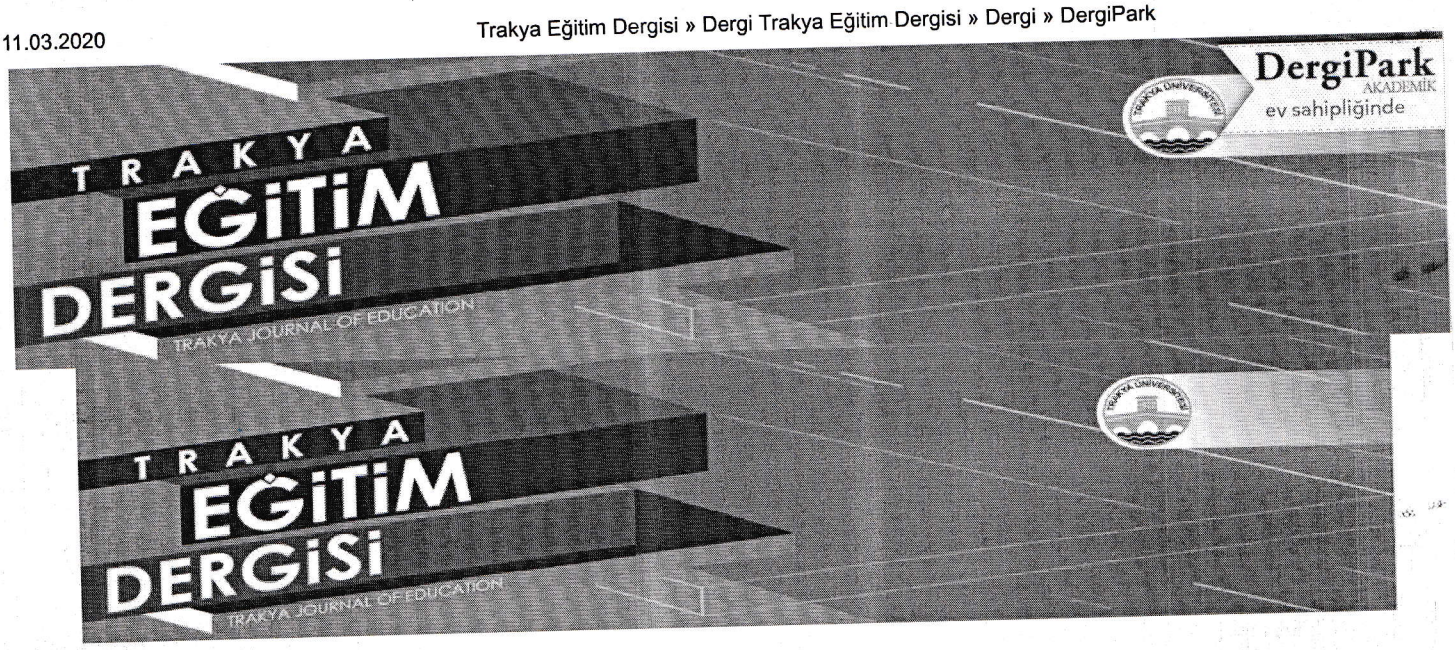
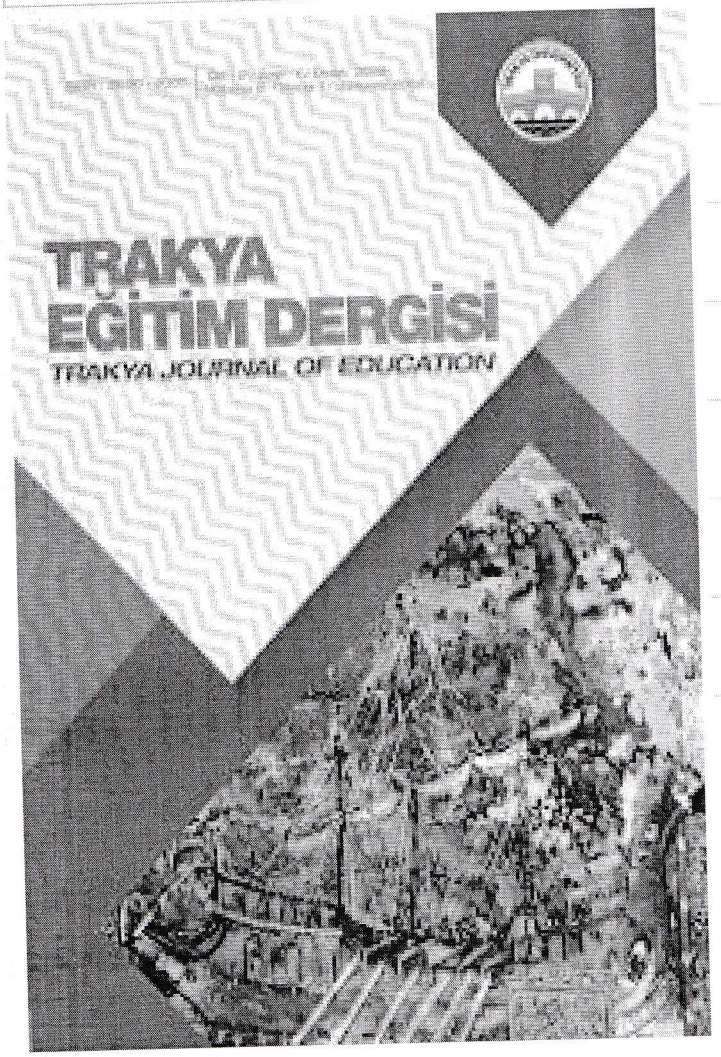


Trakya Eğitim Dergisi

Dergide ara

TR



Makale Gönder

Hakemlik İsteği Gönder

Amaç ve Kapsam

Yazım Kuralları

Son Sayı

Arşiv

Editör Kurulu

İletişim

Gonca INCE

ISSN 2630-6301 | **Yayın Aralığı** Yılda 3 Sayı | **Başlangıç:** 2011 | **Yayıncı** Trakya Üniversitesi |

95.712

298.803

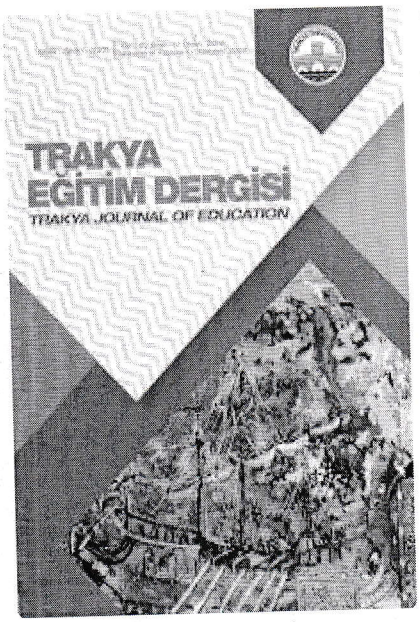
(/)



Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Editör	: Hasan ÖZGÜR
ISSN	: 2146-071X /
Yıllık Yayın Sayısı	: 2
Web Sitesi	: http:// (http://)
Diğer Adı	:
Eski Adı	: (/publication/journal/detailJ/TURBPQ==)
Yeni Adı	: Trakya Eğitim Dergisi (/publication/journal/detailJ/TWpFd09EZz0=)

Dizinlendiği Yıllar
2017
2016
2015



Trakya Eğitim Dergisi

Trakya Journal of Education

Bölüm Editörleri

Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ (/tr/pub/@trkefd_ebruselcioglu)

ebru.selcioglu@gmail.com (mailto:ebru.selcioglu@gmail.com)

Mehmet YAVUZ (/tr/pub/@mehmetyavuz23)

mehmetyavuz23@gmail.com (mailto:mehmetyavuz23@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-0762-1611

Konular: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme,Özel Eğitim

Kurum: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ



Hakan GÜLDAL (/tr/pub/@hguldal)

hguldal@trakya.edu.tr (mailto:hguldal@trakya.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-1566-9378

Konular: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Kurum: Trakya Üniversitesi

ozkan.metin@gmail.com (mailto:ozkan.metin@gmail.com)

Yeşim ÖZER ÖZKAN (/tr/pub/@yesimozkan)

yozer80@gmail.com (mailto:yozer80@gmail.com)

Konular: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme

Kurum: Gaziantep Üniveristesi



Güven ÖZDEM (/tr/pub/@ozdem)

guvenozdem@gmail.com (mailto:guvenozdem@gmail.com)

Konular: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme,Eğitim Bilimleri,Eğitim Politikaları,Eğitim Yönetimi

Kurum: GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

Durmuş ÖZBAŞI (/tr/pub/@durmusozbas%C4%B1)

dozbasi@comu.edu.tr (mailto:dozbasi@comu.edu.tr)

Nesrin GÜNAY (/tr/pub/@nsrn)

gunaynesrin@hotmail.com (mailto:gunaynesrin@hotmail.com)

Konular: Yeni Türk Dili (Eski Anadolu, Osmanlı, Türkiye Türkçesi)

Kurum: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



Editörler

Levent VURAL (/tr/pub/@trkefd_lvural)

leventvural@trakya.edu.tr (mailto:leventvural@trakya.edu.tr)

Konular: Eğitim Programları ve Öğretim

Kurum: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ



Erdem DEMİRÖZ (/tr/pub/@Erdem_Demiroz)

erdemdemiroz@trakya.edu.tr (mailto:erdemdemiroz@trakya.edu.tr)

Konular: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme,Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,Eğitim Teknolojileri

Kurum: Trakya University



Gül KURUM (/tr/pub/@gkurum)

kurumgul@hotmail.com (mailto:kurumgul@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-8686-7339

Konular: Eğitim Yönetimi

Kurum: Trakya Üniversitesi

Trakya Üniversitesi © İletişim (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/contacts)
ULAKBİM Dergi Sistemleri (//dergipark.org.tr/tr/)

Trakya Üniversitesi © İletişim (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/contacts)
ULAKBİM Dergi Sistemleri (//dergipark.org.tr/tr/)

Cilt: 10 - Sayı: 1

145 | 286



İçindekiler

Makaleler

Atom-Molekül Teorisi, Atomun Yapısı, Kimyasal Bağlar, Kimyasal Denge ve Kimyasal Kinetik Konularında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akıl Yürütmelerinin İncelenmesi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/499161) / Sayfalar : 1-21 PDF (/tr/download/article-file/996263)
Erol ASİLTÜRK, Gülay İLHAN

Fen Bilimleri Dersi ile İlgili Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yönelik Türkiye'de Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/513081) / Sayfalar : 22-31
Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Makbule OLGUN, Yasin EREN, Aydın KIZILASLAN PDF (/tr/download/article-file/996182)

Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/518969) / Sayfalar : 32-62 PDF (/tr/download/article-file/996304)
Tugay TUTKUN

EBA İçerikleriyle Harmanlanmış Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/529721) / Sayfalar : 63-74
Özgen KORKMAZ, Merve KADİRHAN PDF (/tr/download/article-file/1001051)

Öğretmen Adaylarının Kimya Alanında Çalışan Bilim İnsanı İmajları Ve Bu İmajları Etkileyen Faktörler (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/533849) / Sayfalar : 75-90 PDF (/tr/download/article-file/1001105)
Volkan BİLİR, Gülseda EYCEYURT TÜRK, Ümmiye Nur TÜZÜN

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/537847) / Sayfalar : 91-113 PDF (/tr/download/article-file/1001121)
Taner ALTUN, Tunahan FİLİZ

Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Uygulanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/540609) / Sayfalar : 114-133
Zekiye Hande YILMAZ, Asude MALKOÇ PDF (/tr/download/article-file/1001138)

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/550508) / Sayfalar : 134-148 PDF (/tr/download/article-file/1001171)
Cemil ÖZTÜRK, Tuğba Kafadar

Hormonlar Konusunda İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Sorgulama Becerilerine Etkileri (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/551112) / Sayfalar : 149-161 PDF (/tr/download/article-file/1001190)
Ayfer MUTLU

Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algıları ve Derse Katılımlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/552811) / Sayfalar : 162-172 PDF (/tr/download/article-file/1001198)
Uluhan KURT, Mirac Furkan BAYAR

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı ve İçsel Motivasyonun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/604753) / Sayfalar : 173-190 PDF (/tr/download/article-file/1001212)
Seyfettin ABDURREZZAK, Mehmet ÜSTÜNER

Direct vs Indirect Written Corrective Feedback: An Action Research (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/562045) / Sayfalar : 191-204 PDF (/tr/download/article-file/1001216)
Kutay UZUN, Handan KÖKSAL

MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/562063) / Sayfalar : 205-215 PDF (/tr/download/article-file/1001226)
Metin KAYA

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/566362) / Sayfalar : 216-228 PDF (/tr/download/article-file/1001233)
Serkan TİMUR, Sakıp KAHRAMAN, Betül TİMUR, Ayfer İŞSEVEN

Beden Eğitimi ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/602942) / Sayfalar : 229-242 PDF (/tr/download/article-file/1001241)
Atike YILMAZ, Gonca İNCE, Hüseyin KIRIMOĞLU

The Influence of Pair Programming on Secondary School Students' Confidence and Achievement in Computer Programming (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/575098) / Sayfalar : 243-259 PDF (/tr/download/article-file/1001249)
Habibe ÇAL, Gülfidan CAN

Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019) (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/580427) / Sayfalar : 260-284 PDF (/tr/download/article-file/1001258)
Nurdan KALAYCI, Nilay YILDIRIM

The Use of Magic Card Tricks in Teaching English to Young Learners (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/582738) / Sayfalar : 285-297 PDF (/tr/download/article-file/1001265)
Kürşat CESUR

A Case Study: Literacy Experiences of Struggling Readers with Interactive Digital Books (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/568997) / Sayfalar : 298-306 PDF (/tr/download/article-file/1001270)
Emine DEMİROZ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA DURUMLARI VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ (Düzce-Merkez Örneği) (https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/52844/561001) / Sayfalar : 307-324 PDF (/tr/download/article-file/1001277)
Aygül OKTAY, Adem YURDUNKULU

ULAKBİM Dergi Sistemleri (//dergipark.org.tr/tr/)

(/)
+90 (312) 298 92 00 trdizin@tubitak.gov.tr (mailto:trdizin@tubitak.gov.tr)
(https://www.facebook.com/TubitakUlakbim/) (https://twitter.com/TubitakUlakbim)
(https://www.youtube.com/channel/UCcApq_5VZaUzNsRyekWqwQA)

TRDIZIN (http://trdizin.gov.tr/)

Kayıt Ol (/odis/signup)
Giriş (/login.xhtml)

Anasayfa (/) | Hakkında (/about) | Kriterler (/about#applicationAndCriterias) | Dergi Listesi (/statistics/listAcceptedJournals.xhtml) | Toplant

TR Dizin Dergi Listesi

ÜAK Doçentlik başvurularında yer alan "Ulusal Hakemli Dergi" tanımında yer alan ULAKBİM TR Dizin dergi listesidir.

Listeden yapılan aramalarda, derginin TR Dizin'de yer aldığı yıl bilgileri ile birlikte veri tabanı ve konu alanları listelenmektedir.

2018 ve 2019 yılı dergi listeleri güncellenmeye devam etmektedir.

→ Dergiler, her yıla ait ilk sayısının TR Dizin'e iletilmesi sonrasında derginin geçmişi ile sürecine bağlı olarak değerlendirme sonucunda listeye eklenmektedir. Bu kapsamda 2019 yılı listesinde az sayıda dergi yer almaktadır.

→ Başvuru tarihlerine bağlı olarak 2018 yılı değerlendirme süreci devam eden dergilerin durumlarına bağlı olarak 2018 yılı listesi de güncellenmektedir.

Dergi Adı
Trakya Eğitim Dergisi

ISSN / E-ISSN
1234 - 1234

Yıl Aralığı
1963 - 2019

Tüm Alanlarda

Birleştirerek getir

Konu Alanı

› Fen

› Sosyal

Temizle Ara

Sort
Dergi
Toplar
Konu
Dergi A
Dergisi
ISSN
e-ISSN
Yıl Konu
2C
2C
Dergi A
Üniversi
Fakülte
ISSN
e-ISSN
Yıl Konu
2C
2C
2C
1C
(1

İLETİŞİM
TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin
Yüzüncüyıl, İşçi Blokları Mahallesi
Muhsin Yazıcıoğlu Caddesi No:51/C
06530 Çankaya / ANKARA +90 (312) 298 92 00
trdizin@tubitak.gov.tr (mailto:trdizin@tubitak.gov.tr)
Sürüm: 3.2.3

(https://www.sanayi.gov.tr/)

TÜBİTAK ULAKBİM
(http://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr)

Trakya Eğitim Dergisi
Cilt 10, Sayı 1
Ocak 2020, 229-242

Geliş Tarihi: 06.09.2019

ISSN: 2630-6301
Doi: 10.24315/tred.602942
Araştırma Makalesi

Trakya Journal of Education
Volume 10, Issue 1
Ocak 2020, 229-242

Yayına Kabul Tarihi: 12.02.2020

Beden Eğitimi ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları [1]

Cognitive Flexibility of Physical Education and Child Development Students and Their Perspectives on Inclusive Education

Atike YILMAZ[2], Gonca İNCE[3], Hüseyin KIRIMOĞLU[4]

Öz: Araştırma beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Genel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü, Antrenörlük bölümü ve Çocuk Gelişimi bölümü 149 (99 kadın, 50 erkek) öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmada, Aksüt ve ark. (2005) tarafından geliştirilen ''Kaynaştırma Eğitimi Anketi'', Gülüm ve Dağ (2012) Türkçe'ye uyarlanan ''Bilişsel Esneklik Envanteri'' ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ''Kişisel Bilgi Formu'' kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinde elde edilen bulgularda; yaş, cinsiyet, bölüm, ailede engelli birey bulunma durumu, özel eğitim stajı yapma durumu açısından anlamlı farklılık çıkmazken alan stajlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bilişsel esneklik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki korelasyonda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Sonuç olarak stajlarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ve bu durumun bilişsel esneklik düzeyleri üzerine de olumlu etkisi olduğu ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: *Bilişsel esneklik, kaynaştırma eğitimi, beden eğitimi, çocuk gelişimi.*

Abstract: The research was conducted to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of physical education and child development students and their perspectives on inclusive education in terms of some variables. The research sample consisted of 149 (99 female, 50 male) students in the Department of Physical Education and Sports Teaching, the Department of Coaching Education, and Department of Child Development; and general survey method was used in the research. "Inclusive Education Survey," developed by Aksüt et al. (2005), "Cognitive Flexibility Inventory," adapted into Turkish by Gülüm and Dağ (2012), and "Personal Information Form," developed by the researchers, were used in the study. According to the findings of the study, while no significant difference was found in the perspectives on inclusive education in terms of age, gender, department, having a disabled family member, and having internship experience in special education, a significant difference was detected according to the existence of inclusion students in the field internships. A significant difference was found in the correlation between the cognitive flexibility levels and the perspectives on inclusive education. In conclusion, it can be stated that the students who had inclusion students in their internships had positive perspectives on inclusive education, and this had a positive effect on cognitive flexibility levels.

Keywords: *Cognitive flexibility, inclusive education, physical education, child development.*

Cite this article as:
Yılmaz, A., İnce, G. & Kırımoğlu, H. (2020). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 229-242-.

EXTENDED ABSTRACT

Just like feelings and behaviors of people vary, how they perceive and interpret the events that they experience also vary. Here, the factors such as the family structures of the individuals, their socio-cultural statuses, and the environment they contact becomes important. Individuals are exposed to information continuously depending on these factors. In consequence, people form their behaviors by harmonizing this information (Eren, 2010; Beck, 1995). These behaviors are also related to the fact that how an individual should cope with various problems, whether big or small, that he or she can face

[1] Bu çalışma 16. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur. (01-03 Ekim 2018 Antalya).
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, e-posta: a.yilmaz@alparslan.edu.tr, ORCID:
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Çokurova Üniversitesi, e-posta: gince@cu.edu.tr, ORCID:
[4] Prof.Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, e-posta: hkirim2005@gmail.com, ORCID:

during daily life. The individual starts to create possible solutions for a problem that emerges and tries to decide on the best solution (Buğa et al., 2018; Çuhadaroğlu, 2011). Here, cognitive flexibility process comes into play. Cognitive flexibility is a person's awareness of alternative and different solutions and providing the best solution by adapting to the situations (Martin and Anderson, 1998; Orendain and Wood, 2012; Silver et al., 2004). At the same time, cognitive flexibility is defined as the skills of creating options in accordance with the changing environmental conditions and thinking differently apart from the conventional solutions (Dennis and VanderWal, 2010; Jonassen and Grabowski, 1993). In this sense, it can be said that cognitive flexibility levels of the individuals who will take part in children's education will be effective in the processes of teaching and preparing the teaching environment. Kılıç and Demir (2012) stated that cognitive flexibility is among the qualifications that teachers should possess and also instill in their students. It is stated that cognitive flexibility level of an individual starts to develop in the early childhood period, and flexible learning environments and giving the children the same information by diversifying it contribute to the development of cognitive flexibility level (Güler, 2009; Spiro et al., 1992). So, we can state that it is important that cognitive flexibility levels of inclusion students with special needs be improved in the early childhood period as well as children with normal development. The existence of inclusion students among the students necessitates the educators to be more attentive in this sense and to enrich the teaching diversities during the preparations for the teaching process. Inclusive education is that the students with special needs and the students with normal development are educated together in the same classroom (Batu and Kırcaali-İftar, 2007; Lewis, Doorlag, 1999). When we examined the perspectives on the inclusive education, it was stated that the success on inclusion originated from the educators and the educators reported positively on inclusion (Batu, 2000; Sart et al., 2004; Orel et al., 2004; Şekercioğlu, 2010).

The effect of games and sports in the development of children is indisputably important. Games and sports contribute to children in developing themselves in many areas such as socialization, self-confidence, decision making, problem solving, cooperation, planning, and personality development (Capio et al. 2014; Filazoğlu Çokluk et al., 2015; Krebs, 2005; Ersoy et al., 2016; Güven, 2017; Felfe et al., 2016). Gaming and sports environments are educational, instructional, and entertaining activities with their unique structure in which children can express their feelings and opinions and which have no place limitation; and they were defined as the most effective learning process, in which children feel themselves the most comfortable and discover the world, and which involves various thoughts and experiences and forms the basis of a child's own world (Aral et al., 2000; Meral and Cinisli, 2015; Dönmez, 2000; Gönen and Dalkılıç, 2003; Çoban and Nacar, 2006; Jansma, 1999; Erdem, 2003; Pehlivan, 2005; Brown, 2003; Demirci et al., 2013; Çamlıyer and Çamlıyer, 1997).

In conclusion, diversity in teaching methods and techniques that individuals to be assigned in educational environments will use especially in the education of inclusion students and these individuals' abilities to use alternative solutions for the students' learning are very important. For this purpose, our study focused on examining the cognitive flexibility levels of university students, who will be assigned in children's education processes and who are continuing their education in departments of physical education teaching, departments of coaching education, and departments of child development and their perspectives on inclusive education.

Purpose of The Study

The purpose of this study was to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of physical education teaching, coaching, and child development students and their perspectives on inclusive education in terms of variables of gender, age, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, and existence of inclusion students in the field internships. In this context, the following questions were sought to answer;

1.Do the variables of gender, age, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, and the existence of inclusion students in the field internships differ significantly?

2.Is there a significant relationship between the cognitive flexibility levels of the participants and their perspectives on inclusive education?

Method

The research method, the research sample, data collection tools, and collection and analysis of the data were mentioned in this section.

The Research Method

General survey model, one of the descriptive research methods, was applied in this research. General survey model is defined as a research method, which aims to describe an existing situation in its existing form (Karasar, 2005).

The Research Sample

This research was conducted with the voluntary participation of 149 people (99 female, 50 male) in total in the Department of Physical Education and Sports Teaching, the Department of Coaching Education, and the Department of Child Development at Çukurova University.

Data Collection Tools

"Personal Information Form," developed by the researchers, "Inclusive Education Survey," developed by Aksüt, Battal, and Yıldız (2005), and "Cognitive Flexibility Inventory," adapted into Turkish by Gülüm and Dağ (2012), were used in the study. Cognitive flexibility levels of the participants and their perspectives on inclusive education were evaluated in terms of gender, age, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, the existence of inclusion students in the field internship.

Inclusive education survey is a 5-point Likert scale and was developed by Aksüt, Battal, and Yaldız (2005). In scoring of a scale rated in 5-point Likert type, the choices are scored between 1 and 5 points (1 "Completely Disagree", 2 "Slightly Agree", 3 "Agree", 4 "Strongly Agree", 5 "Completely Agree"). "1" point denotes the lowest point that can be gotten from the relevant question and shows the most negative attitude regarding that question. "5" point denotes the highest point that can be gotten from the relevant question and shows the most positive attitude regarding that question. High scores that can be obtained from the scale show that an individual perceives herself to be highly qualified in inclusive education, and low scores show that the individual perceives herself to be poorly qualified. The maximum score that can be obtained from the scale is 130 and the minimum score is 26.

Cognitive Flexibility Inventory is a 12-item scale, which was developed by Dennis and Van der Wal in 2010 in order to determine the cognitive flexibility levels of individuals. The scale was adapted into Turkish by Gülüm and Dağ in 2012. It consisted of 20 items in total. The scale is a 5-point Likert type scale. In scoring of a scale rated in 5-point Likert type, the statements are scored between 1 and 5 points (1 "Totally Inappropriate", 2 "Not so appropriate", 3 "Undecided", 4 "Appropriate", 5 "Totally Appropriate"). The highest score is 200 and the lowest is 20. The highest the score, the highest the cognitive flexibility. Cronbach's alpha value was found to be 0.90 for the whole scale (Dennis and Wal, 2010; Gülüm and Dağ, 2012).

Data Collection and Analysis

The analysis of the data was conducted on SPSS 21 software. Firstly, frequencies and percentage distributions of the variables were given. Whether the variables fit the normal distribution was tested with the Shapiro-Wilk test and it was detected that all the variables were distributed normally. The t-test was used for the variables with 2 categories and the ANOVA test was used for the variables with more than 2 categories. The categories of the variables in which differences were detected in consequence of the Anova test were compared in pairs by using the Tukey test. Correlation analysis was performed. The level of significance was $p<0.05$ in the research.

Findings

This section includes the results of the correlations between age, gender, department, having a disabled family member, having internship experience in special education, the existence of inclusion students in the internships, and cognitive flexibility levels and perspectives on inclusive education.

According to the demographic information of the participants, it was found that 66.4% (99) of them were female and 33.6% (50) were male in terms of the gender variable; 51% (76) were students in the department of child development, 22.1% (33) were students in the department of physical education and sports, 26.8% (40) were students in the department of coaching education; 13.4% (20) were between the age of 18-20, 59.7% (89) were between the age of 21-23, 18.8% (28) were between the age of 24-26, 8.1% (12) were over 26; according to having internship experience in special education, 71.1% (106) of the students replied yes and 28.9% (43) of the students replied no; in terms of the variable of having a disabled family member, 14.8% (22) of the students replied yes, and 85.2% (127) of the students replied no; according to existence of inclusion students in their internships, 51% (76) of the students replied yes and 49% (73) of the students replied no.

According to the t-test results of the participants in terms of the gender variable, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels in terms of the gender variable ($p>0.05$). According to the t-test results of the participants in terms of the variable of having internship experience in special education, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). According to the t-test results of the participants in terms of the variable of having a disabled family member, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). In Table 5, according to the t-test results in terms of the variable of the existence of inclusion students in the internships significant difference was found in the perspectives on inclusive education ($p<0.05$), and no significant difference was found in the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). In Table 6, no significant difference was found in the participants' perspectives on inclusive education according to the age variable ($p>0.05$). However, a significant difference was found in their cognitive flexibility levels ($p<0.05$). In Table 7, according to Anova test results in terms of the variable of participants' department, no significant difference was found between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility levels ($p>0.05$). In Table 8, the results of correlation analysis between the perspectives on inclusive education and cognitive flexibility were found to be positively significant. It can be said that the more cognitive flexibility level increases, the more positive the perspectives on inclusive education become.

Discussion and Conclusion

In the findings of this research conducted to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of the university students and their perspectives on inclusive education in terms of some variables; no significant difference was found between the participants' perspectives on inclusive education and their cognitive flexibility levels in terms of the variables of gender, age, having internship experience in special education, having a disabled family member, and their departments ($p>0.05$). However, a significant difference was found in the participants' perspectives on inclusive education in terms of the existence of inclusion students in their internships ($p<0,05$), and no significant difference was found in their cognitive flexibility levels ($p>0.05$). The result of the correlation analysis between the perspectives on inclusive education and the cognitive flexibility level was found positively significant. According to this finding, it can be said that the more cognitive flexibility level increases, the more positive the perspectives on inclusive education become. Because any studies similar to this study could not be reached in the literature, studies that are similar in terms of the scales used in this study will be discussed here. In their study on the cognitive flexibility levels of candidates applied for the sports sciences special talent exam, Certel et al (2017) stated that no difference was found in terms of gender. Üzümcü and Müezzin (2017) found that cognitive flexibility levels were not found significant in terms of gender in their study on teachers' cognitive flexibility and job satisfaction levels. Dolapçı (2013) stated that no significant difference was found in the gender variable in teacher candidates' general scoring on inclusive education in his doctoral dissertation. In the fieldworks (Okyay et al., 2016; Bayar and Üstün, 2017) conducted on inclusive education, no significant difference was reported. This finding is in parallel with our study. As the concept of cognitive flexibility is a skill involving the learning process at the same time (Canas, Quesada, Antoli and Fajardo, 2003), we can argue that the gender variable does not affect the cognitive flexibility level and the perspective on inclusive education.

When the relationship was examined in terms of the age variable; in his study, Aker (2014) stated that teacher candidates' attitudes towards inclusion did not differ according to age. In his study on evaluating the knowledge of physical education teachers who were assigned at secondary stage on inclusion and their perspectives on the disabled students in their classrooms; Ertunç (2008) stated that teachers with young age and less professional seniority were more open to learning, innovative, investigative, and eager, and looked at inclusive education more positively compared with the teachers with more professional seniority and older ages. Üzümcü and Müezzin (2017) stated that cognitive flexibility levels were not found significant in terms of the age variable in their study. These results support our result on the age variable in this study, while they are not in parallels with our study regarding the cognitive flexibility level. In this sense, we can say that while age does not affect perspective on inclusive education, it is effective in cognitive flexibility level. When it was examined in terms of having internship experience in special education, In his study, Aker (2014) found that attitudes of teacher candidates towards inclusion did not differ according to whether they had taken any classes on inclusive education. In their study, Şahbaz and Kalay (2010) stated that no significant

difference was found between the preschool teacher candidates' perspectives on inclusion according to whether they took classes on special education or not. This finding also supports our study. In contrast, in his study, Dolapçı (2013) reported that a significant result was found according to the variable of receiving inclusive education when compared with the general scores. According to the variable of having a disabled family member/relative, no significant result was found in our study. In also other studies, it was found that the variable of having a disabled family member/relative did not affect the attitudes and perspectives on inclusion (Aker, 2014; Dolapçı, 2013; Kayhan et al., 2012; Sarı and Bozgeyikli, 2002). These results also support our study and we can say that having a disabled family member/relative does not affect the perspectives on inclusion.

When the relationship was examined in terms of the department; no significant result was reached. In contrast to our study, Aker (2014) reported that inclusion attitudes of teacher candidates receiving education in the department of teaching the mentally disabled were found to be higher (positive) than those of the students receiving education in the departments of primary school teaching and other branches of teaching, and also the inclusion attitudes of teacher candidates receiving education in the department of primary school teaching were found to be higher (positive) than those of the students receiving education in the departments of other branches of teaching. In our study, the departments of physical education, coaching, and child development were examined and the result of our study is thought to originate from the differences in the departments. In their study on the views of teacher candidates on the inclusion of disabled students, Mağden and Avcı (1997) stated that teacher candidates' departments in which they receive education caused differences in their views on inclusion. However, Sarı and Bozgeyikli (2002) stated that no significant difference was found between the teacher candidates' views on inclusive education who graduated from different departments by taking classes in special education. In his study which he conducted with teachers and teacher candidates, Çuhadaroğlu (2011) investigated the predictors of cognitive flexibility and stated that the cognitive flexibility levels of the participants did not differ according to the departments in which they received education, and the participants who received education in verbal departments got the highest score in the cognitive flexibility scale, the participants who received education in the art departments came second, and the participants who received education in the quantitative departments got the lowest scores. According to the variable of the existence of inclusion students in the participants' internships, a significant difference was found in the perspectives of the participants on inclusive education. The other studies (Aker, 2014; Demir and Açar, 2011; Temel, 2000) in literature also support the findings of our results. In this sense, we can say that teachers or teacher candidates who interact and communicate with inclusion students have positive views on the education of inclusion students. However, because no significant difference was found in the cognitive flexibility levels in our study, it can be said that whether there exist inclusion students or not in the participants' internships do not affect cognitive flexibility levels.

In conclusion, in this study, conducted to examine the relationship between the cognitive flexibility levels of university students and their perspectives on inclusive education in terms of some variables, the students who had inclusion students in their field internships had positive perspectives on inclusive education, and this also affected the cognitive flexibility levels positively.

1. GİRİŞ

İnsanların duygu ve davranışları farklılık gösterdiği gibi, yaşadıkları olayları nasıl algıladıkları ve yorumladıkları da birbirinden farklılık göstermektedir. Bu noktada bireylerin aile yapısı, sosyo kültürel durumları, temas ettikleri çevre gibi faktörler etkili olmaktadır. Bireyler bu faktörlere bağlı olarak devamlı bilgiye maruz kalmaktadır. Bunun neticesinde de insanlar bu bilgileri harmanlayarak davranışlarını oluşturmaktadır (Beck, 1995; Eren, 2010). Bu davranışlar bireyin günlük yaşamı içerisinde karşılaşabileceği ve karşısına çıkan büyük veya küçük çeşitli sorunlarla nasıl ve ne şekilde başa çıkması gerektiği ile de bağlantılıdır. Birey ortaya çıkan sorun için olası çözüm yolları üretmeye başlar ve en iyi çözüme karar vermeye çalışır (Buğa ve diğerleri, 2018; Çuhadaroğlu, 2011). Burada devreye bilişsel esneklik süreci girmektedir. Bilişsel esneklik, bireyin alternatif veya farklı çözüm yollarının farkında olması ve bulunduğu duruma uyum göstererek en doğru çözümü üretebilmesidir (Martin ve Anderson, 1998; Orendain ve Wood, 2012; Silver ve diğerleri, 2004). Başka bir ifadeyle bilişsel esneklik; bireyin içinde bulunduğu değişen çevresel şartlara göre seçenek üretebilme ve

alışılagelmiş çözümlerin dışında farklı düşünme becerileri (Dennis ve Vander, 2010; Jonassen ve Grabowski, 1993) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Bu manada, çocukların eğitimlerinde yer alacak olan bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin öğretme ve öğrenme ortamı hazırlama süreçlerinde etkili olabileceği söylenebilir. Kılıç ve Demir (2012) bilişsel esnekliğin öğretmenler tarafından sahip olunması gereken bir özellik olduğunu ve yetiştirecekleri öğrencilerde de bu özelliği kazandırmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin, bilişsel esneklik düzeyinin erken çocukluk dönemi itibari ile olgunlaşmaya başladığı ve bunda esnek öğrenme ortamlarının çeşitlendirilerek verilmesinin katkı sağladığı (Güler, 2009; Spiro ve diğerleri,1992) belirtilmektedir. Bu doğrultuda normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin de bilişsel esneklik düzeylerinin erken çocukluk dönemi içerisinde geliştirilmelidir. Ayrıca eğitimcilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha özenli ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, öğretme çeşitliliklerini zenginleştirmelerinin öneminin ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Kaynaştırma eğitimi; normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin birlikte aynı sınıf ortamında uygun desteklerin sağlanmasıyla gerçekleştirilen eğitim olarak tanımlanmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Lewis ve Doorlag, 1999). Kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları incelendiğinde, yapılan çalışmalarda, kaynaştırmaya yönelik başarının eğitimcilerden kaynaklandığı ve eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdikleri (Batu, 2000; Sart ve diğerleri, 2004; Orel ve diğerleri, 2004; Şekercioğlu, 2010) belirtilmesine rağmen, aksi görüşlerde mevcuttur (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Uysal, 2004; Bilen, 2007). Ancak kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesinin tek unsuru eğitimciler değildir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, okul yönetimi, aileler, eğitim ortamları ve destek özel eğitim hizmetleri de bir bütün olarak etkilidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Çocukların gelişimlerinde oyun ve sporun etkisi tartışmasız önem arz etmektedir. Oyun ve spor yolu ile çocuklar sosyalleşme, kendine güven duygusu, karar verme, problem çözme, işbirliği, planlama, kişilik gelişimi gibi birçok alanda gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Capio ve diğerleri, 2014; Filazoğlu Çokluk ve ark. 2015; Krebs, 2005; Ersoy ve diğerleri, 2016; Güven, 2017; Felfe ve diğerleri, 2016). Oyun ve spor ortamları, kendine özgü yapısıyla, çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edilebildiği bir ortamdır. Mekân sınırlaması olmayan eğitici, öğretici ve eğlendirici faaliyetlerdir. Kendilerini en rahat hissettikleri, dünyayı keşfettikleri, çeşitli düşünce ve tecrübeleri içinde barındıran ve çocuğun kendi dünyasının temelini oluşturan en etkili öğrenme süreci olarak (Aral ve diğerleri, 2000; Meral ve Cinisli, 2015; Dönmez, 2000; Gönen ve Dalkılıç, 2003; Çoban ve Nacar, 2006; Jansma, 1999; Erdem, 2003; Pehlivan, 2005; Brown, 2003; Demirci ve diğerleri, 2013; Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997) tanımlanmıştır. Oyun ortamı eğitimci tarafından hazırlanırken planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının verimli bir biçimde kullanılması gereklidir. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve düzeylerine uygun ortamlar oluşturulmasında eğitimcinin diğer bilişsel süreçleri kadar bilişsel esneklik süreçlerini de ne kadar etkili kullandığı önemlidir.

Bu doğrultuda, eğitim ortamlarında görev alacak bireylerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sunacağı eğitimde, kullanacakları öğretim yöntemleri, teknikleri ve çeşitlilik kadar öğrencinin öğrenmesi için alternatif çözüm yollarını kullanabilmesi çok önemlidir. Bu amaçla çalışmamız, çocukların eğitim süreçlerinde görev alacak olan beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve çocuk gelişimi bölümlerinde eğitimlerine devam eden üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının incelenmesi üzerine odaklanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, ailede engelli birey olup olmaması, özel eğitim stajı yapma durumu, staj yaparken kaynaştırma öğrencisi olup olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan, genel tarama modelinde desenlenmiştir. Genel tarama modeli, var olan bir durumu, var olduğu şekli ile tanımlamayı amaçlayan araştırma metodu olarak Karasar (2005) tarafından açıklanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Antrenörlük Eğitimi Bölümü ve Çocuk Gelişimi bölümü olmak üzere toplam 149 (99 kadın, 50 erkek) kişinin gönüllü katılımı ile yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ''Kişisel Bilgi Formu'', Aksüt, Battal ve Yaldız (2005)'ın geliştirdikleri "Kaynaştırma Eğitimi Anketi" ve Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ''Bilişsel Esneklik Envanteri'' kullanılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi anketi; Aksüt, Battal ve Yaldız (2005)'ın geliştirdikleri ölçek ilk olarak, Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 4. Sınıfa devam eden 202 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler 1 ile 5 puan (1 "Hiç Katılmıyorum", 2 "Az Katılıyorum", 3 "Katılıyorum", 4 "Çok Katılıyorum", 5 "Tamamen Katılıyorum") arasında puanlanmaktadır. "1" puan ilgili maddeden alınacak en düşük puanı ve ilgili maddeye ilişkin en olumsuz tutumu göstermektedir. "5" puan ise ilgili maddeden alınabilecek en yüksek puanı ve ilgili maddeye ilişkin en olumlu tutumu ifade etmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kaynaştırma eğitiminde kişinin kendisini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladığını, düşük puanlar ise kendisini düşük düzeyde yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek maximum puan 130 iken minimum puan ise 26'dır (Özkuloğlu, 2015).

Bilişsel Esneklik Envanteri; kişilerin bilişsel esneklik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Dennis ve VanderWal tarafından 2010 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması Gülüm ve Dağ tarafından 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 maddeden iki alt boyuttan (alternatifler alt boyutu ve kontrol alt boyutu) oluşmaktadır. Alternatifler alt ölçeği yaşam boyunca ortaya çıkan durumları ve insan davranışlarının olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumların çözülebilmesi için çok sayıda çözüm üretme becerisini ölçmektedir. Kontrol alt ölçeği ise, zor durumları kontrol edilebilmeyi algılama eğilimini ölçmektedir. Ölçek, 5'li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler 1 ile 5 puan (1 "Hiç uygun değil", 2 "Pek uygun değil", 3 "Kararsızım", 4 "Uygun", 5 "Tamamen uygun") arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200 ve en düşük puan 20'dir. Alınan puan arttıkça bilişsel esnekliğin de arttığı kabul edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında cronbach alfa değeri 0.90, alternatifler alt boyutu Cronbach α=0.89 ve kontrol alt boyutu Cronbach α=0.85 olarak bulunmuştur (Gülüm ve Dağ, 2012).

2.4. Veri Analizi

Verilerin analiz SPSS 21 paket programında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Değişkenlerin normallik dağılımı test edilmiş normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Verilerde ikili değişkenler için Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla değişkenler için Kruskall Wallis testleri yapılmıştır. İlişki için Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada $p<0,05$ olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yaş, cinsiyet, bölüm, ailede engelli birey bulunma durumu, özel eğitim stajı yapma durumu, stajlarında kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve bilişsel esneklik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki korelasyon tabloları yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların değişkenlere göre yüzde ve frekans dağılım tablosu

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	99	66.4
	Erkek	50	33.6
Öğrencinin Okuduğu Bölüm	Çocuk Gelişimi	76	51.0
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	22.1
	Antrenörlük	40	26.8
Yaş	18-20 yaş	20	13.4
	21-23 yaş	89	59.7
	24 ve üzeri yaş	40	26.8
Özel Eğitim Stajı yapma durumu	Evet	106	71.1
	Hayır	43	28.9
Ailede Engel Bireyin Olma Durumu	Evet	22	14.8
	Hayır	127	85.2
Stajında Kaynaştırma öğrencisinin olma durumu	Evet	76	51.0
	Hayır	73	49.0
	Toplam	149	100

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U test sonuçları

		Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kaynaştırma Ölçeği		Kadın	99	74,76	7401,00	2451,000	,923
		Erkek	50	75,48	3774,00		
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Kadın	99	71,62	7090,50	2140,500	,178
		Erkek	50	81,69	4084,50		
	Kontrol	Kadın	99	77,33	7655,50	2244,500	,353
		Erkek	50	70,39	3519,50		

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 3. Katılımcıların Özel Eğitim Stajı Yapma Durumuna Göre Mann Whitney U test sonuçları

	Ö.E.S.Y.	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kaynaştırma Ölçeği	Evet	106	77,00	8162,50	2066,500	,373

		Hayır	43	70,06	3012,50		
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Evet	106	78,00	8267,50	1961,500	,183
		Hayır	43	67,62	2907,50		
	Kontrol	Evet	106	70,14	7435,00	1764,000	**,031**
		Hayır	43	86,98	3740,00		

Tablo 3'de katılımcıların özel eğitim stajı yapma durumlarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ancak bilişsel esneklik kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa ($p<0.05$) rastlanmıştır. Bu anlamlılığın sıra ortalama puanlarında hayır diyenlerin (sıra ort.= 86.98), evet diyenlere göre (sıra ort.= 70.14) anlamlılık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Ailede Engelli Birey Olma Durumuna göre Man Whitney U test Sonuçları

		A.E.B.O.	**n**	**Sıra ort.**	**Sıra top.**	**U**	**p**
Kaynaştırma Ölçeği		Evet	22	72,95	1605,00	1352,000	,810
		Hayır	127	75,35	9570,00		
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Evet	22	76,50	1683,00	1364,000	,860
		Hayır	127	74,74	9492,00		
	Kontrol	Evet	22	73,70	1621,50	1368,500	,879
		Hayır	127	75,22	9553,50		

Tablo 4'de katılımcıların ailede engelli birey olma durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 5. Katılımcıların Stajlarında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Man Whitney U test Sonuçları

		S.K.Ö.O.	**n**	**Sıra ort.**	**Sıra top.**	**U**	**p**
Kaynaştırma Ölçeği		Evet	76	82,42	6264,00	2210,000	**,032**
		Hayır	73	67,27	4911,00		
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Evet	76	78,80	5989,00	2485,000	,272
		Hayır	73	71,04	5186,00		
	Kontrol	Evet	76	72,51	5510,50	2584,500	,471
		Hayır	73	77,60	5664,50		

Tablo 5'de katılımcıların stajlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılığa ($p<0,05$) rastlanmıştır. Bu farklılığın sıra ortalama puanlarına göre evet diyenlerin (sıra ort.=82.42) hayır diyenlere (sıra ort.=67.27) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları

	Yaş	**n**	**Sıra ort.**	**sd**	**χ^2**	**P**
Kaynaştırma Ölçeği	18-20	20	73,55			
	21-23	89	76,52	2	,284	,868
	24 ve üzeri	40	72,35			
Alternatifler	18-20	20	63,25			
	21-23	89	77,29	2	1,750	,417

Bilişsel Esneklik Ölçeği	Kontrol	24 ve üzeri	40	75,78			
		18-20	20	83,25			
		21-23	89	72,38	2	1,127	,569
		24 ve üzeri	40	76,71			

Tablo 6'da katılımcıların yaş değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde ve bilişsel esneklik ölçeği alternatif ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p<0.05$).

Tablo 7. Katılımcıların Okudukları Bölüm değişkenine göre Kruskall Wallis Sonuçları

		Bölüm	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P
Kaynaştırma Ölçeği		Çocuk Gelişimi	76	80,93			
		Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	73,14	2	3,537	,171
		Antrenörlük	40	65,26			
Bilişsel Esneklik Ölçeği	Alternatifler	Çocuk Gelişimi	76	71,78			
		Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	85,02	2	2,304	,316
		Antrenörlük	40	72,85			
	Kontrol	Çocuk Gelişimi	76	74,06			
		Beden Eğitimi Öğretmenliği	33	63,06	2	5,492	,064
		Antrenörlük	40	86,64			

Tablo 7'de katılımcıların okudukları bölüm değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik alternatifler ve kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 8. Kaynaştırma ve Bilişsel Esneklik Arasındaki Korelasyon Analizi

	Bilişsel Esneklik
Kaynaştırma Eğitimi	.470**

Tablo 8'de Kaynaştırma eğitimine yönelik görüşler ve bilişsel esneklik arasındaki korelasyon pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Bu doğrultuda, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerin pozitif yönde arttığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın elde edilen bulgularında; katılımcıların cinsiyet, yaş, özel eğitim ile ilgili staj yapma durumları, ailede engelli birey olma durumu ve okudukları bölüm değişkenleri açısından kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmamıştır ($p>0.05$). Ancak, katılımcıların stajlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık ($p<0,05$) çıkmıştır. Bunun yanında, bilişsel esneklik düzeylerinde özel eğitim stajı yapma durumlarına göre kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Kaynaştırma eğitimine yönelik görüşler ve bilişsel esneklik arasındaki korelasyon analizi pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Bu bulguya göre, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik

görüşlerinde pozitif yönde olduğu söylenebilir. Alan yazında çalışmamızla benzerlik gösteren diğer çalışmalarla tartışma yapılacaktır. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğine, Certel ve diğerleri (2017) spor bilimleri özel yetenek sınavına başvuran adayların bilişsel esneklik düzeylerini inceledikleri çalışmada cinsiyet açısından fark olmadığını, Üzümcü ve Müezzin (2017) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı çıkmadığını, Dolapçı (2013) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanlamasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık çıkmadığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan alan çalışmalarında da (Bayar ve Üstün, 2017; Okyay ve diğerleri, 2016) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmadığını bildirmiştir. Bu da çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bilişsel esneklik kavramı, aynı zamanda öğrenme süreci anlamını da içeren bir beceri olduğundan (Canas ve diğerleri, 2003), cinsiyet değişkeninin bilişsel esneklik düzeyini ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısını etkilemediğini söyleyebiliriz.

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde; Aker (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının yaşa göre farklılık göstermediği, Ertunç (2008)'un yapmış olduğu çalışmada; yaş ve mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin, meslekte deneyimli ve ileri yaş grubundaki eğitimcilere göre kaynaştırma eğitimine daha olumlu yönde baktıkları, Üzümcü ve Müezzin (2017) çalışmasında bilişsel esneklik düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı çıkmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızda kaynaştırma eğitimine yönelik yaş değişkeni sonucumuzu desteklerken, bilişsel esneklik düzeyinde paralellik göstermemektedir. Bu manada yaş değişkeni kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açsını etkilemezken, bilişsel esneklik düzeyinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Özel eğitim ile ilgili staj yapma durumu değişkeni açısından incelendiğinde, Aker (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırma tutumları kaynaştırma eğitimi hakkında herhangi bir ders alıp almamasına göre farklılık göstermediğini, Şahbaz ve Kalay (2010)'ın yapmış oldukları çalışmada özel eğitim dersi alan ve almayan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bu da çalışmamızı destekler niteliktedir. Aksine Dolapçı (2013) yapmış olduğu çalışmada, kaynaştırma eğitimi alma durumları açısından genel puana göre anlamlı sonuç çıktığını bildirmiştir. Çalışmamızda özel eğitim stajı yapma durumlarına göre kontrol alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmış ve bu anlamlılığın hayır diyenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bilişsel esneklik kontrol alt boyutu, bireylerin zor durumları algılayabilme ve kontrol edebilme özelliklerini ölçmektedir. Bu manada özel eğitim stajı yapmayanların zor durumları algılayabilme ve kontrol edebilme düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ailede/yakın çevrede engelli birey olup olmama değişkenine göre çalışmamızda anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Yapılan çalışmalarda da ailede/yakın çevrede engelli birey olup olmama değişkeninin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşleri etkilemediği sonucu çıkarılmıştır (Aker, 2014; Dolapçı, 2013; Kayhan ve diğerleri, 2012; Sarı ve Bozgeyikli, 2002). Bu sonuçlarda çalışmamızı destekler nitelikte olup ailede/yakın çevrede engelli birey olma durumunun kaynaştırmaya yönelik görüşleri etkilemediğini söyleyebiliriz.

Okudukları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde; çalışmamızda anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Çalışmamızın aksine Aker (2014) yaptığı çalışmada branş değişkenine göre öğretmen adayları arasındaki kaynaştırmaya yönelik tutumların farklılaştığını, zihinsel engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer branş öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin ise diğer branş öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde kaynaştırmaya yönelik tutuma sahip olduklarını bildirmiştir. Çalışmamızda da benzer olarak beden eğitimi, antrenörlük ve çocuk gelişimi bölümlerine bakılmış olup, çıkan sonucun bölüm farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mağden ve Avcı (1997) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Sarı ve Bozgeyikli (2002) özel eğitim ile ilgi ders alarak farklı bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Çuhadaroğlu (2011) tarafından öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada, bilişsel esnekliğin yordayıcılarını araştırmış ve katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlerin bilişsel esneklik düzeylerini etkilemediğini, bilişsel esneklik ölçeğinde en yüksek puanın sözel bölümlerde öğrenim gören katılımcılara ait olduğu belirtmiştir.

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan katılımcıların stajlarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da (Aker, 2014; Demir ve Açar, 2011; Temel, 2000) çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bu manada, kaynaştırma öğrencisi ile etkileşim ve iletişime giren öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerin eğitimlerine yönelik olumlu görüşe sahip olduklarını söyleyebiliriz. Ancak çalışmamızda bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık çıkmadığından, katılımcıların staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının bilişsel esneklik düzeylerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, alan stajlarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğrencilerin, kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ve kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açısı ile bilişsel esneklik düzeylerinin birbirini pozitif yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Ayrıca eğitim ortamlarında görev alacak üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik süreçlerinin geliştirilmesinin, gelecekte görev alacakları eğitim ortamlarındaki kaynaştırma öğrencilerinin, öğrenmelerini gerçekleştirmeleri açısından da önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, çalışmanın eğitimcilerle yapılarak, mezuniyet sonrası bilişsel esneklik süreçlerinin incelenmesi de önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye.

Aral, N., Gürsoy, F.,& Köksal, A. (2000) *Okul Öncesi Egitimde Oyun.* Istanbul; YA-PA Yayınları.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4),35-45.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma.* 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bayar, M.,& Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17)

Beck JS. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond.* N Hisli Şahin (Çev.), Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İzmir, Türkiye

Brown F. (2003). *Playwork: Theory and Practise.* USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F.,& Çekiç, A. (2018). The study of social problem solving skills and cognitive levels of university students in terms of various variables, *Gaziantep University Journal of Educational Science*, 2(2),48-58.

Canas, J.J., Quesada, J.F.,Antoli, A.,& Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics,* 46 (5), 482 – 501.

Capio, C. M., Sit, C.H.P., Eguia, K.F., Abernethy. B.,& Masters, R.S.W. (2014) Fundamental movement skills training to promote physical activity in children with and without disability: A pilot study, *Journal of Sport and Health Science*, 4 (2015),235-243.

Certel, A. P. D. Z., Kabaca, H. E.,& Seraki, A. S. (2018). Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers. *International Journal on New Trends in Education & their Implications* (IJONTE), 9(3),41-51.

Çamlıyer, H.,& Çamlıyer, H. (1997). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun* Manisa: Can Ofset.

Çoban, B.,& Nacar, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar.* Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Demir, M.,& Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3),719-732.

Demirci, A., Demirci, E.,& Demirci, N. (2013). *Oyunlarla Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dennis, J. P.,& Vander Wall, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research* , 34 (3), 241-253.

Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Dönmez, N. B. (2000). *Oyun Kitabı.* İstanbul: Esin Yayınevi.

Erdem, Ö. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Birimlerinde Dış Mekân Tasarım İlkeleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ersoy, A., Bişgin, H., Eroğlu, E.,& Karayol, M. (2016). Gençlik ve spor bakanlığı, merkez teşkilat, çalışanları'nın kişilik özelliklerine göre iş değerlerinin tespit edilmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(7),19-181.

Ertunç, N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Felfe, C., Lechner, M.,& Steinmayr, A. (2016). Sports and child development. *PloS one,* 11(5),1-23.

Filazoğlu-Cokluk, Kırımoğlu, H., Oz, A.Ş.,& İlhan, E.L. (2015) The effects of physical education and sports on the self-concept of the children with mild mental disabilities. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS). Special Issue on the Proceedings of the 4th ISCS Conference – PART A.* Special Issue 3,55-72.

Gönen, M.,& Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Güler, A. S. (2009). *Tourette sendromu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılık.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Gülüm, I. V.,& Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 13(3).

Güven, B. (2017). Bana oyunla öğret: okul öncesi eğitimde oyun ve beden eğitimi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD,* 2(1),97-109.

Jansma, P. (1999). *Psychomotor Domain Training and Serious Disabilities.* USA, New York: University Pres of America Inc.

Johnson, G., Nelson, J.,& Henriksen, R. C. (2011). Experiences of implementing a comprehensive guidance and counseling program at the elementary level. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research,* 38(3), 18-32.

Jonassen, D. H.,& Grabowski, B. (1993). *Handbook of individualdifferences, learningandinstruction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kayhan, N.; Şengül, A.,& Akmeşe P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* (3),261-271.

Kılıç, F.,& Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online,* 11(3), 578-595.

Kırcaali-İftar, G.,& Batu, S. (2007). *Kaynaştırma.* (3. Baskı). Ankara: Kök.

Krebs, P. (2005) *Adapted Physical Education and Sport. Fourth Edition. (Editor:Winnick, J.). Chapter 11. Intellectual Disabilities.* Human Kinetics. ISBN: 0-7360-5216-X. State University. New York. ss.140.

Lewis, R. B.,& Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms (5th ed.).* Columbus, OH: Prentice Hall.

Mağden, D.,& Avcı, N. (1997). Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.* Eskişehir.

Martin, M. M.,& Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research,* 4, 69-76.

Meral, B. F.,& Cinisli, N. A. (2015). *Özel Eğitimde Oyun ve 50 Örnek Oyun.* Ankara: Vize Yayınları.

Okyay, Ö., Mutluer, C.,& Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 45(212), 27-44.

Orel, A.,Zerey. Z.,& Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 5,23-33.

Orendain, A. O.,& Wood, S. (2012), An account of cognitive flexibility and inflexibility for a complex dynamic task, Proceedings of ICCM 2012, *11th International Conference on Cognitive Modeling*, Berlin.

Özkuloğlu, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yanlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S.,& Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3),1743-1765

Sarı, H.,& Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö.,& Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? :Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Rapor*.

Silver, J.A., Hughes, J.D., Bornstein, R.A.,& Beversdorf, D.Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cog Behav Neurol*, 17(2),93 -97.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J.,& Coulson, R. L. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertexfu random access ınstruction for advanced knowledge acquisition in lll-structured domains.* Lawrence Erlbaum Associates, Publıshers.

Şahbaz, Ü.,& Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,116-135.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Temel, Z. F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si 18, 148-155.

Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. özel eğitimden yansımalar - *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. (Ed.: A. Konrot). Ankara: Kök Yayıncılık, 121-135.

Üzümcü, B.,& Müezzin, E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Journal of Education,* 8(1), 8-25