



# INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ  
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran 2017, s. 401-415

Mehmet YAVUZ<sup>1</sup>

## KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA YETERLİLİK DÜZEYLERİNİ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELEMESİ

### Özet

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın evreni Edirne merkez ili, örnekleme ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen kaynaştırma sınıfı öğretmenleridir. Araştırmaya 142 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini belirlemek için Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri araştırmacının hazırladığı kişisel bilgiler formu ile elde toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik algıları yüksek çıkmış ve hiçbir değişkende anlamlı bir ilişki bir ilişki gözlenmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, yeterlilik, mesleki yeterlilik.

## EXAMINATION OF THE INCLUSION COMPETENCE LEVELS OF THE TEACHERS WORKING IN INCLUSIVE PRACTICES IN TERMS OF SOME VARIABLES

### Abstract

The aim of this study is to examine the professional competence perceptions of the teachers working in inclusive practices according to different variables. The population of the study is Edirne provincial centre, and the sample is the inclusion class teachers selected by the random sampling method. 142 teachers participated in the study. The research model is the relational screening model. The “Teacher Competence in Inclusive Practices Scale” developed by Sharma, Tim Loreman and Chris Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015) was used in order to determine the inclusion competence levels of teachers. The demographic information of the teachers was collected using the personal information form prepared by the researcher. As a result of the study, the inclusion competence perceptions of the teachers were found to be high, and no significant relationship was observed in any of the variables.

**Keywords:** Inclusion, competence, professional competence.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mehmetyavuz23@gmail.com

## GİRİŞ

Kaynaştırma, Kırcaali-İftar, (1992) göre özel gereksinimli öğrenciye gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak, ihtiyaca göre tam veya yarı zamanlı olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim verilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştıma özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006)'ne göre ise özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırmanın ülkemizde uygulanması ve yaygınlaştırılmasında çeşitli problemler bulunmaktadır. Bu problemler; fiziksel çevrenin yetersizliği, genel eğitim ve özel eğitimin farklı algılanması, uygun personelin olmaması ve olumsuz öğretmen tutumları olarak sıralanabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma uygulamasının en önemli ögesi olan öğretmenlerin (Batu, 2000) kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu olumsuz tutumlarının en önemli sebebi ise kaynaştırma konusunda ne yapacaklarını bilmemeleridir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleridir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Son yıllarda öğretmenlik mesleği üzerinde durulan konuların başında öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli görüp görmedikleri gelmektedir (Özdemir, 2008). Yeterlik algısı; Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme kuramı'na dayanmaktadır. Tanım olarak bakıldığında yeterlik algısı; Bireylerin onlardan beklenen bir performansı yerine getirebilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve kendisinden beklenen bu eylemi gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları veya inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Mesleki yeterlilik ise bir kişinin işyerinde mesleki yeteneklerinde ve mesleki faaliyetlerinde istediği sonuçlara ulaşabileceği inancı olarak tanımlanmaktadır (Greenglass, Burke, ve Moore, 2003). Bir başka tanımda ise bir işi başarma duygu ve yetkinliği olarak tanımlamıştır (Greenglass, Burke, ve Moore, 2003). Öğretmen yeterliliği tanımına baktığımızda, bireyin kendisini mesleki ve kişisel açılarından sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen olarak ifade edilebilir (Seferoğlu, 2004). Öğretmen yeterliliği bir başka tanımda ise öğrencinin başarısını artırma beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Ross, ve Bruce, 2007).

Öğretmenlerin yeterlilik algısı öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir (Sünbül ve Arslan, 2006). Araştırmalar yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğretimsel etkinliklerde daha gayretli ve istekli oldukları (Gibson ve Dembo, 1984), tarafsız, lider, daha dışa dönük, olaylar karşısında sakin kalabilen (Murray, 1975), öğrenciyi destekleyici, neşeli, özgürlükçü (Rushton, Murray ve Paunonen, 1983) ve daha nitelikli öğrenci yetiştirebilme gayretinde olduklarını söylemektedirler (Allinder, 1994; Gözütok, 1995; Mentiş, 2004; Ross, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin yeterlik algısının düşük veya yüksek olması kaynaştırma uygulamalarına karşı tavırlarıyla yakından ilişkilidir (Sharma, Loreman, ve Forlin, 2011). Çünkü düşük yeterlilik duygusuna sahip öğretmenler daha fazla kaygılandıkları ve sınıflarında özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri istemedikleri gözlenmiştir (Soodak, Podell, ve Lehman, 1998). Buna karşına yeterlik algıları güçlü olan öğretmenlerin, sınıflarında güçlük yaşayan öğrencilerin başarıları için onlara daha fazla destek sağladıkları, ders planlarını daha iyi hazırlayıp uyguladıklarını ve en güç öğrencileri bile eğitebildikleri gözlenmiştir (Kaner, 2010).

Ek olarak yeterlilik algıları güçlü olan öğretmenler öğretimde belirledikleri hedeflere ulaşma çabaları daha fazladır.

Bireyleri yetiştirme görevi bulunan öğretmenin de yeterli eğitim-öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Sünbül ve Arslan, 2006). Çünkü okul öğretim programı çok iyi hazırlansa bile, öğretmenler istenilen yeterlilikte değilse eğitim-öğretimde istenilen başarıyı yakalamak zor olacaktır (Demirel ve Kaya, 2006). Öğretmenlerin yeterli nitelikte olmasının en önemli aşaması hizmet öncesi dönemdir. Bu dönem ise yükseköğretimin öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarıdır (Çoban, 2011). MEB (2008)'de fakültelerden mezun olacak öğretmenlerde mesleği genel yeterlikleri altı başlıkta oluşturulmuştur;

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi

Oluşturulan bu altı ana yeterlik alanı, ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2008). Bu yeterliliklerle mezun olan öğretmenler genellikle kendi alanlarına yönelik dersler almaktadırlar. Aldıkları eğitim gereği normal gelişim gösteren bireylere yönelik yeterlilikleri gelişmektedirler. Kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili sınırlı dersler almaktadırlar. Bu sınırlılığa rağmen kaynaştırma uygulamalarında da sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırmada sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırılmasında hem olumlu sınıf iklimi oluşturulmasında, hem de davranışları açısından güçlü birleştirici güçtür. Kaynaştırma sınıfında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfta olumlu etkileşimin oluşması kaynaştırma öğrencisinin okulda ve toplumda sosyal kabulünün artması büyük ölçüde sınıf öğretmenine bağlıdır (Yıkılmış, 2006). Rizzo'ye (1985) göre yetersizliği olan bireylere sunulacak olan eğitimlerinde ve sosyalleşmelerinde öğretmenlerinin yeterliliği büyük önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenin kaynaştırma konusundaki bu görevlerine ek olarak ülkemiz, son yıllarda kaynaştırma uygulamalarını yaygınlaştıracığını yetersizliği olan bireyleri akranlarından ayırmadan en az kısıtlayıcı ortamda eğitim verileceğini, Salamanca bildirgesi, 1994, BM engelli hakları ilişkin sözleşme, 2006, Avrupa konseyi özürülüler eylem planı, 2006 – 2015 ve Avrupa birliği özürülülük stratejisi, 2010-2020 gibi çeşitli uluslararası anlaşmalara imza atarak garanti altına almıştır (MEB, 2013). Kaynaştırma uygulamaları ülkemizde yaygınlaşmaktadır. Bu sebepten dolayı ülkemizde kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri kaynaştırmanın başarıyla uygulanması için büyük önem arz etmektedir. Camadan (2012) kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerinin, özel eğitim gerektiren bireyleri tanıyabilme, kaynaştırma ilkelerini uygulayabilme, programın içeriğine ilişkin yöntem ve teknikleri kullanabilme ve öğrencinin performansını ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun şekilde değerlendirme yapabilme gibi noktalarda kaynaştırma eğitimine ve BEP'e ilişkin yeterliklere sahip olmaları beklenir. Ancak İzci (2005) ve sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal,

(20013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli algılamadıklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı kaynaştırma öğrencisiyle çok fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebepten dolayı kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin yetersizliklerinin belirlenmesi ve belirlenen eksiklikleri yönelik uygulamalar geliştirilmesi yararlı bir uygulama olacaktır. Ancak ülkemizde öğretmen yeterliliğini belirlemeye yönelik araştırmalara baktığımızda; Meslek lisesi öğretmenleriyle (Hanifi, 2006), İlkokul öğretmenleriyle (Albayrak, 2015), Sosyal Bilgiler Öğretmenleriyle (Koç, 2015), engelli sporcularla çalışan antrenörlerle (Güneş, 2016), Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarıyla (Özdemir, 2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarıyla (Öksüzöğlü, 2009), Türkçe öğretmenliği adaylarıyla (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010) yapıldığını görmekteyiz. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğimizde sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Dikici-Sığırtmaç Hoş ve Abbak, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Nizamoğlu, 1996). Kaynaştırma uygulamasında çalışan öğretmenlerin yetersizlikleri tespit edilmesi, öğretmenlerin yetersiz olduğu alanların belirlenmesi ve yetersiz olduğu alanlara yönelik öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimler veya kurslar verilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebepten dolayı kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

### Amaç

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Cinsiyetlerine göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yaşlarına göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kıdem yılına göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Aldıkları ücretten memnuniyetlerine göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ekonomik düzeylerine göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Çalışma isteklerine göre kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### YÖNTEM

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu tür bir araştırmada, aralarında ilişki aranan değişkenler, tekil taramada olduğu gibi sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir

çözümlemeye fırsat sağlayacak şekilde yapılmalıdır. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma olmak üzere iki türlü yapılmaktadır. (Karasar, 2008).

### Çalışma Gurubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Edirne ili merkez ilçesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın çalışma grubu Edirne ili merkez ilçesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan 142 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 89'u (%62,70) kadın, 53'ü (%37,30) erkek olup yaş ortalaması  $\pm 42$ , meslek yılı  $\pm 18$  olarak tespit edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir.

**Tablo1.** Katılımcılara ait Demografik Bilgiler

	N	%	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	89	62,70
	Erkek	53	37,30
<b>Ekonomik Düzey</b>	Alt Düzey	28	19,70
	Orta Düzey	114	80,30
<b>Ücretten Memnuniyet</b>	Evet	37	26,10
	Hayır	105	73,90
<b>Çalışma İsteği Durumu</b>	Evet	57	40,10
	Hayır	85	59,90
<b>Branş</b>	Sınıf öğretmeni	142	31,70
<b>Toplam</b>		142	100,00

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Öğretmen Yeterliliği belirlemek için Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 6'lı likert tipi bir ölçek olmakta ve 18 sorudan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 en yüksek puan ise 90'dir. Ölçek, “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha testinde ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bilindiği üzere, bu değer .80'nin üzerinde olması ölçeğe güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Field, 2005). Ölçeğin demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, branş, meslek yılı, ekonomik düzey, ücret alma, çalışma isteği bilgileri bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde, kullanılan ölçme aracını öğretmenlere uygulamak için Edirne ili milli eğitim müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlere gönüllü katılımı esas alınarak uygulanmıştır.

Araştırmada analizler SPSS 17.0 (The Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verilerin Normal dağılım durumunu kontrol etmek için Kolmogorov-Smirnov sınaması kullanılmış olup, normal dağılım değerinin istatistiksel anlamlılık düzeyinden küçük çıktığı tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu yüzden, normal dağılım için basıklık-çarpıklık değerlerinden faydalanılmıştır. Bilindiği gibi, araştırma grubunda katılımcı sayısının yüksek olduğu durumlarda basıklık-çarpıklık değerinin  $\pm 1.96$  arasında olması, normallik varsayımını sağlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bulunan verilerin normallik varsayımını sağlamadığı ve aşırı çarpıklık ve aşırı basıklık problemi olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan çalışmada non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinden betimsel istatistikler, Mann Whitney U testi ve Spearman Korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerle istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Çalışmada bulgular araştırma sorularının sırasıyla ele alınacaktır. Ölçekten alınan ortalama puana ( $X=4,75$ ) göre öğretmenlerin yeterlilik seviyesi 86 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte alınacak alınabilecek en düşük değer 18 alınabilecek en yüksek değer ise 108'dir. Bayar (2015) tarafından yapılmamasına rağmen ölçek puanlarını alt orta ve üst olarak üçe böldüğümüzde alınan puanın üst seviye olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

### Cinsiyete Ait Bulgular

**Tablo 2.** Cinsiyet açısından Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	89	73,60	6550,00	2172,00	.43
	Erkek	53	67,98	3603,00		

Öğretmenlerin, yeterliliklerinin cinsiyete göre değişim gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. The Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ( $U = 2172,00$ ,  $p = .43$ ).

### Ekonomik Düzeye Ait Bulgular

**Tablo 3.** Ekonomik düzey açısından Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>Ekonomik Düzey</b>	Alt Düzey	28	67,66	1894,50	1488,50	.58
	Orta Düzey	114	72,44	8258,50		

Öğretmenlerin, yeterliliklerinin ekonomik düzeye göre değişim gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. The Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ekonomik düzey açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $U = 1458,50$ ,  $p = .58$ ).

### Ücret Alma Durumuna ait bulgular

**Tablo 4.** Ücret alma durumu açısından Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>Ücret Almadan Memnuniyet</b>	Evet	37	70,81	2620,00	1917,00	.91
	Hayır	105	71,74	7533,00		

Öğretmenlerin, yeterliliklerinin ücret alma durumuna göre değişim gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. The Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ücret alma durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U = 1917,00, p = .91).

### Çalışma İsteği Durumuna ait bulgular

**Tablo 5.** Çalışma isteği durumu açısından Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
<b>Çalışma İsteği Durumu</b>	Evet	57	80,21	4572,00	1926,00	.04*
	Hayır	85	65,26	5581,00		

\*p<0.05 düzeyinde anlamlılık.

Öğretmenlerin, yeterliliklerinin çalışma isteği durumuna göre değişim gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. The Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre çalışma isteği durumu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U = 1926,00, p = .04). Bulgular sonucunda çalışma isteği olan öğretmen adaylarının, olmayanlara göre yeterliğinin fazla olduğu söylenebilir.

### Yaşa ait bulgular

**Tablo 6.** Yaş değişkeni açısından Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Yeterlilik	Yaş
<b>Yeterlilik</b>	<b>Korelasyon Katsayısı</b>	1,000	-,022
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,791
	<b>N</b>	142	142
<b>Yaş</b>	<b>Korelasyon Katsayısı</b>	-,022	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,791	.
	<b>N</b>	142	142

Öğretmenlerin yeterlilik algıları ile yaş arasındaki ilişkiyi saptamak için Spearman Korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Sonuçlara göre yeterlilik ile yaş arasında negatif bir ilişki bulunmuş fakat ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $r=-.022$ ,  $p=.791$ ).

**Meslek Yılına ait bulgular****Tablo 7.** Meslek yılı değişkeni açısından Spearman Korelasyon Katsayısı sonuçları

		<b>Yeterlilik</b>	<b>Meslek yılı</b>
<b>Yeterlilik</b>	<b>Korelasyon Katsayısı</b>	1,000	-,040
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	.	,636
	<b>N</b>	142	142
<b>Meslek yılı</b>	<b>Korelasyon Katsayısı</b>	-,040	1,000
	<b>Sig. (2-tailed)</b>	,636	.
	<b>N</b>	142	142

Öğretmenlerin yeterlilik algıları ile meslek yılı arasındaki ilişkiyi saptamak için Spearman Korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Sonuçlara göre yeterlilik ile meslek yılı arasında negatif bir ilişki bulunmuş fakat ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ( $r=-.040$ ,  $p=.636$ ).

**TARTIŞMA, YORUM VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğretmenlerinin kaynaştırma yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar (Artan ve Uyanık Balat, 2003: Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal, 20013:Kaya, 2005) yaptığı araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Bu araştırma sonucuna göre kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı yeterlilik algılarının yüksek çıkmasının gerekçesi son yıllarda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve hemen her sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması, Bundan dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı bulmaları sayılabilir. Bu durum öğretmenlerde kaynaştırma konusuyla ilgili bir farkındalık kazandırmış olabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimler, basın-yayınlarında sürekli yetersizliği olan bireylerle ilgili haberlerin çıkması ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin bilgiye kolayca ulaşmasıyla açıklanabilir.

Kaynaştırma öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgu çeşitli araştırma bulgularıyla zıtlık göstermektedir. Bul bulguları tek tek incelemek olursak, Toy ve Duru (2016) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya uygulamasına karşı yeterlilik inançları kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bezer şekilde Camadan (2012) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin kaynaştırmaya uygulamasına karşı yeterlilik inançları erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu bulmuştur. Çapri ve Çelikkaleli, (2008) Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek yeterlilik algısı göstermesinin sebebi, Türk toplumu sosyal yapısı gereği kız çocuklarına öğretmenlik mesleğini daha çok yakınlaştırmakta ve kız çocuklarını bu yönde telkinlerde bulunması sebebiyle kız öğretmenler, öğretmenlik mesleğini daha iyi benimsemesine bağlamaktadır. Yeterlilik yanında farklı araştırmalarda kaynaştırmaya karşı öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları açısından bakıldığında ise Menlove, Hudson ve Suter'in (2001) ve Kilimo, (2014) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlilik düzeylerini incelediği araştırmasında anlamlı cinsiyet



değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Küçükler, Kargın ve Akçamete'nin (2002) öğretmenlerin öz-yeterliliklerini araştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuca ulaşmışlardır. Bunun yanında Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarını araştırdığı çalışmasında öz-yeterliliğinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile kendilerini ekonomik olarak gördükleri düzey değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulgu bazı çalışmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik değişkenin öğretmenlerin yeterlik inançlarını etkilemediğini belirtmektedir. Fakat Gahan ve Abeysekera, (2009), Hirschi, (2010) ve Liu ve Lei, (2012) yaptıkları çalışmalarda bireyin mesleki yeterliliğini sosyo-ekonomik statü ve ekonomik koşullardan etkilendiğini belirtmektedir. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgu; kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin mesleki yeterliliklerini etkilemediklerini söyleyebiliriz.

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile aldıkları ücret yeterli görüp görmedikleri değişken arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara bakarak kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin aldıkları ücret yeterli görüp görmemeleri mesleki yeterliliklerini etkilemediklerini söyleyebiliriz. Ancak Şahin (1999) yaptığı araştırmada öğretmenlerin aldıkları ücretleri yetersiz gördüklerini belirlenmişleridir. Güneş (2016) ise öğretmenin niteliğinin etkileyen değişkenler arasında öğretmen ücret değişkeninin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile meslekte çalışma isteyip istememe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırma sonuçlarına bakarak kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin meslek çalışmak istemeseler bile kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli gördüklerini ve görev ve sorumluluklarını layıkıyla yapmak istediklerini söyleyebiliriz.

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırma sonuçlarına bakarak kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin yaş değişkeninin mesleki yeterliliklerini etkilemediklerini söyleyebiliriz. Bu araştırma sonuçları Uğur'un (2006) yaptığı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Uğur (2006) meslek lisesi öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki yeterliliğini daha yüksek bulmuş ve durumu mesleki tecrübelerine bağlamıştır. Ek olarak Yıldız, Yolsal, Ay, Kıyan (2003) bireyin yaşının artmasına paralel olarak mesleki deneyimin arttığı ve buna paralel olarak da zorluklarla başa çıkma yollarını daha iyi bulduklarını belirtmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile mesleki kıdem yılı değişkeni arasında bir ilişki bulunmuştur. Fakat ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Toy ve Duru'nun (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada mesleki kıdem yılı değişkeni ile mesleki yeterlilik arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Toy ve Duru yaptıkları çalışmada (2016) 1-5 yıl kıdem yılı olan öğretmenler 11-15 ve 16-20 yıl kıdemli olan öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamalarında yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. 21 yıl ve daha üstünde kıdem yılı olan öğretmenlerin 11-15 yılı olan öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamalarında yeterlik konusunda kendilerini daha

yeterli algıladıkları sonucunu bulmuştur. 21 yıl ve daha üst kıdem yılına sahip öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli algılamalarının sebebinin mesleki deneyime bağlamıştır. Yapılan bu araştırma bu araştırmayla zıtlık göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerini araştıran çalışmalar incelendiğinde ise (Chacon, 2005;Çimen, 2007) ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada meslekteki kıdem yılı ile öz-yeterlilik algısı arasında herhangi bir farklılaşma bulamamıştır. Ancak Benzer (2011) ilköğretim ve orta öğretim öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerini incelediği araştırmada ise 16-20 yıl ve daha çok kıdem yılına sahip öğretmenler, bütün yeterlilik alanlarında diğerlerine oranla anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Buna paralel olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissedebileceklerini vurgulamıştır.

### ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları hakkında seminerler düzenlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinebileceği bir internet portalı oluşturulmalıdır Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gerekli kaynaştırma destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. Bu araştırmada nicel veri toplanmıştır. İleriki araştırmalarda hem nicel hem de nitel veri toplanarak daha nitelikli bilgilere ulaşılabilir. Araştırmalar öğretmenlerinin branşlarına göre incelenebilir. Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma dersi alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilikleri karşılaştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Albayrak, F. T. (2015). İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Artan, İ., Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(2), 345-354.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 – 45.

- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3),71-85.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' perceived efficacy among efl teachers in middle schools in venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, 27, 123-136.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. (2006, Ed.). Eğitim bilimine giriş. İstanbul: Pegema Yayıncılık.
- Dikici-Sığırtmaç A., Hoş, G. ve Abbak B.S. (2011) Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,12(4), 205-223.
- Eker, G. (2006). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumuna üzerine etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir,
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Gahan, P. and Abeysekera, L. (2009). What shapes an individual's work values? an integrated model of the relationship between work values, national culture and self-construal. *International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 126-47.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin demokratik tutumları. Ankara: Ekin Yayıncılık.

- Greenglass, E. R., Burke, R. J. ve Moore, K. A. (2003). Reactions to increased workload: effects on professional efficacy of nurses. *Applied Psychology: An International Review*, 52 (4), 580–597
- Güneş, C. ( 2016). Engelli sporcularla çalışan antrenörlerin mesleki yeterliliklerinin tükenmişlik ve iş doyumuna düzeylerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Hanifi, M.( 2006). Meslek liselerinde öğretmen yeterliliği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hirschi, A. (2010). Positive Adolescent Career Development: The Role of Intrinsic and Extrinsic Work Values. *Career Development Quarterly*, 58(1), 276-287
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (www.esosder.org), 4 (14), 106-114.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43( 1): 193-217.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2005). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.
- Koç, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G., (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice* 1(1), 101-113.
- Liu, Y. and Lei, Y. (2012). The Connotation of Work Values: A Preliminary Review. *Asian Social Science*, 8(1).
- MEB, (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Menlove, R., Hudson ve P., Suter, D. (2001). A field of 1ep dreams increasing general education teacher participation in the 1ep development process, *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28- 33.
- Mentiş, T. A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(1), 28-51.
- Murray, H.G. (1975). Prediceting student ratings of college teaching from peer ratings of personality traits. *Teaching of Psychology*, 2(2), 66-69.

- Nizamoglu, N. (1996). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öksüzoglu, P. (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Rizzo, T. I. (1985). Attributes related to Teacher' Attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60(3), 739-742.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Rushton, J.P., Murray, H.G., & Paunonen, S.V. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5, 93-116.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A. Ve Oksal, A.(2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(3).1743-1765.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sharma, U., Loreman, T. ve Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998) Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-97.
- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler. İstanbul: Morpa.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 217-231.
- Şahin, A. E. (2001) Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. (ElectronicJournal),;Erisim:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>. Erişim: 01.05.2017.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th Edition. Boston, MC: Pearson Education, Inc.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1),146-173

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans. <http://www.coe.ohiostate.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf>. Erişim Tarihi: 02 mayıs 2017,
- Uğur, H. M. (2006). Meslek liselerinde öğretmen yeterliliği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2004). for a commitment toward the delivery of quality physical education to school children/youth, worldwide. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf>. Erişim tarihi: 30.05.2017.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1-16.
- Yıkılmış, N. (2006). İl Millî Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, N., Yolsal, N., Ay, P., Kıyan, A. (2003). İstanbul Tıp Fakültesi'nde çalışan hekimlerde iş doyumu. İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası 66:1, <http://www.istanbul.edu.tr/istanbultip/mecmua/fakmecmua/sayi1-03/05>, 1-10. Erişim Tarihi :04.06.2017,

#### EXTENDED ABSTRACT

According to Kırcaali-İftar (1992), inclusion is defined as educating students with special needs full-time or part-time, according to the need, in normal education classes, which are the least limiting education environments, by providing them the necessary support and special education services. Teachers, who are the most important element of the inclusive practice (Batu, 2000), have negative attitudes towards inclusion. The most important reason for these negative attitudes of teachers is that they do not know what to do in inclusive practices (Sucuoğlu and Kargin, 2006). In recent years, whether teachers find themselves professionally competent ranks at the top of the subjects focused on regarding the teaching profession (Özdemir, 2008). Teacher competence is defined as a student's expectation to increase his/her success (Gibson and Dembo, 1984: Ross and Bruce, 2007). It is observed that the teachers' competence perception is regarded as very important in terms of the success of their learning and teaching activities and motivating students to learn (Sünbül and Arslan, 2006). Studies show that teachers with a high perception of competence are more eager and willing in educational activities (Gibson and Dembo, 1984), unbiased, leader, more extroverted, can remain calm in the face of events (Murray, 1975), supportive of students, cheerful, liberal (Rushton, Murray and Paunonen, 1983), and they show more effort to raise more qualified students (Allinder, 1994:Gözütok, 1995; Mentiş, 2004; Ross, 1992) while it is observed that teachers with a low sense of competence are more anxious, and they do not want individuals with special education needs in their classes (Soodak, Podell and Lehman, 1998). Inclusive practices become prevalent in our country. Therefore, the professional competences of the teachers working in inclusive practices in our country are quite important for the successful implementation of inclusion.

### **Aim**

The aim of this study is to examine the professional competence perceptions of inclusion teachers according to different variables. In line with this aim, the answers to the following questions will be sought: What is the level of the competence of teachers working with inclusion students?, Is there a significant difference between the competences of the teachers working with inclusion students by their gender, age, years of seniority, satisfaction with their wage, economic level, and their willingness to work?

### **Method**

The relational screening model was used in this study. The study group of this research consists of 142 teachers working in inclusion classes in Edirne provincial centre during the 2016-2017 academic year. The “Teacher Competence in Inclusive Practices Scale” developed by Sharma, Tim Loreman and Chris Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015) was used in this study in order to determine the inclusion the competence levels of teachers. The analyses in the study were carried out using SPSS 17.0 (The Statistical Package for the Social Sciences) packaged software. The findings of the study will be addressed in the order of research questions. The level of the teachers’ competence was determined to be 86, according to the average score ( $X=4.75$ ) obtained from the scale.

### **Discussion, Interpretation, And Suggestions**

In this study, it was observed that the levels of teacher competence in inclusive practices were high. According to the research findings, it was observed that the inclusion competence perceptions of inclusion teachers were high. A relation was found between the professional competence levels of inclusion teachers and their gender, the economic level at which they consider themselves, whether they consider that their wage is sufficient, whether they are willing to work in their profession, their age, and profession. A relation was found between the professional competence levels and professional year of seniority of the teachers working in inclusive practices. However, it was observed that the relationship was not significant.