

Türkiye’de Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Mesleki Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hasan Hüseyin TOPRAK¹ Necati ÇOBANOĞLU² M. Abdulbaki KARACA^{2*}

¹ Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education, Department of Special Education, Konya, Türkiye

² Inonu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Malatya, Türkiye

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 04.11.2024
Kabul Tarihi: 13.12.2024
Yayın Tarihi: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler:
Kaynaştırma eğitimi,
Mesleki yeterlik,
Yetkinlik algısı.

ÖZET

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğrenci-öğretmen ilişkisini etkileyebilmektedir. Kaynaştırma eğitim uygulamalarının etkili şekilde sürdürülmesinde en önemli etkenlerden biri, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterlikleridir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları genellikle belirli alanlar çerçevesinde şekillenmektedir ve bu alanlar arasında öğretmen yeterlik algıları öne çıkmaktadır. Öğretmen yeterlik alguları, öğretmen eğitiminde temel bir bileşen olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırma modeli olarak betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kaynaştırma öğrencisine sahip 258 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler, Karaca ve Sarı'nın (2024) geliştirdiği, 7 farklı boyutta 38 maddeden oluşan "Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizi istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma eğitimi alma ve cinsiyet durumu gibi değişkenlere bağlı farklılaşmaları belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmış; yaş grubu ve mezun olunan anabilim dalı değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılaşmaların görüldüğü durumlarda, ortalamalar arasındaki farkları belirlemek ve kontrol etmek amacıyla Tukey ve Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak için sürekli ve hedefli mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algılarının, cinsiyet, kaynaştırma eğitimi alma durumu, yaş ve mezuniyet alanı gibi değişkenler açısından farklılaştığını göstermiştir. Türkiye’deki öğretmenlere yönelik sürekli ve etkili kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi ve becerilerin artırılmasına yönelik seminerler, atölye çalışmaları ve hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Çeşitli yaş gruplarındaki öğretmenlere ve farklı anabilim dallarından mezun olan öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitim programları tasarlanmalıdır.

Examination of Teachers' Perceptions of Professional Competence Related to Inclusive Education in Turkey in Terms of Various Variables

Article Info

Received: 04.11.2024
Accepted: 13.12.2024
Published: 31.12.2024

Keywords:
Inclusive education,
Professional competence,
Perception of competence.

ABSTRACT

Professional competences of teachers related to inclusive education can affect the student-teacher relationship. One of the most important factors in the effective continuation of inclusive education practices is the professional competences of teachers working with inclusive students. Teachers' perceptions of professional competence are generally shaped within specific domains, with perceptions of teacher competence standing out among these areas. Teacher competence perceptions have been recognized as an essential component in teacher education. In the study, it was aimed to reveal the professional competence perceptions of teachers with inclusion students towards inclusive education in terms of various variables. In this study, the relational screening model, one of the descriptive screening models, was used as the research model. 258 teachers with mainstreaming students participated in the study. Data were collected with the "Professional Self-Efficacy Scale for Teachers on Inclusive Education" developed by Karaca and Sarı (2024), which consists of 38 items in 7 different dimensions. Data analysis was carried out using the statistical package programme. Independent groups t-test was used to determine the differences based on variables such as inclusion education and gender status; one-way analysis of variance was used for age group and graduated department variables. In cases where differences were observed, Tukey and Games-Howell tests were applied to determine and control the differences between averages. The results of this study highlight the need for continuous and targeted professional development to enhance teachers' competencies in inclusive education. The results of the study showed that teachers' perceptions of professional competence related to inclusive education differed in terms of variables such as gender, inclusive education status, age and graduation field. Seminars, workshops and in-service training programmes should be organised to increase teachers' knowledge and skills about inclusive education in Turkey. Inclusion education programmes should be designed for teachers of various age groups and teachers graduated from different departments.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Toprak, H. H., Çobanoğlu, N. & Karaca, M. A. (2024). Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Edutech Research*, 2(2), 123-140.

*Corresponding Author: M. Abdulbaki KARACA, akaracaegitim@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitimciler, sınıflarında çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu zorlukların önemli bir kısmı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını uygun bir şekilde karşılayabilmeleri için öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Ainscow ve Sandill, 2010). Bu kapsamda öğretmenlik mesleğinde ise iki temel nitelik öne çıkmaktadır. Bunlar kişilik özellikleri ve mesleki yeterliliklerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlilikler, öğrencilerin okul ve derse yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Yeterli mesleki bilgisi olmayan bir öğretmen, öğrencilerin okula ilgilerinin azalmasına ve başarılarında düşüşe neden olabilir. Öğretmenler, farklı ihtiyaçlara ve bireysel özelliklere sahip öğrenci gruplarıyla sınıf ortamında karşılaşmaktadır. Bu nedenle, pek çok öğretmen sınıf ortamında çeşitli sorunlarla yüz yüze kalabilmektedir ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için mesleki bilgiye sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Karaca ve Sarı, 2024). Çünkü öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğrencilerin eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Başaran, 2004; Gözütok, 1995; Liakopoulou, 2011; Taş, 2004).

Türkiye’de öğretmen adaylarının özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon alanlarında sahip olmaları gereken nitelikler, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiştir. Mesleki eğitim, genel kültür ve pedagojik formasyon yeterlilikleri, yasal temellere dayanarak düzenlenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri, hizmet öncesi eğitim ve stajlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğretmen yeterliliklerini geliştirmek amacıyla sürekli mesleki gelişimi destekleyecek programların uygulanması gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, okul öncesinden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim kademelerinde önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2017). 18 Ekim 2024 tarihinde yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Kanunu’na göre öğretmenlik mesleki yeterliklerinde de birtakım düzenlemeler yapılmıştır. MEB’in hazırladığı ilgili kanunun (2024) hazırlık eğitimi başlıklı 8. Maddesine göre “(1) Öğretmenlik mesleği yeterlikleri çerçevesinde belirlenen teorik ve uygulamalı derslerden oluşan hazırlık eğitimi, Akademi tarafından verilir. (2) Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren öğretmenlik mesleği yeterlikleri Bakanlıkça belirlenir.”

Ülkemizde 1998 yılında gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik ilk çalışmalar arasında yer almaktadır. 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle öğretmen yetiştirme standartlarına yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarla birlikte, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğretmen yeterlikleri, sınıfta tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme, değerlendirme ve kayıt altına alma gibi dört ana yeterlik alanı belirlenmiştir. 1999 yılında MEB bünyesinde başlatılan ilk resmi çalışmalarla Türkiye’de kaynaştırma eğitim uygulamalarının ivme kazandığı görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008).

Lyons ve Kelly (2014), kaynaştırma eğitimini, tüm çocukların yetenek düzeyleri ne olursa olsun eğitim ortamına dahil edilmesi esasına dayanan bir felsefe olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin bu konuyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar sergileyebildikleri ifade edilmektedir. Bu durum, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilere karşı uygun olmayan yaklaşımlar geliştirmesine yol açabilmektedir (Avramidis vd., 2002; Lian, 2004; de Boer vd., 2010).

Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler arasında; kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerini fark etme, bu ilkeleri kaynaştırma öğrencileri açısından uygulayabilme, kaynaştırma öğrencilerinin duygusal, fiziksel ve bilişsel özelliklerini tanıma, kaynaştırma eğitim uygulamalarında kullanılan ölçme ve değerlendirme süreçlerini kaynaştırma

öğrencilerine uygun şekilde uygulayabilme ve öğretim yöntemlerini bilme gibi unsurlar yer almaktadır (Battal, 2007). Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaları, kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde etkili olmaktadır (Sarı, 2003). Eğitim kademelerinde kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde öğretmenlerin önemli rol oynadığı bilinmektedir (Aslan, 2008; Baykoç-Dönmez vd., 1997; Meijer vd., 2003; Orel vd., 2004).

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yanı sıra, öğrencilere uygun bir öğretim sunma becerisine de sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri ve bu bilginin günlük yaşamda nasıl kullanılacağını öğretecek yeterlikleri kazanmaları gerekmektedir (World Bank, 2005). Kaynaştırma eğitimi bağlamında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim sürecine daha hazırlıklı olmaları özel gereksinimli öğrenciler için etkinlikler düzenlemeleri bakımından önem taşımaktadır (Chhabra vd., 2010; Darling-Hammond vd., 1999). OECD (2005) başarılı bir öğretim sağlamak için öğretmen yeterliklerinin özel gereksinimli öğrencilerin ulaşması gereken hedefler doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi konusundaki öğretmen yeterlilikleri kaynaştırma eğitime katılan öğrencilerinin geleceği üzerinde kalıcı olumlu etkiler bırakabilmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, bu süreçte ihtiyaç duydukları tüm becerilere sahip olmalarını sağlayabilir (Baykoç-Dönmez vd., 1997). Kaynaştırma eğitiminin başarısının, öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri ile özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken sahip oldukları özgüven ve algılara bağlı olduğu belirtilmiştir (Diken, 2006). Bu nedenle, öğretmenlik mesleğindeki taleplerin artması, öğretmenlerin kendi mesleki algılarını dikkate alarak öğrenme ihtiyaçlarını geliştirmelerini gerektirmektedir (Donnelly, 2010). Çünkü öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları birçok açıdan etkili olmaktadır, çünkü bireylerin sahip olduğu algı ve inançlar, onların bilişsel, duygusal, motivasyonel ve karar verme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977).

Geçmiş araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına (Cheney ve Barringer, 1995; Reed ve Monda-Amaya, 1995; Harvey vd., 2010; Brownell vd., 2005; Donnelly ve Watkins, 2011), kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarına (Avramidis vd., 2002; Wilkins ve Nietfeld, 2004) ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerine (Özaydın ve Çolak, 2011) yer verilmiştir. Ancak, Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili mesleki yeterlik algılarına dair araştırmalar sınırlıdır (Evyapan, 2020; Karaca, 2018).

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması amaçlanmaktadır;

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları puan ortalamalarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları puan ortalamalarıyla yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları puan ortalamalarıyla mezun oldukları anabilim dalları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları puan ortalamalarıyla daha öncesinde kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğrenci-öğretmen ilişkisini etkileyebilmektedir. Kaynaştırma eğitim uygulamalarının etkili şekilde sürdürülmesinde en önemli etkenlerden biri, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterlikleridir (Aslan, 2008). Kaynaştırma konusunda yeterli mesleki yeterliğe sahip olmayan öğretmenlerde kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar gelişebilmektedir. Öğretmenlerin bu olumsuz tutum ve algıları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilere karşı olumsuz yaklaşımlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Karaca, 2018).

Öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları genellikle belirli alanlar çerçevesinde şekillenmektedir ve bu alanlar arasında öğretmen yeterlik algıları öne çıkmaktadır. Öğretmen yeterlik algıları, öğretmen eğitiminde önemli bir parça olarak kabul edilmiştir. Bu algıların nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve olumlu bir yeterlik algısını hangi faktörlerin desteklediği ve yüksek düzeyde mesleki yeterlik sağlamak amacıyla hangi eğitim programlarının nasıl yapılandırılması gerektiğini belirlemek büyük önem taşımaktadır (Pajares, 1997). Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilerek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterliklerinin incelenmesi, mesleki yeterliklerle ilgili eksik yönlerin azalmasına katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı tarama modelleri amaçlamaktadır. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim miktarını anlamaya olanak tanır (Karasar, 2006).

Araştırma Grubu

Araştırmaya sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 258 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden 100'ü (%38.7) erkek, 158'i (%61.3) ise kadındır. Araştırmaya Din kültürü öğretmenliği (24:%9.3), mesleki eğitim fakültesi (44:%17.05), sınıf öğretmenliği (90:%34.8) ve eğitim fakültesine bağlı çeşitli branşlardan (100:%38.7) mezun öğretmenler katılmıştır. Aşağıda katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmiştir (tablo-1).

Tablo 1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Mezuniyet Durumu	Cinsiyet			
	Erkek		Bayan	
	N	%	N	%
Branş öğretmenliği	38	38 %	62	62 %
Sınıf öğretmenliği	40	44,4%	50	55,6%
Mesleki Eğitim	6	13,6%	38	86,4%
Din Kültürü Öğrt.	16	66,7%	8	33,3%

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla Karaca ve Sarı (2024) tarafından geliştirilen ölçek 38 maddeden oluşmaktadır. “1” Kesinlikle Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kısmen katılıyorum, “4” Katılıyorum “5” Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert tipi içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190 dır. Yüksek puanlar

öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Karaca ve Sarı (2024) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik çalışması sonucunda iç tutarlık katsayısı .97.7 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha güvenirlik çalışması sonucunda tanılama ve değerlendirme boyutu .93, aile eğitimi ve iş birliği boyutu .92, bireyselleştirilmiş eğitim programı boyutu .91, görev ve sorumluluklar boyutu .92, materyal tasarlama boyutu .91, yasal düzenlemeler boyutu .92, öğretim yöntem ve teknikleri boyutu ise .79 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda ölçeğin öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarını ölçebileceği anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, istatistik paket programı ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti ve daha önce kaynaştırma eğitimi alıp almadıkları değişkenleri açısından farklılaşmaları anlamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yaş ve mezun oldukları anabilim dalı gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu değerlendirmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılaşmanın tespit edildiği durumlarda, ortalamalar arasındaki farkı inceleyerek nedenini belirlemek amacıyla Tukey ve Games-Howell testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, kaynaştırma uygulamasıyla ilgili geçmişte eğitim alma durumu ve öğretmenlerin mezuniyet durumuyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2’de öğretmenlerin cinsiyet durumları kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarıyla ilgili alt boyutları; öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı, görev ve sorumluluklar, materyal geliştirme, aile eğitimi ve yasal düzenlemeler boyutuyla karşılaştırılmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı ile kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algısı arasındaki farklılığa ilişkin bağımsız t testi tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Erkek	100	11,60	4,060	2,030	0,04
	Bayan	158	10,65	2,818		
Tanılama ve Değerlendirme	Erkek	100	22,22	6,021	,095	0,92
	Bayan	158	22,13	7,037		
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	Erkek	100	19,68	5,711	1,036	0,30
	Bayan	158	18,97	5,072		
Materyal Geliştirme	Erkek	100	12,34	4,127	,965	0,33
	Bayan	158	11,87	3,161		
Görev ve Sorumluluklar	Erkek	100	16,96	5,678	-,097	0,92
	Bayan	158	17,02	5,006		
Aile Eğitimi	Erkek	100	18,36	5,748	,681	0,49
	Bayan	158	17,89	4,499		
Yasal Düzenlemeler	Erkek	100	12,86	4,060	-1,191	0,23
	Bayan	158	13,46	3,957		

p<0,05

Tablo 2’de yer alan ortalamalar göz önüne alındığında öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda erkekler $\bar{X}=11,6$, kadınlar $\bar{X}=10,6$; tanılama ve değerlendirme boyutu erkekler de $\bar{X}=22,2$, kadınlar da $\bar{X}=22,1$; bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) boyutu erkekler de $\bar{X}=19,6$, kadınlar da $\bar{X}=18,9$; materyal geliştirme boyutu erkekler de $\bar{X}=12,3$, kadınlar da $\bar{X}=11,8$; görev ve sorumluluklar boyutu erkekler de $\bar{X}=16,9$, kadınlar da $\bar{X}=17,02$; aile eğitimi boyutu erkekler de $\bar{X}=18,3$, kadınlar da $\bar{X}=17,8$, yasal düzenlemeler boyutu erkekler de $\bar{X}=12,8$, kadınlar da ise $13,4$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin erkek veya kadın olmasıyla kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarına ilişkin boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan bağımsız t testi sonucu öğretmenlerin kadın ve erkek olmasıyla tanılama ve değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı, materyal geliştirme, görev ve sorumluluklar, aile eğitimi ve yasal düzenlemelere ilişkin boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>0,05$) ancak öğretim yöntem ve teknikleri boyutuna ilişkin erkekler lehinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ($p<0,05$) görülmüştür.

Tablo 3

Kaynaştırmayla ilgili geçmişte eğitim alma durumuyla mesleki yeterlik algıları arasındaki farklılığa ilişkin bağımsız t test tablosu

	Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Hayır	112	10,03	3,352	18,028	0,00
	Evet	146	11,78	3,208		
Tanılama ve Değerlendirme	Hayır	112	20,82	5,638	8,380	0,004
	Evet	146	23,20	7,180		
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	Hayır	112	17,66	5,261	18,770	0,00
	Evet	146	20,46	5,070		
Materyal Geliştirme	Hayır	112	11,44	3,448	5,865	0,016
	Evet	146	12,52	3,597		
Görev ve Sorumluluklar	Hayır	112	16,10	5,173	5,795	0,017
	Evet	146	17,68	5,251		
Aile Eğitimi	Hayır	112	17,26	4,871	5,245	0,023
	Evet	146	18,69	5,050		
Yasal Düzenlemeler	Hayır	112	12,44	3,704	7,844	0,005
	Evet	146	13,83	4,125		

p<0,05

Tablo 3’te öğretmenlerin geçmişte kaynaştırma eğitimi alma durumlarıyla mesleki yeterlik algıları alt boyutlarından; öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı, materyal geliştirme, görev ve sorumluluklar, aile eğitimi ve yasal düzenlemeler boyutuyla karşılaştırılmıştır. Tablo 3’te yer alan ortalamalar göz önüne alındığında öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda eğitim alanlar $\bar{X}=11,7$, almayanlar $\bar{X}=10,03$; tanılama ve değerlendirme boyutunda eğitim alanlar $\bar{X}=23,2$, almayanlar $\bar{X}=20,8$; bireyselleştirilmiş eğitim programı boyutunda eğitim alanlar $\bar{X}=20,4$, almayanlar $\bar{X}=17,6$; materyal geliştirme boyutunda eğitim alanlar $\bar{X}=12,5$, almayanlar $\bar{X}=11,4$; görev ve sorumluluk boyutunda eğitim alanlar $\bar{X}=17,6$, almayanlar $\bar{X}=16,1$; aile eğitimi boyutunda eğitim alanlar $\bar{X}=18,9$, almayanlar $\bar{X}=17,2$; yasal düzenlemeler boyutunda eğitim

alanlar $\bar{X}=13,8$, almayanlar ise $\bar{X}=12,4$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin geçmişte kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumuyla kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarına ilişkin boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan bağımsız t testi sonucu öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda ($p<0,001$), tanılama ve değerlendirme boyutunda ($p<0,01$), bireyselleştirilmiş eğitim programı boyutunda ($p<0,001$), materyal geliştirme boyutunda ($p<0,05$), görev ve sorumluluklar boyutunda ($p<0,05$), aile eğitimi boyutunda ($p<0,05$) ve yasal düzenlemeler boyutunda ($p<0,01$) anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarının yaşlarına göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

		Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd	Ortalaması				
BEP	Gruplar Arası	213,85	3	71,28	2,555	,056		
	Gruplar İçi	7086,27	254	27,89				
	Toplam	7300,12	257					
Öğretim yöntem ve teknikleri	Gruplar Arası	66,99	3	22,33	1,978	,118		
	Gruplar İçi	2866,87	254	11,28				
	Toplam	2933,86	257					
Tanılama ve değerlendirme	Gruplar Arası	473,95	3	90,98	2,685	,055		
	Gruplar İçi	10890,54	254	42,87				
	Toplam	11364,49	257					
Görev ve sorumluluklar	Gruplar Arası	367,60	3	122,53	4,604	,004	23-30 yaş-47 yaş ve Sonrası	
	Gruplar İçi	6760,39	254	26,61				
	Toplam	7128,00	257					
Materyal geliştirme	Gruplar Arası	160,33	3	53,44	4,367	,005	23-30 yaş-47 yaş ve Sonrası	
	Gruplar İçi	3108,90	254	12,24				
	Toplam	3269,24	257					
Aile eğitimi	Gruplar Arası	529,30	3	176,43	7,553	,000	23-30 yaş-47 yaş ve Sonrası	
	Gruplar İçi	5933,14	254	23,35				
	Toplam	6462,45	257					
Yasal sorumluluk	Gruplar Arası	67,39	3	22,46	1,410	,240		
	Gruplar İçi	4046,65	254	15,93				
	Toplam	4114,04	257					

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algı boyutlarıyla yaş grupları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algıları alt boyutlarından bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme ile yasal sorumluluk boyutlarında bir farklılaşmanın olmadığı ($p>0,05$); ancak görev ve sorumluluklar $F=4,604$ ($p<0,01$), materyal geliştirme $F=4,367$ ($p<0,01$), aile eğitimi $F=7,553$ ($p<0,001$) boyutlarında farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü; görev ve sorumluluk, materyal geliştirme ve aile eğitimi boyutunda 23-30 yaş – 47 yaş ve sonrası yaş grupları arasında olup 23-30 yaş lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algılarıyla mezuniyetlerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
BEP	Gruplar Arası	107,85	3	35,95	1,270	,285	
	Gruplar İçi	7192,26	254	28,31			
	Toplam	7300,124	257				
Öğrt. Yönt. ve Teknikleri	Gruplar Arası	56,573	3	18,85	1,665	,175	
	Gruplar İçi	2877,28	254	11,32			
	Toplam	2933,86	257				
Tanılama ve Değerlendirme	Gruplar Arası	66,666	3	22,22	,500	,683	
	Gruplar İçi	11297,83	254	44,48			
	Toplam	11364,49	257				
Görev ve Sorumluluklar	Gruplar Arası	255,64	3	85,21	3,150	,026	Sınıf Öğrt.- Mesleki Eğt.
	Gruplar İçi	6872,35	254	27,05			
	Toplam	7128,00	257				
Materyal Geliştirme	Gruplar Arası	88,297	3	29,43	2,350	,073	
	Gruplar İçi	3180,94	254	12,52			
	Toplam	3269,24	257				
Aile Eğitimi	Gruplar Arası	280,65	3	93,55	3,844	,010	Sınıf Öğrt.- İlahiyat
	Gruplar İçi	6181,79	254	24,33			
	Toplam	6462,45	257				
Yasal Düzenlemeler	Gruplar Arası	250,61	3	83,53	5,492	,001	Sınıf Öğrt.- Mesleki Eğt.
	Gruplar İçi	3863,43	254	15,21			
	Toplam	4114,04	257				

p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algı boyutlarıyla öğretmenlerin mezuniyetleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algıları alt boyutlarından Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme ve materyal geliştirme boyutlarıyla öğretmenlerin mezuniyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>0,05$); ancak görev ve sorumluluklar $F= 3,150$ ($p<0,05$), aile eğitimi $F=3,844$ ($p<0,05$) ve yasal düzenlemeler $F=5,492$ ($p<0,005$) boyutlarıyla mezuniyetler arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Farklılığın kaynağını test etmek için homojen dağılım olmadığı için Post Hoc testlerinden Games-Howell testi kullanılmıştır. Kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algı alt boyutlarından görev ve sorumluluklar boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu-mesleki eğitim fakülteleri mezunları arasındaki farklılaşmanın sınıf öğretmenleri lehine olduğu, aile eğitimi boyutunda sınıf öğretmenliği-ilahiyat mezunları arasındaki farklılaşmanın sınıf öğretmenleri lehine olduğu ve yasal düzenlemeler boyutunda ise sınıf öğretmenliği-mesleki eğitim fakülteleri mezunları arasındaki farklılaşmanın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik tablosu

		N	\bar{X}	Ss	Sd
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Branş öğretmenliği	100	11,28	3,673	,367
	Sınıf öğretmenliği	90	10,53	3,148	,331
	Mesleki Eğitim	44	11,72	2,555	,385
	Din Kültürü Öğrt.	24	10,50	4,053	,827
	Toplam	258	11,02	3,378	,210
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	Branş öğretmenliği	100	19,56	6,000	,600
	Sınıf öğretmenliği	90	18,53	4,785	,504
	Mesleki Eğitim	44	20,27	4,282	,645
	Din Kültürü Öğrt.	24	18,75	5,899	1,204
	Toplam	258	19,24	5,329	,331
Tanılama ve Değerlendirme	Branş öğretmenliği	100	22,18	6,304	,630
	Sınıf öğretmenliği	90	21,60	8,282	,873
	Mesleki Eğitim	44	22,90	4,180	,630
	Din Kültürü Öğrt.	24	22,91	4,689	,957
	Toplam	258	22,17	6,649	,414
Görev ve Sorumluluklar	Branş öğretmenliği	100	17,46	6,286	,628
	Sınıf öğretmenliği	90	15,68	4,739	,499
	Mesleki Eğitim	44	18,22	3,607	,543
	Din Kültürü Öğrt.	24	17,75	4,172	,851
	Toplam	258	17,00	5,266	,327
Materyal Geliştirme	Branş öğretmenliği	100	12,62	4,186	,418
	Sınıf öğretmenliği	90	11,37	3,182	,335
	Mesleki Eğitim	44	11,77	2,843	,428
	Din Kültürü Öğrt.	24	12,75	2,922	,596
	Toplam	258	12,05	3,566	,222
Aile Eğitimi	Branş öğretmenliği	100	18,10	5,943	,594
	Sınıf öğretmenliği	90	16,95	4,110	,433
	Mesleki Eğitim	44	19,09	3,975	,599
	Din Kültürü Öğrt.	24	20,33	4,668	,953
	Toplam	258	18,07	5,014	,312
Yasal Düzenlemeler	Branş öğretmenliği	100	13,54	4,169	,416
	Sınıf öğretmenliği	90	11,97	3,753	,395
	Mesleki Eğitim	44	14,40	3,642	,549
	Din Kültürü Öğrt.	24	14,50	3,718	,759

Toplam	258	13,23	4,001	,249
--------	-----	-------	-------	------

Tablo 6 incelendiğinde Branş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Mesleki Eğitim Fakülteleri ve Din Kültürü Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik alt boyutlarından; bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme, materyal geliştirme, görev ve sorumluluklar, aile eğitimi ve yasal düzenlemeler boyutunda orta düzeyde mesleki yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Ancak Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu ve Din Kültürü Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algısı ölçeği alt boyutları arasında yer alan yasal düzenlemeler boyutuyla ilgili mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili sorumluluklarından biri, tüm öğrenciler için uygun destek eğitim, müfredat ve eğitim olanaklarıyla ilgili bilgi ve yeterliliğe sahip olmalarıdır. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine katılımına yönelik öğretmen yeterliği üzerine yapılan uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde eğitim ortamında uygun şekilde farklılaştırmalar gerçekleştirebilmesi için bilgi ve becerilerine yönelik farkındalıklarının olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Foley-Nicpon vd., 2013).

Araştırma sonucunda kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik algıları boyutları arasında yer alan BEP, görev ve sorumluluklar, tanılama ve değerlendirme, materyal geliştirme, yasal düzenlemeler, aile eğitimi boyutuyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Geçmişte kaynaştırma öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın görülmediği (Yavuz, 2017; Dalğar, 2011; Şahbaz ve Kalay, 2010) araştırmalar bulunmaktadır. Ancak araştırma sonucunda öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme boyutunda erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerinin bayan öğretmenlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşlarıyla kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik alt boyutları arasında yer alan BEP, tanılama ve değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri ve yasal düzenlemeler boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Geçmiş araştırmalarda da (Çimen, 2007; Korkut, 2009; Köse, 2007; Seçer, 2011) mesleki kıdem ve yaş durumunun öğretmenlerin yeterlik algıları arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak 23-30 yaş arasında yer alan öğretmenlerin 47 yaş ve sonrasında yer alan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları alt boyutları arasında yer alan görev ve sorumluluklar, materyal geliştirme ve aile eğitimi boyutlarındaki mesleki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Altunbaş (2011) tarafından yapılan araştırmada da mesleki yeterlik algısının 1-5 yıl öğretmenlik süresine sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdemli ileri yaş grubu öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançları incelendiği araştırmalarda farklı bulgular elde edilmesinin nedeni kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik alt boyutları çerçevesinde kendilerini yeterli veya yetersiz olarak algıladıklarının tam olarak bilinmemesi olabilir. Ancak Türkiye’de son yıllarda eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programlarının tamamında “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin zorunlu olmasının, 23-30 yaş arası öğretmenlerin 47 yaş ve sonrasında yer alan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algılarının yüksek olmasının nedenleri arasında yer aldığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda kaynaştırmayla ilgili geçmişte eğitim alma durumuyla mesleki yeterlik tüm alt boyutları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Geçmiş araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin mesleki yeterlik algıları kaynaştırma eğitimiyle ilgili kurs, seminer alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Özel eğitimle ilgili kurs ve seminer alan öğretmenler, bu eğitimleri almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Dolapçı (2013) ve Temel (2000) tarafından yapılmış çalışmalarda da bu bulgu

desteklenmektedir. Yine Loreman vd., (2013) tarafından yapılan bir araştırmada geçmişte kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alan ya da özel gereksinimli bireylerle etkileşime giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik alt boyutlarından görev ve sorumluluklar, yasal düzenlemeler ve aile eğitimi boyutunda sınıf öğretmenliği mezunlarıyla mesleki eğitim fakülteleri mezunları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu farklılığın sınıf öğretmenliği mezunları lehinde olduğu görülmektedir. Geçmiş araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının genellikle "yapabilirim" düzeyinde olduğunu göstermiştir. Temel'in (2000) ve Dolapçı'nın (2013) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşılmaktadır. Bu durum son yıllarda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarına özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi derslerinin zorunlu olarak eklenmesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca, MEB tarafından kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim konularında açılan kurslar da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlik inançlarının artmasına katkı sağlamış olabilir.

Türkiye’de geçmişte Mesleki Eğitim Fakültelerinde kaynaştırma eğitimi ve özel eğitimle ilgili derslerin yer almamış olması nedeniyle bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerinin sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerine göre düşük seviyede olmasının yine nedenler arasında yer aldığı düşünülmektedir. Cheney ve Barringer (1995) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler geçmişte özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim programlarında yer almamaları nedeniyle kaynaştırma sınıflarında akademik ve davranışsal problemleri olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili güçlükler yaşadıklarını ve dolayısıyla çok az bir mesleki yetkinliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Yine araştırma sonucunda branş öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, mesleki eğitim fakülteleri ve ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlik alt boyutlarından; bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme, materyal geliştirme, görev ve sorumluluklar, aile eğitimi boyutlarında orta düzeyde mesleki yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili kendilerini her açıdan yeterli gördükleri söylenememektedir. Geçmiş araştırmalarda da (Gök ve Erbaş, 2011; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Majoko, 2018; Nazıf-Toy ve Duru, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011) benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir.

Türkiye’deki öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimiyle ilgili sürekli ve etkili mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik seminerler, atölye çalışmaları ve hizmet içi eğitim programları yapılmalıdır. Çeşitli yaş gruplarındaki öğretmenlere ve farklı anabilim dallarından mezun olan öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitim programları tasarlanmalıdır. Bu tür programlar, öğretmenlerin mevcut bilgi ve deneyim seviyelerine uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki yeterlilikler üzerine yapılan araştırmaların sayısının artırılması ve bu araştırmaların sonuçlarının eğitim politikaları ve uygulamalarını şekillendirmede etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarına dair nicel veriler toplanmıştır. Nitel veri toplama araçlarına yer verilmemesi bu araştırmanın sınırlılığıdır.

Etik Beyan

Bu araştırma ELMIS-5 Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Etik Kurul Onayı

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 20.10.2022 tarihli 19 oturum sayısı ve 18 karar sayısı ile bu araştırmaya etik açıdan uygundur kararı verilmiştir.

Yazar Katkıları

Research Design (CRediT 1) Yazar 1 (%34) Yazar 2 (%33) – Yazar 3 (%33)

Data Collection (CRediT 2) Yazar 1 (%34) Yazar 2 (%33) – Yazar 3 (%33)

Research - Data analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11) Yazar 1 (%34) Yazar 2 (%33) – Yazar 3 (%33)

Writing the Article (CRediT 12-13) Yazar 1 (%34) Yazar 2 (%33) – Yazar 3 (%33)

Revision and Improvement of the Text (CRediT 14) Yazar 1 (%34) Yazar 2 (%33) – Yazar 3 (%33)

Finansal Destek

Çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: 4 Nitelikli Eğitim Madde 4.7. “2030’a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması”. Bu çalışmada Madde 4.7. desteklenmektedir. Çünkü çalışmada, kaynaştırma öğrencilerinin toplumsal kabulünün desteklenmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları incelenmiştir.

REFERENCES

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, D. (2008). *Ankara Kız Meslek Liseleri Nakış Bölümüne Devam Eden Eğitilebilir Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler İçin Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 143–163.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Başaran, İ. E., (2004). *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. & Aslan, N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s. 484-512). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38, 242–252.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Chhabra, S., Srivastava, R. & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perception of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20 (4), 219–28.
- Cheney, D. Ve Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders, *Journal of emotional and behavioral disorders*
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur
- Darling-Hammond, L., A.E. Wise, and S.P. Klein. (1999). *A license to teach*. San Francisco, CA:

Jossey-Bass.

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinion toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 23:72-81.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.
- Donnelly, V. (2010). Teacher Education for Inclusion, European Agency for Development in Special Needs Education
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57 (3). 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Opinions and suggestions of preschool teachers about inclusion]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Karaca, M. A., & Sarı, H. (2024). Öğretmenler için kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki öz-yeterlilik ölçeği. *Turkish Special Education Journal: International*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.69485/tseji.1486116>
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1,(2), 460-473.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 66–78 [Special Issue December].

- Lian, M.-G. J. (2004). *Inclusion education: Theory and practice*. Hong Kong Special Education Forum, 7, 57–74.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 3, 26-44.
- Lyons, G., & Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO inclusion policy and the education of school students with profound intellectual and multiple disabilities: Where to now? *Creative Education*, 5(7), 445–456.
- Majoko, T. (2018). *Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion*. SAGE Open, 1–16. <https://doi.org/10.1177/2158244018777568>
- Meijer, J.W., Soriano, V. ve Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe*. Brussels: European Agency
- MEB (2024). Öğretmenlik Mesleği Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> (Erişim tarihi: 20.10.2024)
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486> (Erişim tarihi: 19.07.2019)
- Nazıf-Toy, S., ve Duru, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- OECD. (2005). *How well do schools contribute to lifelong learning?. Education Policy Analysis 2004 Edition*, Chapter 3, Paris: OECD Publishing.
- Orel, A., Zerey, Z., ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. (5) 1 ss.23-33.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Pajares, F. (1997). *Current Directions in Selfefficacy Research*. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Greenwich, CT: JAI Pres.
- Reed, F., ve Monda-Amaya, L. E. (1995). Preparing pre-service general educators for inclusion: A survey of teacher preparation programs in Illinois. *Teacher Education and Special Education*, 18, 262–274.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Şahbaz, U., ve Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Taş, A.M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37(1), 28-51.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 -155.

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 115-121.

World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society. Final Report*. by Task Manager Juan Manuel World Bank

Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma Uygulamalarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Yeterlilik Düzeylerini Bazı Değişkenler Açısından İncelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (11), 401-415.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In addition to their professional competences, it is of great importance for teachers to have the ability to provide appropriate instruction to students. Teachers need to be able to associate knowledge with daily life and gain competences to teach how to use this knowledge in daily life (World Bank, 2005). In the context of inclusive education, it is important for teachers to improve their professional competences, to be more prepared for the education process and to organise activities for students with special needs (Chhabra et al., 2010; Darling-Hammond et al., 1999). OECD (2005) emphasises that teacher competencies should be developed in line with the goals that students with special needs should reach in order to provide successful teaching.

Teacher competencies in the best way to educate students participating in inclusive education practices can have lasting positive effects on the future of students participating in inclusive education. Developing teachers' professional competences in inclusion can ensure that they have all the skills they need in this process (Baykoç-Dönmez et al., 1997). It has been stated that the success of inclusive education depends on teachers' competences in this field and their self-confidence and perceptions when working with students with special needs (Diken, 2006). Therefore, increasing demands in the teaching profession require teachers to develop their learning needs by considering their professional perceptions (Donnelly, 2010). Teachers' perceptions of professional efficacy are effective in many aspects because the perceptions and beliefs of individuals play a decisive role in their cognitive, emotional, motivational and decision-making processes (Bandura, 1977).

In previous studies, teachers' training needs related to inclusive education (Cheney & Barringer, 1995; Reed & Monda Amaya, 1995; Harvey et al., 2010; Brownell et al., 2005; Donnelly & Watkins, 2011), teachers' attitudes towards inclusive education (Avramidis et al., 2002; Wilkins & Nietfeld, 2004) and teachers' views on training programmes related to inclusive education (Özaydın & Çolak, 2011). However, research on teachers' perceptions of professional competence related to inclusive education is limited in Türkiye (Evyapan, 2020; Karaca, 2018). It is aimed to reveal teachers' perceptions of professional competence related to inclusive education in terms of various variables.

Method: In this study, a correlational survey model was employed to examine relationships between variables as they exist in the current setting. The sample consisted of 258 teachers with inclusive students in their classrooms, including 100 male (38.7%) and 158 female (61.3%) teachers. Participants were graduates from different fields, including Islamic Education (9.3%), Vocational Education (17.05%), Primary School Education (34.8%), and other departments within education faculties.

A 38-item Likert-type scale, developed by Karaca and Sarı (2024), was used to measure teachers' perceptions of their professional competence in inclusive education. The scale ranged from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree), with a possible score range of 38 to 190, where higher scores indicated stronger perceptions of competence. The internal consistency of the scale was high (Cronbach Alpha = .977), with reliability scores for each sub-dimension ranging from .79 to .93.

Data analysis was conducted using statistical software. Independent t-tests were performed to examine whether teachers' perceptions varied by gender and prior inclusive education training. One-way ANOVA was used to assess differences based on age and field of study. For instances of significant differences, post hoc tests (Tukey and Games-Howell) were used to further explore the sources of these differences.

Findings: An independent t-test analysis indicated a significant difference in the "teaching methods and techniques" dimension, where male teachers scored higher than female teachers ($p < 0.05$). However, there were no significant differences between male and female teachers in the other sub-dimensions, including "diagnosis and assessment," "individualized education program (IEP)," "material development," "responsibilities," "family education," and "legal regulations."

Teachers with prior training in inclusive education reported significantly higher perceptions of competence across all sub-dimensions than those without such training. Notable areas of difference included "teaching methods and techniques" ($p < 0.001$), "diagnosis and assessment" ($p < 0.01$), "IEP" ($p < 0.001$), "material development" ($p < 0.05$), "responsibilities" ($p < 0.05$), "family education" ($p < 0.05$), and "legal regulations" ($p < 0.01$), suggesting that prior training positively influences perceived competence in inclusive education.

One-way ANOVA results showed that age was a significant factor in certain sub-dimensions. Younger teachers (aged 23-30) scored significantly higher in the "responsibilities," "material development," and "family education" dimensions compared to teachers aged 47 and above. This preference for the younger age group was statistically significant, with p-values of <0.01 for "responsibilities," <0.01 for "material development," and <0.001 for "family education," suggesting that younger teachers may feel more equipped in these areas.

Analysis based on teachers' graduation fields showed significant variations in specific sub-dimensions. Primary school teachers perceived themselves as more competent than vocational education graduates in the "responsibilities" ($p < 0.05$) and "legal regulations" ($p < 0.005$) dimensions. In the "family education" dimension, primary school teachers scored higher than Islamic education graduates ($p < 0.05$). These findings suggest that teachers' educational backgrounds can influence their perceived competence in specific areas of inclusive education.

Overall, these findings underscore the impact of gender, age, prior training, and educational background on teachers' perceived competence in different aspects of inclusive education, highlighting areas where additional support or training might be beneficial.

Conclusion and Recommendations: The results of this study underscore the need for ongoing and targeted professional development in inclusive education to enhance teachers' competencies. As teachers' self-perceptions of competence are linked to their instructional effectiveness, there is a critical need for:

Professional development programs focused on inclusive education should be regularly offered, covering essential areas like curriculum adaptation, legal frameworks, and family engagement. Such training would ensure that teachers, regardless of age or background, have the skills and knowledge needed to effectively support students with special needs.

Teacher preparation programs should continue to emphasize inclusive education practices, especially for those pursuing primary and secondary education degrees. Integrating special education courses as mandatory elements in teacher training curricula would better equip future teachers for inclusive classrooms.

Professional development initiatives should consider teachers' varying levels of experience, age, and academic backgrounds. For instance, younger teachers might benefit from advanced training in assessment and curriculum adaptation, while older teachers could be offered refresher courses to update their knowledge of inclusive practices.

Establishing mentorship programs where experienced teachers in inclusive education mentor their less experienced peers could also enhance competence perceptions. Such collaborative models would allow teachers to share insights, strategies, and challenges, fostering a supportive learning community.