

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Yeterlikleri

Primary and Secondary School Teachers' Inclusive Education Competencies

Mecit ASLAN¹ 

Hamza GÖNÜLAL² 

¹Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Van, Türkiye

²Eminpaşa İlkokulu, Van, Türkiye



ÖZ

Bu araştırmada ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel tarama modeline göre yürütülen çalışmada Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) görev yapan 368 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde “Öğretmenler İçin Kaynaştırmayla İlgili Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma), bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin “orta” düzeyde olduğu, öğretmenlerin en yetersiz olduğu yeterlik alanlarının *tanılama ve değerlendirme* ile *yasal düzenlemeler* olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Branşa göre incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin diğer branşlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. “6–10 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, daha önce kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kendilerini eğitim almayan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, öğretmen yeterlikleri, özel eğitim

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the competencies of teachers working in primary and secondary schools regarding inclusive education. In the study carried out according to the survey model, data were collected from 368 teachers working in the central districts (İpekyolu, Tusba, Edremit) of Van province. In the research, “Professional Competence Development Scale Regarding Inclusion for Teachers” was used in the process of data collection. Descriptive statistics (mean and standard deviation), independent samples t-test, and one-way analysis of variance were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the competencies of teachers regarding inclusive education are at the “medium” level, and the most incompetent areas of teachers are *identification and evaluation* and *legal regulations*. It was concluded that teacher competencies regarding inclusive education did not change according to gender. When analyzed by the branch, it has been concluded that the competencies of pre-school and classroom teachers were higher than other branches. It has been determined that teachers with seniority of “6–10 years” were more competent in inclusive education. Besides, it was concluded that teachers who had previously received pre-service or in-service education on inclusive education were more competent than teachers who have not received education on inclusive education.

Keywords: Inclusive education, teacher competencies, special education

Geliş Tarihi/Received: 06.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 11.10.2022

Yayın Tarihi/Publication Date: 27.12.2023

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Mecit ASLAN

E-mail: mecitaslan@yyu.edu.tr

Cite this article as: Aslan, M., & Gönülal, H. (2023). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri. *Educational Academic Research*, 51, 11-18.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Tüm insanlar için yasalar ve çeşitli bildirelerle kabul gören ve koruma altına alınan bazı haklar bulunmaktadır. Bu haklardan birisi de insanın en çok ihtiyaç duyduğu haklardan biri olan eğitim hakkıdır. Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm bireyler eğitim alma hakkına sahiptir. Aynı şekilde normal

gelişim göstermeyen, bir diğer ifadeyle özel gereksinimleri olan bireylerin de eğitim hakkından faydalanmaları gerekmektedir. Buldukları durum onların en temel haklardan biri olan eğitim hakkından mahrum bırakılmaları için geçerli bir sebep olmamalıdır (Bayar, 2015). Bu bağlamda engelleri ortadan kaldırmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim almaları için farklı imkânlar sunulmalıdır. Bu doğrultuda yapılan eğitim faaliyetlerinin genel olarak “özel eğitim” kavramı kapsamında değerlendirildiği görülmektedir.

Özel eğitim, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi” ifade eder (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006 s. 2). Özel eğitim, üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en üst seviyeye çıkaran veya engelli öğrencilerin gelişiminin önündeki engelleri ortadan kaldıran eğitim faaliyetleri içerir. Özel eğitim alan öğrenciler potansiyellerinin farkına vararak ihtiyaçlarını karşılayan, kendisiyle barışık, içinde bulunduğu toplumla bütünleşmiş ve üretken bireyler olarak yetişirler (Gülyüz, 2014).

Özel eğitim uygulamaları farklı şekillerde yapılabilmektedir. Sadece özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu özel eğitim okullarının yanında, gelişimi normal olan öğrencilerin bulunduğu okullarda da özel eğitim uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yer aldığı okullarda özel eğitim sınıfı uygulamasının yanında kaynaştırma uygulamasına da başvurulabilmektedir. MEB (2017) verilerine göre, özel gereksinimli bireylerin büyük çoğunluğu (257,770 kişi) kaynaştırma eğitiminden yararlanırken, geriye kalan kişiler ise (95,840 kişi) diğer özel eğitim uygulamalarından faydalanmaktadır. Bu sayılar bile başlı başına kaynaştırma eğitiminin Türkiye için ne kadar hayati bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi bulunan bir öğrencinin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı okulda veya sınıfta ihtiyaç olması halinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlanarak eğitim almasıdır (Kargin, 2004). Kaynaştırma eğitiminde özel eğitime gereksinimi bulunan öğrenciler yaşlılarıyla aynı ortamı paylaşarak eğitim alma ve çeşitli beceriler edinme fırsatı yakalamaktadır (Battal, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006, s. 2) kaynaştırma eğitimi, “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” şeklinde ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ihtiyaca göre tam zamanlı verilebildiği gibi yarı zamanlı da verilebilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992).

Eğitimde başarı öğretmen, öğrenci, veli, okul ve kurum yöneticileri gibi birçok unsura bağlıdır (McLaughlin & Talbert, 2006). Her ne kadar bütün bu unsurlar, öğrencilerin öğrenmelerinde ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli olsalar da, öğretme-öğrenme sürecini yürüten öğretmenlerin diğer unsurlara göre daha çok ön plana çıktığı söylenebilir (Abell, 2007; Boonen ve ark., 2014; Knight & Wiseman, 2005). Hele ki özel öğrencilerle çalışmayı gerektiren uygulamalar söz konusu olduğunda öğretmen daha da önemli bir unsur haline gelmektedir (Rizzo, 1985).

Kaynaştırma eğitiminde bir öğretmenin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ilgili alanda o öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi ile doğru orantılıdır (Arslan & Özpınar, 2008). Öğretmenin söz konusu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması, gerekli becerilere sahip olması, gönüllü olması ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyi önemsemesi gerekmektedir (Nayır & Kepenekci, 2013; Saraç & Çolak, 2012; Yıkılmış, 2006). Nitekim öğretmenlerin bu konudaki bilgi, beceri ve deneyim eksikliklerinin onların kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarını da olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Karaca, 2018). Gerekli yeterliklere sahip olmayan öğretmenler kaynaştırma öğrencisiyle buluştuğlarında daha çok güçlük yaşamaktadır (Turhan, 2007).

Alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Camadan, 2012; Toy & Duru, 2016), okul öncesi öğretmenlerinin (Aküzüm & Altunhan, 2017; Özcan, 2010; Şenol & Can-Yaşar, 2020), sosyal bilgiler öğretmenlerinin (Yaylacı & Aksoy, 2016), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin (Karasu, 2019; Üzümcü, 2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (Ateş, 2018) ve fen bilgisi öğretmen adaylarının (Mertoğlu ve ark., 2020) kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların birkaç branşla sınırlı kaldığı ve farklı branşlardan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin birlikte incelendiği çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. İlgili araştırmalardan da hareketle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesine ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik daha fazla çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç ışığında cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlikleri;
 - a. Cinsiyete
 - b. Mesleki deneyime
 - c. Branşa
 - d. Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışan araştırma modelleridir (Karasar, 2012). Bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlikleri betimlenmeye çalışıldığından betimsel tarama modeline uygun bir çalışma yürütüldüğü söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019–2020 öğretim yılında, Van ilinin merkez ilçelerindeki (Tuşba, İpekyolu, Edremit) ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 6109 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 368 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %39,9’unun ($n=147$) kadın, %60,1’inin ($n=221$) ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %26,6’sı ($n=98$) 1–5 yıl mesleki deneyime sahipken, %48,6’sı ($n=179$) 6–10 yıl ve %24,7’si ($n=91$)

Tablo 1.
Örneklemede bulunan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

| Değişken | | n | % |
|---------------------------------|-------------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 147 | 39,9 |
| | Erkek | 221 | 60,1 |
| Mesleki deneyim | 1-5 yıl | 98 | 26,6 |
| | 6-10 yıl | 179 | 48,6 |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 24,7 |
| | | | |
| Branş | Okul öncesi öğretmenliği | 37 | 10,1 |
| | Sınıf öğretmenliği | 112 | 30,4 |
| | Türkçe öğretmenliği | 41 | 11,1 |
| | Sosyal bilgiler öğretmenliği | 28 | 7,6 |
| | İlköğretim matematik öğretmenliği | 32 | 8,7 |
| | Fen bilgisi öğretmenliği | 36 | 9,8 |
| | İngilizce öğretmenliği | 37 | 10,1 |
| | Güzel sanatlar/Spor öğretmenlikleri | 45 | 12,2 |
| Kaynaştırma eğitimi alma durumu | Evet | 96 | 26,1 |
| | Hayır | 272 | 73,9 |
| Toplam | | 368 | 100 |

ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %10,1'i (n=37) okul öncesi, %30,4'ü (n=112) sınıf, %11,1'i (n=41) Türkçe, %7,6'sı (n=28) sosyal bilgiler, %8,7'si (n=32) ilköğretim matematik, %9,8'i (n=36) fen bilgisi, %10,1'i (n=37) İngilizce ve %12,2'si (n=45) güzel sanatlar/beden eğitimi branşına sahiptir. Son olarak, öğretmenlerinin %26,1'i (n=96) daha önce kaynaştırma ile ilgili bir eğitim aldığını belirtirken, %73,9'u (n=272) bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde "Öğretmenler İçin Kaynaştırmayla İlgili Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği" kullanılmıştır. Karaca (2018) tarafından geliştirilen ölçek yedi alt boyut ve 38 sorudan oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçekten 38 ile 190 arasında puan alınabilmektedir. Toplam ölçek için iç tutarlık katsayısı ,977 olarak bulunurken, tanılama ve değerlendirme boyutu için ,935, bireyselleştirilmiş eğitim programı boyutu için ,915 aile eğitimi/işbirliği boyutu için ,927, görev ve sorumluluklar boyutu için ,929, yasal düzenlemeler boyutu için ,928, materyal geliştirme boyutu için ,919, öğretim yöntem ve teknikleri boyutu için ,798 olarak belirlenmiştir (Karaca, 2018). Bu çalışmada ölçeğin toplamı için iç tutarlık katsayısı ,970 olarak bulunurken, boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarının ,796 ile ,928 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler toplanan verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler, SPSS 25.0 paket programı (IBM Corp.; Armonk, NY, USA) ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini belirlemek için betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için fark analizlerine başvurulmuştur. Bu süreçte öncelikli verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine ve grafiklere bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin

-1,163 ile +0,401 arasında değiştiği (+2 ile -2 aralığında) ve grafiklerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiş ve bu nedenle parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin cinsiyet ve kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, mesleki deneyim ve branşa göre değişip değişmediğini tespit etmek için ise ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerine ilişkin ortalamaları 3,15'dir. Alt ölçeklere ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise, öğretim yöntem ve teknikleri boyutunun 3,34, BEP boyutunun 3,25, tanılama ve değerlendirme boyutunun 2,73, görev ve sorumluluklar boyutunun 3,36, materyal geliştirme boyutunun 3,27, aile eğitimi/işbirliği boyutunun 3,38 ve yasal düzenlemeler boyutunun 2,76 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin "orta" düzeyde olduğunu göstermekle birlikte, özellikle *tanılama ve değerlendirme* ile *yasal düzenlemeler* boyutlarında daha yetersiz olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin ölçekten alınan toplam puanda ve alt boyutlarda cinsiyete göre değişmediği anlaşılmaktadır ($p > ,05$). Bu bulgudan yola çıkarak kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda benzer yeterlik düzeylerine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin mesleki deneyime göre değişip değişmediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri tanılama ve değerlendirme, aile eğitimi/işbirliği ve yasal düzenlemeler boyutlarında mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermezken ($p > ,05$), ölçek toplamı ile öğretim yöntem ve teknikleri, BEP, görev ve sorumluluklar, materyal geliştirme boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Söz konusu farklılığın kaynağının belirlenmesi için post-hoc Scheffe testine başvurulmuştur. Scheffe testi sonucunda ölçek toplamında mesleki deneyimi "6-10 yıl" olan öğretmenlerin mesleki deneyimi "1-5 yıl" olan öğretmenlerden daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Alt

Tablo 2.
Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri

| Boyutlar | N | \bar{x} | Ss |
|---|-----|-----------|-----|
| Toplam | 368 | 3,15 | ,58 |
| Öğretim Yöntem ve Teknikleri | 368 | 3,34 | ,75 |
| Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) | 368 | 3,25 | ,60 |
| Tanılama ve Değerlendirme | 368 | 2,73 | ,76 |
| Görev ve Sorumluluklar | 368 | 3,36 | ,66 |
| Materyal Geliştirme | 368 | 3,27 | ,63 |
| Aile Eğitimi/işbirliği | 368 | 3,38 | ,68 |
| Yasal Düzenlemeler | 368 | 2,76 | ,68 |

Tablo 3.
Cinsiyete göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri

| | Cinsiyet | N | \bar{x} | Ss | t | Sd | p |
|------------------------------|----------|-----|-----------|-----|--------|-----|------|
| Toplam | Kadın | 147 | 3,15 | ,51 | -0,75 | 366 | ,940 |
| | Erkek | 221 | 3,15 | ,63 | | | |
| Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Kadın | 147 | 3,31 | ,67 | -,631 | 366 | ,528 |
| | Erkek | 221 | 3,36 | ,79 | | | |
| BEP | Kadın | 147 | 3,27 | ,62 | ,614 | 366 | ,539 |
| | Erkek | 221 | 3,23 | ,58 | | | |
| Tanılama ve Değerlendirme | Kadın | 147 | 2,67 | ,67 | -1,223 | 366 | ,222 |
| | Erkek | 221 | 2,77 | ,81 | | | |
| Görev ve Sorumluluklar | Kadın | 147 | 3,31 | ,53 | -1,179 | 366 | ,239 |
| | Erkek | 221 | 3,40 | ,73 | | | |
| Materyal Geliştirme | Kadın | 147 | 3,28 | ,57 | ,188 | 366 | ,851 |
| | Erkek | 221 | 3,27 | ,66 | | | |
| Aile Eğitimi/İşbirliği | Kadın | 147 | 3,45 | ,68 | 1,620 | 366 | ,106 |
| | Erkek | 221 | 3,33 | ,68 | | | |
| Yasal Düzenlemeler | Kadın | 147 | 2,78 | ,64 | ,611 | 366 | ,542 |
| | Erkek | 221 | 2,74 | ,71 | | | |

boyutlar bazında bakıldığında ise, öğretim yöntem ve teknikleri ile BEP boyutlarında mesleki deneyimi “6-10 yıl” olan öğretmenlerin mesleki deneyimi “11 yıl ve üzeri” olan öğretmenlerden daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Görev ve sorumluluklar boyutunda mesleki deneyimi “1-5 yıl” olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında diğer öğretmenler lehine, materyal geliştirme boyutunda ise mesleki deneyimi “6-10 yıl” olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mesleki deneyimi “6-10 yıl” olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < ,05$).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin branşa göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ölçek toplamında ve bütün alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi için başvurulan Scheffe Testi sonucuna göre, ölçek toplamında, İngilizce öğretmenleri ile sınıf, Türkçe ve okul öncesi öğretmenleri arasında İngilizce öğretmenleri aleyhine; fen bilgisi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < ,05$). Öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda İngilizce öğretmenleri ile matematik ve okul öncesi öğretmenleri arasında

Tablo 4.
Mesleki deneyime göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri

| | Mesleki Deneyim | N | \bar{x} | Ss | Var. K. | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı Fark |
|------------------------------|-----------------|-----|-----------|-----|----------|---------|-----|-------|--------|------|--------------|
| Toplam | 1-5 yıl | 98 | 3,04 | ,60 | G. Arası | 2,187 | 2 | 1,094 | 3,236 | ,040 | 2>1 |
| | 6-10 yıl | 179 | 3,22 | ,57 | G. İçi | 123,345 | 365 | ,338 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 3,13 | ,55 | Toplam | 125,532 | 367 | | | | |
| Öğretim Yöntem ve Teknikleri | 1-5 yıl | 98 | 3,26 | ,74 | G. Arası | 5,529 | 2 | 2,765 | 5,066 | ,007 | 2>3 |
| | 6-10 yıl | 179 | 3,45 | ,71 | G. İçi | 199,169 | 365 | ,546 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 3,17 | ,78 | Toplam | 204,698 | 367 | | | | |
| BEP | 1-5 yıl | 98 | 3,21 | ,56 | G. Arası | 2,387 | 2 | 1,194 | 3,389 | ,035 | 2>3 |
| | 6-10 yıl | 179 | 3,32 | ,60 | G. İçi | 128,541 | 365 | ,352 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 3,13 | ,60 | Toplam | 130,929 | 367 | | | | |
| Tanılama ve Değerlendirme | 1-5 yıl | 98 | 2,63 | ,74 | G. Arası | 1,988 | 2 | ,994 | 1,747 | ,176 | |
| | 6-10 yıl | 179 | 2,80 | ,75 | G. İçi | 207,747 | 365 | ,569 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 2,69 | ,77 | Toplam | 209,735 | 367 | | | | |
| Görev ve Sorumluluklar | 1-5 yıl | 98 | 3,09 | ,73 | G. Arası | 9,708 | 2 | 4,854 | 11,955 | ,000 | 1<2, 3 |
| | 6-10 yıl | 179 | 3,43 | ,60 | G. İçi | 148,205 | 365 | ,406 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 3,50 | ,59 | Toplam | 157,913 | 367 | | | | |
| Materyal Geliştirme | 1-5 yıl | 98 | 3,11 | ,68 | G. Arası | 5,487 | 2 | 2,743 | 7,259 | ,001 | 2>1, 3 |
| | 6-10 yıl | 179 | 3,39 | ,63 | G. İçi | 137,942 | 365 | ,378 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 3,19 | ,51 | Toplam | 143,429 | 367 | | | | |
| Aile Eğitimi/İşbirliği | 1-5 yıl | 98 | 3,29 | ,65 | G. Arası | 1,187 | 2 | ,593 | 1,274 | ,281 | |
| | 6-10 yıl | 179 | 3,39 | ,72 | G. İçi | 170,083 | 365 | ,466 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 3,44 | ,64 | Toplam | 171,270 | 367 | | | | |
| Yasal Düzenlemeler | 1-5 yıl | 98 | 2,67 | ,68 | G. Arası | 1,108 | 2 | ,554 | 1,202 | ,302 | |
| | 6-10 yıl | 179 | 2,80 | ,70 | G. İçi | 168,184 | 365 | ,461 | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 91 | 2,76 | ,64 | Toplam | 169,292 | 367 | | | | |

1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11 yıl ve üzeri

Tablo 5.
Branşa göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri

| | Var. K. | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı Fark |
|------------------------------|----------|---------|-----|-------|--------|------|--------------------|
| Toplam | G. Arası | 8,356 | 7 | 1,194 | 3,667 | ,001 | 1<3, 4, 7 |
| | G. İçi | 117,176 | 360 | ,325 | | | 6<7 |
| | Toplam | 125,532 | 367 | | | | |
| Öğretim Yöntem ve Teknikleri | G. Arası | 13,475 | 7 | 1,925 | 3,624 | ,001 | 1<2, 7 |
| | G. İçi | 191,223 | 360 | ,531 | | | |
| | Toplam | 204,698 | 367 | | | | |
| BEP | G. Arası | 5,442 | 7 | ,777 | 2,230 | ,031 | 1<8 |
| | G. İçi | 125,486 | 360 | ,349 | | | |
| | Toplam | 130,929 | 367 | | | | |
| Tanılama ve Değerlendirme | G. Arası | 27,446 | 7 | 3,921 | 7,743 | ,000 | 1<3, 4, 7 |
| | G. İçi | 182,289 | 360 | ,506 | | | 8>1, 2, 3, 4, 5, 6 |
| | Toplam | 209,735 | 367 | | | | |
| Görev ve Sorumluluklar | G. Arası | 20,829 | 7 | 2,976 | 7,814 | ,000 | 1<2, 3, 7 |
| | G. İçi | 137,084 | 360 | ,381 | | | 6<2, 3, 4, 5, 7, 8 |
| | Toplam | 157,913 | 367 | | | | |
| Materyal Geliştirme | G. Arası | 18,485 | 7 | 2,641 | 7,609 | ,000 | 5>1, 3, 4, 6, 7, 8 |
| | G. İçi | 124,944 | 360 | ,347 | | | |
| | Toplam | 143,429 | 367 | | | | |
| Aile Eğitimi/İşbirliği | G. Arası | 29,615 | 7 | 4,231 | 10,752 | ,000 | 1<3, 4, 7 |
| | G. İçi | 141,655 | 360 | ,393 | | | 3>5, 6; 4>5, 6 |
| | Toplam | 171,270 | 367 | | | | 7>5, 6, 8 |
| Yasal Düzenlemeler | G. Arası | 16,089 | 7 | 2,298 | 5,401 | ,000 | 6<2, 3, 4, 7 |
| | G. İçi | 153,203 | 360 | ,426 | | | 3>5 |
| | Toplam | 169,292 | 367 | | | | |

1: İngilizce, 2: Matematik, 3: Sınıf Öğretmenliği, 4: Türkçe, 5:Güzel Sanat/Spor, 6: Fen Bilgisi, 7: Okul Öncesi, 8: Sosyal Bilgiler

İngilizce öğretmenleri aleyhine; BEP boyutunda İngilizce öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında sosyal bilgiler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p < ,05$). Tanılama ve değerlendirme boyutunda İngilizce öğretmenleri ile sınıf, Türkçe ve okul öncesi öğretmenleri arasında İngilizce öğretmenleri aleyhine; sosyal bilgiler öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri dışındaki öğretmenler arasında sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < ,05$). Görev ve sorumluluklar boyutu incelendiğinde, İngilizce öğretmenleri ile matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri arasında İngilizce öğretmenleri aleyhine; fen bilgisi öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri dışındaki bütün öğretmenler arasında fen bilgisi öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Materyal geliştirme boyutunda güzel sanatlar/spor öğretmenlerinin matematik öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir ($p < ,05$). Aile eğitimi/işbirliği boyutuna gelindiğinde sınıf, Türkçe ve okul öncesi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerinden, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin güzel sanatlar/spor ve fen bilgisi öğretmenlerinden, okul öncesi öğretmenlerinin de güzel sanatlar/spor, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir ($p < ,05$). Son olarak, yasal düzenlemeler boyutunda matematik, sınıf, Türkçe ve okul öncesi öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenlerinden ve sınıf öğretmenlerinin güzel sanatlar/spor öğretmenlerinden anlamlı

düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir ($p < ,05$).

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin bu konuda eğitim alma durumlarına göre eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p > ,05$). Bu bulgu kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alan öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almayan öğretmenlerden toplamda ve tüm alt boyutlarda daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, BEP hazırlama, öğrenciyi tanılama ve değerlendirme, materyal geliştirme, görev ve sorumluluklar, yasal düzenlemeler ve aile eğitimi konularında kısmen yeterli olduklarını, bir diğer ifadeyle beklenen düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin özellikle tanılama ve değerlendirme ile yasal düzenlemeler boyutlarında diğer alt boyutlara göre daha yetersiz oldukları belirlenmiştir. Kaynaştırmaya yönelik uygulamaların yaygınlaşması ile sınıfların giderek daha heterojen hale dönüştüğü ve öğretmenlerin

Tablo 6.
Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri

| | Eğitim Alma Durumu | N | \bar{x} | Ss | t | Sd | p |
|------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|--------|-----|------|
| Toplam | Evet | 96 | 3,94 | ,16 | 25,551 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 2,87 | ,40 | | | |
| Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Evet | 96 | 4,33 | ,12 | 24,830 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 2,99 | ,53 | | | |
| BEP | Evet | 96 | 3,93 | ,27 | 17,562 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 3,01 | ,49 | | | |
| Tanılama ve Değerlendirme | Evet | 96 | 3,64 | ,37 | 19,642 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 2,41 | ,57 | | | |
| Görev ve Sorumluluklar | Evet | 96 | 4,11 | ,32 | 17,699 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 3,10 | ,53 | | | |
| Materyal Geliştirme | Evet | 96 | 3,75 | ,32 | 9,743 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 3,10 | ,62 | | | |
| Aile Eğitimi/İşbirliği | Evet | 96 | 4,17 | ,19 | 18,237 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 3,10 | ,56 | | | |
| Yasal Düzenlemeler | Evet | 96 | 3,67 | ,24 | 25,389 | 366 | ,000 |
| | Hayır | 272 | 2,44 | ,45 | | | |

özel gereksinimi olan öğrencilerle daha çok karşılaştıkları (Sucuoğlu ve ark., 2004) düşünüldüğünde araştırmada ulaşılan sonuçun olumsuz bir tabloyu ortaya koyduğu söylenebilir. Araştırmada ulaşılan ve ilgili araştırma (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Dağlıoğlu, 2010; Gök & Erbaş, 2011; Güner, 2011; İzci, 2005; Şahin & Gürbüz, 2016; Temel, 2000) sonuçlarıyla da örtüşen bu sonuç öğretmenlerin büyük bir bölümünün kaynaştırma uygulamaları ile ilgili tam donanımlı profesyonel bir eğitim almamaları ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda benzer yeterlik düzeylerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ile ilgili farklı sonuçlara da ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda (Berk ve ark., 2009; Dalğar, 2011; Şahbaz & Kalay, 2010) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri farklılık göstermezken, bazılarında (Camadan, 2012; Toy & Duru, 2016) kadın öğretmenlerin daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, çalışılan örneklemin özelliklerine bağlı olarak farklı sonuçlara ulaşılabilirdi, bu konuda bir tutarlık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri mesleki deneyime göre incelendiğinde, tanılama ve değerlendirme, aile eğitimi/işbirliği ve yasal düzenlemeler boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken, ölçek toplamı ile öğretim yöntem ve teknikleri, BEP, görev ve sorumluluklar, materyal geliştirme boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu bulgularda ölçek toplamında mesleki deneyimi "6-10 yıl" olan öğretmenlerin mesleki deneyimi "1-5 yıl" olan öğretmenlerden daha yeterli oldukları görülmektedir. Bu farklılık, mesleki deneyimi "6-10 yıl" aralığında olan öğretmenlerin mesleki deneyimi "1-5 yıl" olan öğretmenlere göre daha tecrübeli olmaları ile açıklanabilir. Alt boyutlar bazında bakıldığında ise, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme ve BEP boyutlarında mesleki deneyimi "6-10 yıl" olan öğretmenlerin mesleki deneyimi "11 yıl ve üzeri" olan öğretmenlerden daha yeterli oldukları görülmektedir. Bu durum, "11 yıl ve üzeri" mesleki

deneyime sahip öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışı ile yetişmelerinin bir sonucu olabilir. Bu anlayışla yetişen öğretmenler öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına geçme konusunda daha dirençli olabilmektedir. Nitekim Karacığa (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslekteki kıdem süresi ile yenilenen programlar arasındaki uyuma bakıldığında kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin diğer gruplara göre puan ortalamasını daha düşük bulmuştur.

Görev ve sorumluluklar boyutunda mesleki deneyimi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleki deneyimi "1-5 yıl" olan öğretmenlerden daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Bu durum yıllar geçtikçe geçirdikleri deneyimlerle birlikte, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili daha çok farkındalık kazandığını göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde kaynaştırma eğitimindeki görev ve sorumlulukları ile ilgili yeterli eğitim almadıkları düşünüldüğünde ulaşılan sonuç anlaşılır gelmektedir. Aküzüm ve Altunhan (2017) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça bilgi, birikim ve deneyimlerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri, ölçek toplamında ve bütün alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgular incelendiğinde genel olarak sınıf ve okul öncesi öğretmenliği yeterlilik puanlarının diğer branşlardan yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlara göre mesleki süreleri içerisinde kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrencilerle daha çok karşılaşmış olmaları (Sucuoğlu ve ark., 2004), branş öğretmenlerinin farklı sınıflarda sınırlı sayıda derse girmeleri nedeniyle sınıf ve okul öncesi öğretmenleri kadar öğrencileriyle bütünleşememeleri bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara başka çalışmalarda (Bilen, 2007; Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016; Karacaoğlu, 2008; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Ünal, 2010) da ulaşıldığı görülmektedir. Alt boyutlardan materyal geliştirme boyutunda güzel sanatlar ve spor branş öğretmenlerinin yeterlilik puanlarına bakıldığında diğer branş öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. İlgili branşlar özel

yetenekli öğrenci alan bölümlerden mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır bu öğretmenlerin özel yetenekli, el becerileri yüksek ve özgün eserler tasarlayabilen öğretmenler olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bulgularında materyal geliştirme alt boyutunda güzel sanatlar ve spor branş öğretmenlerinin yeterliliklerinin diğer branşlara göre yüksek çıkmasının anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri branş değişkenine göre ele alındığında dikkat çeken bir diğer bulgu İngilizce branşına sahip öğretmenlerin yeterliklerinin diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olmasıdır. İngilizce öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere faydalı olamayacakları düşünce, inanç ve tutumlarından kaynaklandığı; bunun yanında özel eğitime muhtaç öğrencilerin temel derslerde bile zorluk yaşarken anadilinin dışında farklı bir dil olan İngilizce dersinde herhangi bir varlık gösteremeyeceği inancı bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Zeybek'in (2015) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin kendilerine ekstra bir yük getirdiğini, onlara faydalı olmadıklarını kaynaştırma öğrencilerini görmezden geldiklerini; bu nedenle de kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle kaynaştırılmasına olumlu bakmadıklarını belirten sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Zeybek (2015) tarafından yapılan çalışmada da kaynaştırma eğitiminin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi derslerde uygulanması gerektiğini, ancak öğrencilerin henüz anadillerinde yeterli başarıyı gösterememeleri ya da derslerde Türkçe ifadelerle az yer verilmesi gibi nedenlerden dolayı İngilizce derslerinde uygulanmaması gerektiğini ifade edilmiştir.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi alma durumlarına göre incelendiği bulgulara bakıldığında eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin ilgili yeterliliklerinin kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin özel eğitimle ilgili aldıkları hizmet içi kurslar, seminerler, dersler vb. eğitimlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan çeşitli çalışmalar da (Camadan, 2012; Temel, 2000; Toy & Duru, 2016) kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin bu konuda daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Belli bir alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmek için ilgili alana yönelik eğitimler almak veya bilgileri güncellemek gerekmektedir. Öğretmenler sahip oldukları bilgileri güncelleyerek mesleki anlamda yeterliğe ulaşabilmektedir (Seferoğlu, 2004).

Araştırmanın sınırlıkları ve ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin beklenen düzeyde olmadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonuçlarından hareketle bu konuda verilecek nitelikli hizmet içi eğitimlerin yararlı olacağı söylenebilir.
2. Her öğretmenin mesleki hayatında kaynaştırma öğrencileriyle karşılaşma olasılığı düşünülerek öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında bu konuda donanımlı hale getirilmesi faydalı olacaktır.
3. Temel eğitim branşları dışında kalan branş öğretmenleri branş özelinde yapılabilecek kaynaştırma uygulamaları konusunda bilinçlendirilmelidir.

4. Kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterliği daha düşük düzeyde olan branşlar için bu durumun nedenlerini ortaya çıkaracak ve çözüm yolları getirecek bilimsel çalışmalar yapılabilir.

Etik Komite Onayı: Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesi toplanmıştır. Söz konusu dönemde etik kurul kararı istenmediği için araştırma öncesi etik kurul başvurusu yapılmamıştır.

Katılım Onamı: Bu çalışmaya katılan katılımcılardan yazılı onam alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – M.A., H.G.; Tasarım – M.A., H.G.; Denetleme – M.A., H.G.; Kaynaklar – M.A., H.G.; Malzemeler – M.A., H.G.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – M.A., H.G.; Analiz ve/veya Yorum – M.A., H.G.; Literatür Taraması – M.A., H.G.; Yazıyı Yazan – M.A., H.G.; Eleştirel İnceleme – M.A., H.G.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Data of this research was collected before 2020. No ethics committee application was made since no committee approval was asked for that period.

Informed Consent: Written informed consent was obtained from participants who participated in this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – M.A., H.G.; Design – M.A., H.G.; Supervision – M.A., H.G.; Resources – M.A., H.G.; Data Collection and/or Processing – M.A., H.G.; Analysis and/or Interpretation – M.A., H.G.; Literature Search – M.A., H.G.; Writing Manuscript – M.A., H.G.; Critical Review – M.A., H.G.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declare that this study had received no financial support.

Kaynaklar

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.) *Handbook of research on science education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779–802.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38–63.
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345–354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(3), 71–85.

- Berk, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160–168.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Boonen, T., Damme, J. V., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most? *International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(1), 126–152.
- 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.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*, 186, 72–84.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Dolapçı, S., & Yıldız-Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141–160.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66–87.
- Gülyüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Gün Şahin, Z. G., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138–160. [CrossRef]
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691–708.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106–114.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70–97.
- Karacığa, S. (2008). *Öğretmenlere göre yapılandırılmı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ile duyu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 38, 501–522.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13.
- Kargin, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55–76.
- Kırcaali-lftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45–50.
- Knight, S. L., & Wiseman, D. L. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 387–405. [CrossRef]
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html 20.01.2020
- MEB (2017). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017–2018. Retrieved from https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=32712.01.2020
- Mertoğlu, H., Sarı, Ot, Puzmaz, A., & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131–154. [CrossRef]
- Nayır, F., & Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69–89.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teacher' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60(3), 739–742. [CrossRef]
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116–135.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13–28.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 183–203.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40–45.
- Şenol, F. B., & Can-Yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1–12.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 51–64.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Retrieved from https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf 22.09.2022
- Temel, Z.F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148–155.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146–173. [CrossRef]
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Üzümcü, M. (2016). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri, sorunları ve beklentileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19–40.
- Yıkımsı, N. (2006). *İl millî eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction: It is directly proportional to the fact that teachers have the necessary knowledge and skills to fulfill their duties and responsibilities in inclusive education (Aslan & Özpinar, 2008). Teachers should be knowledgeable, skilled, and enthusiastic regarding inclusion practices (Nayır & Kepenekci, 2013; Saraç & Çolak, 2012; Yıkılmış, 2006). As a matter of fact, it is thought that teachers' experience, knowledge, and skill deficiencies related to inclusive education negatively affect their attitudes toward inclusive students (Karaca, 2018). Teachers who do not have the necessary competencies experience more difficulty when they meet the inclusive students (Turhan, 2007). Based on this situation, it can be said that various studies should be conducted to determine the competencies of teachers about inclusive education and to eliminate their deficiencies. In this context, the purpose of this research was to reveal the professional competencies of teachers in inclusive practices. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of professional competence of teachers regarding inclusive education?
2. Is there a significant difference between professional competencies of teachers regarding inclusive education in terms of;
 - a. gender
 - b. seniority
 - c. branch
 - d. training in inclusive education before

Method: Descriptive survey model was used in this research. The descriptive survey model is research model that tries to present a situation that exists in the past or today (Karasar, 2012). Since this study attempts to describe the competencies of teachers regarding inclusive education, it can be said that the study is in accordance with the descriptive survey model.

The population of the research was 6109 teachers working in primary and secondary schools in the central districts (Tusba, İpekyolu, Edremit) of Van province in the 2019–2020 academic year. The sample of the study consists of 368 teachers determined by random sampling method. Of the participants, 39.9% ($n=147$) were female and 60.1% ($n=221$) were male. In terms of seniority, 26.6% ($n=98$) of teachers had 1–5 years, 48.6% ($n=179$) had 6–10 years, and 24.7% ($n=91$) had 11 years or above of seniority.

In the process of collecting the data in the research, "Professional Competence Development Scale Regarding Inclusion for Teachers" was used. The scale including seven sub-dimensions developed by Karaca (2018) consists of 38 items. The internal consistency coefficient was found as .977 for the total scale (Karaca, 2018). In this study, the internal consistency coefficient was found as .970 for the total scale. Additionally, it was determined that the reliability coefficients of the dimensions ranged between .796 and .928. These values show that the data obtained from the scale are reliable.

The data were analyzed with the Statistical Package for Social Sciences version 25.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA) package program. Descriptive statistics (arithmetic mean and standard deviation) were used to determine the level competencies of teachers regarding inclusive education. Additionally, independent samples *t*-test and one-way analysis of variance test were used to determine whether the competencies differed according to demographic variables.

Discussion and Conclusion: As a result of the research, it was determined that the competencies of teachers regarding inclusive education are at the "medium" level, and the most incompetent areas of teachers are identification and evaluation and legal regulations. This result, which was reached in the research and coincides with the results of the related researches (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Dağlıoğlu, 2010; Gök & Erbaş, 2011; İzci, 2005; Şahin & Gürbüz, 2016; Temel, 2000) may be associated with the fact that the majority of teachers did not have a professional training regarding inclusive education.

The inclusive education competencies of teachers did not show a significant difference according to gender. When the literature is analyzed, it is seen that different results have been reached regarding the teachers' inclusive education competencies according to gender. In some studies (Dalğar, 2011; Şahbaz & Kalay, 2010), the competencies of teachers did not differ, while in some of them (Camadan, 2012; Toy & Duru, 2016), it was revealed that female teachers were more competent.

According to the branch, teachers' inclusive education competencies differ significantly in the scale total and all sub-dimensions. When the findings are examined, it is seen that the classroom and preschool teachers' proficiency scores are higher than the other branches. Classroom teachers and preschool teachers are more likely to encounter students who need inclusive education (Sucuoğlu et al., 2004) can be shown as the reasons of this result. When the literature is examined, it is seen that there are studies (Bilen, 2007; Dolapçı & Yıldız-Demirtaş, 2016; Karacaoğlu, 2008; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Ünal, 2010) that have reached similar results.

In the study, it was determined that the competencies of the teachers who have received inclusive education before were higher than the teachers who did not receive inclusive education. This result shows that in-service courses, seminars, lessons, etc. that teachers receive regarding special education affect their competencies positively. Similarly, various studies (Camadan, 2012; Temel, 2000; Toy & Duru, 2016) proved that teachers who received training on inclusive education were more competent in this regard.