülmektedir. Özel gereksinime sahip olan öğrencilerin sayısının gitgide artış göstermesinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde psikolojik danışmanların yeterliklerine yönelik güncel ölçme araçlarına duyulan ihtiyacı arttırdığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı psikolojik danışmanların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin yeterliklerini ölçen geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme aracının geliştirilmesidir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitime devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olan okullarda yer alan %70'i erkek, %30'u kadın olmak üzere toplam 155 okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirlenmesinde kaynaştırma öğrencisi olan okullardaki psikolojik danışmanlar araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmanın katılımcılarının yaşları 22 ile 54 arasında, mesleki deneyim süreleri ise 1 yıl ile 32 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Elde edilen yanıtların çeşitliliğinin sağlanması adına veri toplama süreci boyunca farklı şehirlerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarına ölçek çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılar çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca uygulama için gerekli etik kurul izni Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yayın Etiği Kurulu'nca 21.04.2022 tarihli ve 2022/03/31 sayılı karar ile alınmıştır. Buna ek araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu ve katılımcılara ait hiçbir kişisel verinin araştırma süreci boyunca işlenmeyeceği katılımcılara açık bir şekilde ifade edilmiştir.

### Ölçek Geliştirme Basamakları

Ölçeğin maddelerinin oluşturulması sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) gibi yönetmelik ve kanun hükmünde kararnamelerde yer alan okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinin yürütülmesindeki görev ve sorumlulukları incelenmiştir. Buna ek olarak özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme hizmetleri ile ilgili alanyazın (Atici, 2014; Danielson, 2007; Forlin vd., 2009; Idol, 2006; Tomlinson, 1999; Yazıcıoğlu, 2018) ve kaynaştırma/bütünleştirme hizmetlerinde öğretmen yeterliliğine ilişkin mevcut ölçekler (Dilek ve Sözbilir, 2021; Gibson ve Dembo, 1984; Hoy ve Spero, 2005; Keleş vd., 2019) maddelerin oluşturulması sürecinde gözden geçirilmiştir. Bu aşamada incelenen yasal mevzuat, ilgili çalışmalar ve ölçeklerden faydalanarak kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde sahip olması gereken beceriler listelenmiş ve 53 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Taslakta yer alan ve aynı beceriyi ölçtüğü düşünülen maddeler üç araştırmacı tarafından da incelenip yeniden yapılandırılmıştır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlik Ölçeği'nin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman olan araştırmacıların uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan her madde için okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliklerini ölçme konusundaki etkililiğini 1 ile 5 arasında bir puan ile değerlendirmeleri beklenmiştir. Bunun yanında maddelerin amacına uygunluğu, netliği ve anlaşılabilirliği hakkında değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda 2 ve daha az puan alan maddeler taslak ölçekten çıkarılmış; amaca uygunluk, netlik ve anlaşılabilirlik açısından uygun olmayan maddeler de taslaktan çıkarılmış ya da yeniden yazılmıştır. Oluşturulan maddeler için tekrardan uzman görüşleri alınmıştır.

Uzman görüşlerinin alınmasının ardından taslak ölçekte gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin katılımcılara uygulanması sürecinde farklı şehirlerde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarına ulaşılmıştır. Ölçeğin katılımcılara uygulama süreci yaklaşık olarak 10 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşünden sonra 51 madde olarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Ölçek toplam 39 maddeden oluşturulmuş ve maddeler değerleri 1 ile 5 arasında değişecek şekilde 5'li Likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçekte katılımcılar her bir maddeye ilişkin yeterli olup olmadıklarını; (1) "Tamamen Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum" ve (5) "Tamamen Katılıyorum" şeklinde değerlendirmiştir. Ölçekten en düşük 1, en yüksek ise 195 puan alınabilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların yüksek oluşu bir okul psikolojik danışmanı olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik aşamasında, uzman görüşü alınarak maddeler düzenlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler işleme alınmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, veri setinde bulunan kayıp ve uç değerler değerlendirilmiştir. Veri setinde yanlış veya eksik verilerin olmadığı belirlendikten sonra uç değer incelemesi için işlem yapılmıştır. Bu noktada +3 ile -3 dışındaki değerler ve Mahalanobis puanı hesaplandığında 0.01'den büyük olan değerler uç olarak kabul edilmiştir. Veri setinden üç veri çıkarılarak analize devam edilmiştir. Araştırma kapsamında yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizinden (AFA) yararlanılmıştır. Faktör Analizi yöntemi olarak kullanılan Temel Bileşenler Analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin [KMO] testinden alınan değer ve Barlett Küresellik Testi sonucu değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Promax Döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Faktör analizi sonucunda Scree Plot grafiği ve varyans değerleri incelendiğinde tekrarlanan faktör sayısı 3 olarak belirlenmiş ve ölçek maddelerinin faktör yükleri incelenmiştir. Yapılan işlemler sonucunda madde sayısı 39'a düşmüştür. Ortaya çıkan faktörler alanyazından yararlanılarak isimlendirilmiş ve açıklanmıştır. Ölçeğin ve faktörlerin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Alt ve üst %27'lik dilimlere göre her bir madde için fark incelenmiş, sonucunda ise maddelerin amaca hizmet ettiği

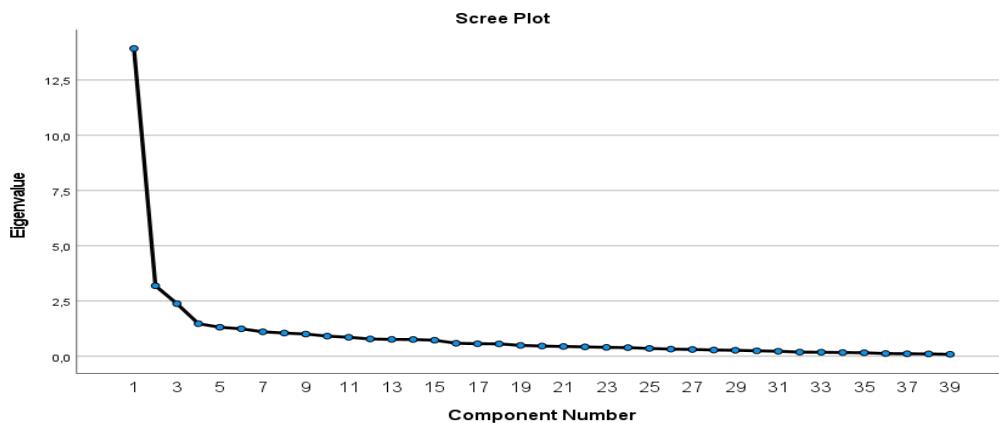
doğrulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında yapılan tüm analiz işlemlerinde IBM SPSS 28 programı kullanılmıştır.

## BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. AFA uygulamasından önce örneklem büyüklüğü, eksik veriler, normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantı ve aykırı değerler incelenmiştir. İlk olarak, kayıp ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp veri olmadığı belirlenmiştir. Uç değerler de incelenmiş ve tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puanlar Z standart puanına dönüştürülmüş, -3 ile +3 arasındaki değerler dışındakiler veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis puanı hesaplanmış ve değeri 0.01'den küçük olmayan değerler uç değer olarak kabul edilmiştir. Uç değerler temizlendikten sonra, veri setindeki 155 kişiden üçünün verileri çıkarılmış ve analizler 152 kişinin verileriyle devam ettirilmiştir.

Yapılan AFA sonucunda KMO testi değeri 0.886 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett'in küresellik testi sonucu, verilerin çoklu normallik varsayımını sağladığını ( $p < 0.01$ ) göstermektedir. Bu nedenle, ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör bulunmuştur. Ancak, Scree Plot grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra grafik yatay bir seyir izlemiştir. Bu nedenle, ölçek üç faktörlü olarak değerlendirilmiştir. Analiz, üç faktörlü olarak tekrarlandıktan sonra, faktör yükü değeri 0.32'nin altında olan ve binişik olan maddeler belirlenmiştir. Binişik olan ve faktör yük değeri düşük olan toplam 12 madde (sırasıyla 7, 22, 10, 5, 32, 44, 8, 45, 38, 36, 41 ve 35) veri setinden teker teker çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Şekil 1'de gösterilen Scree Plot, faktör analizi sonucuna göre elde edilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğe Ait İlk Scree Plot

Yapılan analize göre, KMO değeri 0.885 olarak tespit edilmiştir. Barlett'in küresellik testi sonucu, çoklu değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir ( $p < 0.01$ ). Üç faktör, toplam varyansın %49.999'unu

açıklamaktadır. Birinci faktör %23.380'ini, ikinci faktör %13.700'ünü ve üçüncü faktör %12.920'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Madde	Grup	N	$\bar{X}$	S	P
M1	Alt	42	3.86	.57	.001
	Üst	42	4.69	.47	
M2	Alt	42	4.14	.65	.001
	Üst	42	4.83	.38	
M3	Alt	42	4.02	.64	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M4	Alt	42	4.05	.54	.001
	Üst	42	4.90	.30	
M5	Alt	42	3.29	.81	.001
	Üst	42	4.52	.67	
M6	Alt	42	3.48	.74	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M7	Alt	42	3.38	.88	.001
	Üst	42	4.60	.67	
M8	Alt	42	3.86	.72	.001
	Üst	42	4.79	.47	
M9	Alt	42	4.29	.46	.001
	Üst	42	4.95	.22	
M10	Alt	42	3.93	.78	.001
	Üst	42	4.74	.50	
M11	Alt	42	4.24	.48	.001
	Üst	42	4.95	.22	
M12	Alt	42	3.95	.44	.001
	Üst	42	4.95	.22	
M13	Alt	42	3.93	.71	.001
	Üst	42	4.86	.35	
M14	Alt	42	3.95	.38	.001
	Üst	42	4.90	.30	
M15	Alt	42	4.05	.31	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M16	Alt	42	3.98	.41	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M17	Alt	42	4.07	.34	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M18	Alt	42	2.07	.75	.001
	Üst	42	3.19	1.33	
M19	Alt	42	2.12	.77	.001
	Üst	42	3.10	1.23	
M20	Alt	42	2.86	.93	.001
	Üst	42	3.93	1.02	
M21	Alt	42	3.07	.87	.001



---

	Üst	42	4.26	.89	
M22	Alt	42	3.74	.70	.001
	Üst	42	4.71	.60	
M23	Alt	42	4.05	.66	.001
	Üst	42	4.98	.15	
M24	Alt	42	3.50	.86	.001
	Üst	42	4.43	.86	
M25	Alt	42	4.10	.43	.001
	Üst	42	4.95	.31	
M26	Alt	42	3.98	.47	.001
	Üst	42	4.86	.35	
M27	Alt	42	3.95	.49	.001
	Üst	42	4.83	.44	
M28	Alt	42	3.71	.51	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M29	Alt	42	3.21	1.00	.001
	Üst	42	4.67	.53	
M30	Alt	42	3.69	.60	.001
	Üst	42	4.74	.50	
M31	Alt	42	3.79	.68	.001
	Üst	42	4.90	.30	
M32	Alt	42	4.00	.44	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M33	Alt	42	4.24	.43	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M34	Alt	42	3.95	.31	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M35	Alt	42	3.19	1.02	.001
	Üst	42	4.33	.82	
M36	Alt	42	3.57	.83	.001
	Üst	42	4.71	.55	
M37	Alt	42	3.86	.47	.001
	Üst	42	4.86	.42	
M38	Alt	42	3.79	.57	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M39	Alt	42	3.02	.92	.001
	Üst	42	4.31	.72	
M40	Alt	42	3.74	.54	.001
	Üst	42	4.71	.46	
M41	Alt	42	3.76	.58	.001
	Üst	42	4.74	.45	
M42	Alt	42	3.62	.80	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M43	Alt	42	3.67	.57	.001
	Üst	42	4.76	.48	
M44	Alt	42	3.98	.60	.001
	Üst	42	4.67	.61	
M45	Alt	42	3.64	.69	.001

---

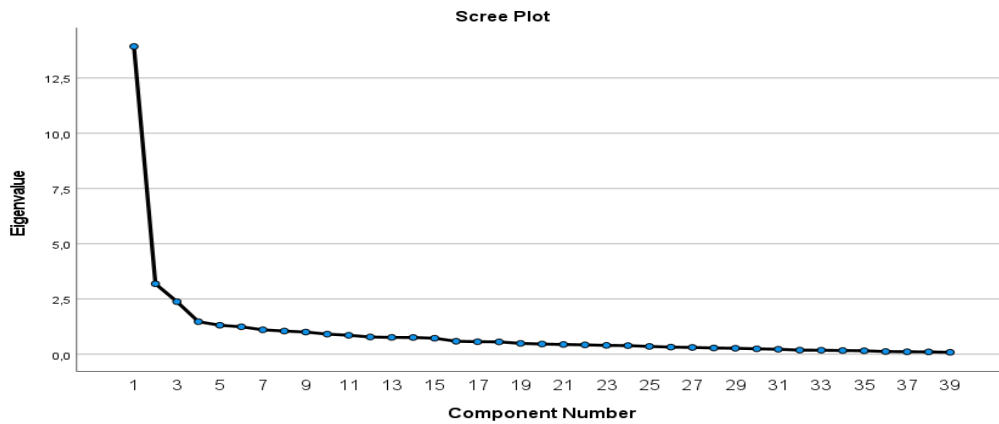
	Üst	42	4.71	.46	
M46	Alt	42	3.10	.73	.001
	Üst	42	4.71	.51	
M47	Alt	42	3.95	.66	.001
	Üst	42	4.79	.42	
M48	Alt	42	3.95	.44	.001
	Üst	42	4.83	.38	
M49	Alt	42	3.79	.52	.001
	Üst	42	4.81	.46	
M50	Alt	42	3.93	.51	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M51	Alt	42	3.45	.77	.001
	Üst	42	4.83	.44	

Tabloya göre ölçekte toplam 39 madde bulunmaktadır; birinci faktörde 21, ikinci faktörde 9, üçüncü faktörde 9 adet madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .46 ile .80 arasında değişmektedir. Elde edilen yapının, literatüre dayalı olarak isimlendirilmesi Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçekte Yer Alan Maddeler ve Faktörleri

Ölçek Madde Numarası	Faktör	Faktör Açıklaması
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21	Paydaşlar	Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarında ortak bir anlayış ile yürütülmesini sağlayan öğrencinin doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olduğu paydaşlarla iş birliği kurulması.
22,23,24,25,26,27,28,29,30	Akran	Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarında yer alan öğrencilerin akranlarıyla ilişkisinin etkilendiği boyutta ortaya çıkan durumlar.
31,32,33,34,35,36,37,38,39	Uzmanlık	Okul Psikolojik Danışmanı olarak görev yaparken Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları konusunda alana yönelik bilgilerin düzeyi.

Ölçeğin son haline ait Scree Plot Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Ölçeğin Son Haline Ait Scree Plot

Alt ve üst %27’lik dilimlere göre her bir madde için fark incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Alt ve Üst %27'lik Dilimlere Göre Her Bir Madde İçin Fark Sonuçları

Madde	Grup	N	$\bar{X}$	S	P
M1	Alt	42	3.86	.57	.001
	Üst	42	4.69	.47	
M2	Alt	42	4.14	.65	.001
	Üst	42	4.83	.38	
M3	Alt	42	4.02	.64	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M4	Alt	42	4.05	.54	.001
	Üst	42	4.90	.30	
M5	Alt	42	3.29	.81	.001
	Üst	42	4.52	.67	
M6	Alt	42	3.48	.74	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M7	Alt	42	3.38	.88	.001
	Üst	42	4.60	.67	
M8	Alt	42	3.86	.72	.001
	Üst	42	4.79	.47	
M9	Alt	42	4.29	.46	.001
	Üst	42	4.95	.22	
M10	Alt	42	3.93	.78	.001
	Üst	42	4.74	.50	
M11	Alt	42	4.24	.48	.001
	Üst	42	4.95	.22	
M12	Alt	42	3.95	.44	.001
	Üst	42	4.95	.22	
M13	Alt	42	3.93	.71	.001
	Üst	42	4.86	.35	
M14	Alt	42	3.95	.38	.001
	Üst	42	4.90	.30	
M15	Alt	42	4.05	.31	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M16	Alt	42	3.98	.41	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M17	Alt	42	4.07	.34	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M18	Alt	42	2.07	.75	.001
	Üst	42	3.19	1.33	
M19	Alt	42	2.12	.77	.001
	Üst	42	3.10	1.23	
M20	Alt	42	2.86	.93	.001
	Üst	42	3.93	1.02	
M21	Alt	42	3.07	.87	.001
	Üst	42	4.26	.89	
M22	Alt	42	3.74	.70	.001
	Üst	42	4.71	.60	
M23	Alt	42	4.05	.66	.001
	Üst	42	4.98	.15	
M24	Alt	42	3.50	.86	.001

---

	Üst	42	4.43	.86	
M25	Alt	42	4.10	.43	.001
	Üst	42	4.95	.31	
M26	Alt	42	3.98	.47	.001
	Üst	42	4.86	.35	
M27	Alt	42	3.95	.49	.001
	Üst	42	4.83	.44	
M28	Alt	42	3.71	.51	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M29	Alt	42	3.21	1.00	.001
	Üst	42	4.67	.53	
M30	Alt	42	3.69	.60	.001
	Üst	42	4.74	.50	
M31	Alt	42	3.79	.68	.001
	Üst	42	4.90	.30	
M32	Alt	42	4.00	.44	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M33	Alt	42	4.24	.43	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M34	Alt	42	3.95	.31	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M35	Alt	42	3.19	1.02	.001
	Üst	42	4.33	.82	
M36	Alt	42	3.57	.83	.001
	Üst	42	4.71	.55	
M37	Alt	42	3.86	.47	.001
	Üst	42	4.86	.42	
M38	Alt	42	3.79	.57	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M39	Alt	42	3.02	.92	.001
	Üst	42	4.31	.72	
M40	Alt	42	3.74	.54	.001
	Üst	42	4.71	.46	
M41	Alt	42	3.76	.58	.001
	Üst	42	4.74	.45	
M42	Alt	42	3.62	.80	.001
	Üst	42	4.81	.40	
M43	Alt	42	3.67	.57	.001
	Üst	42	4.76	.48	
M44	Alt	42	3.98	.60	.001
	Üst	42	4.67	.61	
M45	Alt	42	3.64	.69	.001
	Üst	42	4.71	.46	
M46	Alt	42	3.10	.73	.001
	Üst	42	4.71	.51	
M47	Alt	42	3.95	.66	.001
	Üst	42	4.79	.42	
M48	Alt	42	3.95	.44	.001
	Üst	42	4.83	.38	
M49	Alt	42	3.79	.52	.001

---

	Üst	42	4.81	.46	
M50	Alt	42	3.93	.51	.001
	Üst	42	4.88	.33	
M51	Alt	42	3.45	.77	.001
	Üst	42	4.83	.44	

*Tüm maddeler için üst grubun ortalaması alt grubun ortalamasından daha yüksektir (p<.01). Bu da maddelerin amaca hizmet ettiğini göstermektedir.*

Cronbach'ın  $\alpha$  katsayısı, ölçeğin ve faktörlerin güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanmıştır ve  $\alpha$  değerleri Tablo 4'te listelenmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeğin Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach  $\alpha$  Güvenirlik Katsayıları

	Ölçek Toplam	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
$\alpha$	0.97	0.97	0.92	0.88

Tablo 4'te görüleceği üzere, ölçeğin genelinde elde edilen Chronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı yüksek bir değer olan .969 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçekler için kabul edilebilir bir güvenilirlik değeri olan .70'in üzerinde olduğundan ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayıları da .878 ile .967 arasında değişmektedir. Bu da her bir alt boyutun kabul edilebilir bir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterliklerini ölçebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Okul ortamında özel gereksinimli bireylerin ilk kez fark edilmesinden kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitimine devam etmesine kadar yaşanan süreçte tüm paydaşlar gibi okul psikolojik danışmanları da görev almaktadır (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2017). Okul psikolojik danışmanları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında okul personeli, veliler gibi diğer paydaşlarla iş birliğini koordine etme, aile eğitimleri planlama, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlama ve BEP biriminin faaliyetlerine destek olma gibi görevleri ve sorumlulukları üstlenmektedir (Akalin, 2014). Özel gereksinimli bir öğrenciye kaynaştırma öğrencisi resmi tedbiri uygulanmasının ardından ilgili evrakların öğrencinin okuluna ulaşması ile süreç başlamaktadır. Bu süreçte okul psikolojik danışmanı veya rehberlik hizmetleri birimi öğrencinin okula uyumu ve eğitime erişimi ile ilgili gerekli tedbirler almakta ve iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmalarını yürütmektedir. Buna ek olarak süreç boyunca ailelere yönelik gerçekleştirilen psikoeğitim faaliyetlerinin organizasyonu da okul psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulama süreçlerinin tamamında görev ve sorumlulukları ile etkin olan psikolojik danışmanların sürece ilişkin yeterliklerinin en üst seviyede olması gerekmektedir. Bu nedenle bu konuda bir ölçme aracının geliştirilmesinin gerekçesi okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkındaki yeterliklerinin bu uygulamaların başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğunun düşünülmesidir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlik Ölçeği için madde havuzu okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecindeki yeterlikleri, görev

ve sorumlulukları hakkındaki yasal mevzuat ve alanyazın temel alınarak oluşturulmuş ve alınan uzman görüşleri ve yapılan analizler sonucunda ölçeğe 51 maddenin dâhil edilmesine karar verilmiştir. Daha sonrasında ölçeğe dahil edilen son 51 madde okullarda görev yapmakta olan toplam 155 okul psikolojik danışmanına uygulanmıştır. Çalışma grubunun yeterli olup olmadığının tespit edilmesi için KMO ve Bartlett Sphericity testi uygulanmış ve .88 değeri ile çalışma grubunun faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli olduğu doğrulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük üç faktör olduğu tespit edilmiştir. Burandan hareketle ölçek akran, paydaşlar ve uzmanlık olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olacak şekilde yapılandırılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının bu üç faktöre ilişkin yanıtları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeyine yönelik genel bir bakış sağlamaktadır. Bu üç faktörden her birinin .878 ile .967 arasında değişen güvenirlik katsayıları bulunmaktadır.

Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üç faktörden biri akrandır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel amaçlarından birinin özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda olmalarını, karşılıklı etkileşim ve arkadaşlık ilişkilerinin sağlanmasına ve özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıncı bir birey olarak kabul görmelerine zemin hazırlamaktır (Sığirtmaç ve Çulhaoğlu İmrak, 2011). Alanyazında yer alan pek çok çalışma kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının hem özel gereksinimli bireyler için hem de normal gelişim gösteren bireyler için sosyal ve bilişsel alanlarda faydalı olduğunu ortaya koymaktadır (Güdük ve Yılmaz Can, 2019; Gümüş ve Tan, 2015; Laws ve Kelly, 2005; Lessard, 2015; Sharpe, 1994). Bunun yanında kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel gereksinimli bireylerin zaman zaman akranları tarafından akran zorbalığına da maruz kaldığı bilinmektedir (Yılmaz ve Malkoç, 2020; Menteş ve Arnas, 2021). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında hem özel gereksinimli öğrencinin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına hazırlanmaları sürecinde okul psikolojik danışmanları rol almaktadır. Bu durum ölçeğin alt faktörlerinden biri olan akran faktörünü desteklemektedir.

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan bir diğer faktör ise paydaşlardır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ve diğer okul personeli gibi pek çok farklı paydaşla gerçekleştirilmektedir. Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında rol alan paydaşlara ilişkin çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz bir toplumsal algının var olması, özel gereksinimli bireylere ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamalarının bu paydaşları süreç içinde olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Örneğin, Sucuoğlu vd.'nin (2014) okul ortamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılım sağlayan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasının bulgularına göre öğretmenler özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma/bütünleştirme süreci hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme sürecinin bir diğer paydaşı olan aileler ile yapılan çalışmalar da benzer bir durumu ortaya koymaktadır. Örneğin, Tuş vd.'nin (2013) özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ile gerçekleştirdiği çalışmasının bulguları ailelerin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, okullarda öğrenimine devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ve düşüncelerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Tüm bunlar

dikkate alındığında kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde paydaşlar arasındaki iş birliğinin ve iletişimin koordine edilmesi, paydaşlara gerekli durumlarda psikoeğitim ve psikososyal destek faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gibi görevlerde okul psikolojik danışmanlarının etkili bir rol oynamasını gerektirmektedir. Bu durum ve alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ölçeğin alt faktörlerden birinin paydaşları temel almasını açıklamaktadır.

Ölçeğin alt faktörlerinden bir diğeri ise uzmanlıktır. Okul psikolojik danışmanları gerekli durumlarda özel gereksinimli bireylere, normal gelişim gösteren bireylere, ailelere ve diğeri paydaşlara psikososyal destek ve psikoeğitim faaliyetleri gerçekleştirmekte, BEP planının hazırlanması ve ilerletilmesi sürecine destek olmakta ve sürece katkı sağlayabilecek diğeri kurum ve kuruluşlarla iş birliğini sağlamaktadır (Akalın, 2014). Bu durum okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında bilgi ve farkındalığa sahip olmasını gerektirmektedir ve ölçeğin alt faktörlerinden birinin uzmanlık üzerine odaklanmış olmasını açıklamaktadır.

Ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi incelendiğinde elde edilen bulgulara göre ölçeğin Chronbach Alpha katsayısının ve test tekrar test ilişki düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizlerden elde edilen bulgular ölçeğin okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterliklerini ölçebilecek geçerlilik ve güvenilirlik normlarını sağlayan bir ölçme aracı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

## ÖNERİLER

Okul Psikolojik Danışmanlarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlik Ölçeği ilk kez geliştirilmiş bir ölçek olduğundan bu çalışmayı izleyen çalışmalarda daha büyük ve farklı örneklemelerde ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeniden test edilmesi önerilmektedir. Bunu sağlayabilmek için ölçek üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında öğrenimlerine devam etmekte olan psikolojik danışman adayları, özel kurumlarda görev yapan okul psikolojik danışmanları gibi farklı örneklemelere uygulanabilir. Bununla birlikte ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı kapsamında verilen özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme konulu derslerin ardından uygulanarak ilgili derslerin okul psikolojik danışmanlarının meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları temel yeterlikleri ne düzeyde kazandırabildiğinin araştırılmasına yönelik çalışmalarda kullanılabilir.

## Etik Metni

Bu çalışmada dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Çalışma ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Makalenin etik kurul izni Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Üniversitesi/Yayın Etiği Kurulu tarafınca 21.04.2022 tarih ve 2022/03/31 sayılı karar ile alınmıştır.

**Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmada yazarların katkı oranı aşağıdaki gibidir:

Birinci yazar: %33, ikinci yazar: %33, üçüncü Yazar: %33

## KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2014). Rehberlik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood*, 6(1), 115-142.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Batu, E. S., & Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları [Applications of special education and inclusion in psychological counseling and guidance]*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6-11.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Dilek, T., & Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1995). What's special about special education? *Phi Delta Kappan*, 76(7), 522.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güdük, A. H., Yılmaz, D. (2019). Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 22-37.
- Gümüş, M., Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi SUSBID*, (4), 90-110.
- Güven, Y., & Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.



- Irmak, H. (2019). *Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Keleş, O., Sığirtmaç, A. D., & Dikici, A. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 193-210.
- Laws, G., Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 79-99.
- Lessard, S. A. (2015). Parents of students with disabilities views of schools' efforts to facilitate their involvement in their child's educational progress. *Senior Honors Projects*, 39.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. *Psychology Press*.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 04.02.2022 tarihinde erişildi.
- MEB. (2006). *31.05.2006 Tarihli Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. 04.02.2022 tarihinde [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf&ved=2ahUKEwjU9M6Q2fL1AhWWR\\_EDHVO9Ct8QFn0ECAUQAQ&usq=AOvVaw0VsWWlyAMw-eFgOxRxicFe](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf&ved=2ahUKEwjU9M6Q2fL1AhWWR_EDHVO9Ct8QFn0ECAUQAQ&usq=AOvVaw0VsWWlyAMw-eFgOxRxicFe) adresinden erişildi.
- MEB. (2013). *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kılavuz Kitapçığı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1990). 13. *Milli Eğitim Şurası*. 04.02.2022 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12%20> adresinden erişildi.
- Menteş, H. S., Arnas, Y. A. (2021). Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmli bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 439-464.
- Mckenzie, R. J. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators* (Doctoral Dissertation). Walden University, USA.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. (1997). Karar Sayısı: KHK/573, 23911: 06.06.1997. Resmi Gazete.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research*, 64(2), 270-282.
- Sema, B., İftar, G. K., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

- Sharpe, M. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.
- Stone, C., Dahir, C. A. (2015). *The transformed school counselor*. Cengage Learning.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1467-1485
- Sığırtmaç, A., Çulhaoğlu İmrak, H., (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education* , 3(1), 38-65.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom, responding to the needs of all learners, association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Virginia.
- Tuş, Ö., Çıfci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, Z. H., Malkoç, A. (2020). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 92-111.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.