



Determining The Relationship Between Teachers' Competency Perceptions And Emotions, Attitudes And Concerns In Vocational High Schools Implementing Mainstreaming Education

Hasan Feriŝat Taŝlibeyaz^{1,a,*}, Feyat Kaya^{1,b}

¹Hakkari University, Faculty of Education, Hakkari University, Hakkari, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 01/08/2023

Accepted: 22/02/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the competencies of vocational high school teachers in mainstreaming and their attitudes towards mainstreaming and to reveal the relationship between the same teachers' competencies and attitudes towards mainstreaming. The study group of the research, which adopted the relational survey model, consisted of 165 teachers from two different vocational high schools. A demographic information form prepared to obtain personal information, the "Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices Scale-TEIP" and "Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education-SACIE" were used to collect the data. Descriptive statistics, ANOVA, T-Test, correlation and multiple linear regression analyses were applied for answering the research questions of the study. One-way analysis of variance (ANOVA), T-Test for unrelated samples, correlation and multiple linear regression analyses were applied. According to the findings of the study, it was revealed that the relationship between the total scores of the teachers on the TEIP and the total scores on the SACIE was low and negative. Finally, it was found that teachers' feelings, attitudes and concerns related to mainstreaming predicted their competencies in mainstreaming education.

Keywords: Mainstreaming competence, vocational high school teacher, anxiety, attitude, sentiment

Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Meslek Liselerindeki Öğretmenlerin Yeterlik Algılarıyla Duygu, Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliŝ: 01/08/2023

Kabul: 22/02/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıŝtır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Araştırmanın amacı meslek lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek ve aynı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İliŝisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu iki farklı meslek lisesinde görev yapan farklı branşlardaki toplam 165 öğretmen oluŝturmaktadır. Verilerin toplanmasında kiŝisel bilgilerin elde etmek amacıyla hazırlanan demografik bilgi formu, "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçęđ-KUÖYÖ" ve "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçęđ-KEİDTKÖ" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular için betimsel istatistikler (frekans, yüzde hesaplama), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkisiz örneklemeler için T-Testi, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkisiz örneklemeler için T-Testi, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin KUÖYÖ ve KEİDTKÖ toplam puanları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve negatif olduğu ortaya konmuŝ. Son olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygılarının birlikte kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma yeterliği, meslek lisesi öğretmeni, kaygı, tutum, duygu

^a fersattaslibeyaz@hakkari.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0001-7598-3919>

^b feyatkaya@hakkari.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-1784-5996>

How to Cite: Taŝlibeyaz, H. F., & Kaya, F. (2024). Kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek liselerindeki öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 465-477.

Giriş

Eğitim hakkı, hem uluslararası hem de ulusal yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkına ilişkin eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapan ilk uluslararası belge 1948 yılındaki İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Bu bildirmede herkesin eğitim hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise Anayasanın 42. Maddesi kapsamında "kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz" ibaresi ile tüm bireylerin eğitime erişim hakkı olduğu vurgulanmış ve güvence altına alınmıştır. Bu bildirme ve yasa maddeleri göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimi olan öğrencilerin de tipik gelişim gösteren akranları gibi eşit eğitim hakkına sahip olduğunu söylemek mümkündür (Ismailos vd., 2022). Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaları dünya çapında uzun süre tartışma konusu olmuştur (De Boer vd., 2010; Savolainen vd., 2012). Önceleri özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarının gerçekçi olmadığı düşünülürken (Pijl, 1997) günümüzde bu algı neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Kaynaştırma eğitimi, Birleşmiş Milletler olmak üzere birçok kurum ve kuruluşun eğitim politikaları ve standartları arasında yer aldığı için özel gereksinimli öğrenciler ve onlarla ilişkili diğer bireyler açısından oldukça gözde bir konudur (Florian, 1998). Birleşmiş Milletler tarafından 1994 yılında 92 ülke ve 25 kuruluş tarafından kabul edilen Salamanca Bildirisi, uluslararası alanda kaynaştırma eğitime ilişkin önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir (Ainscow ve César, 2006; UNESCO, 1994). Bu bildiri sonucunda kaynaştırma eğitiminin birçok ülkede ulusal eğitim sistemindeki hedefler arasına alındığını söylemek mümkündür (Vaz vd., 2015; Yada vd., 2018). Ülkemizde ise özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almasına ilişkin ilk yasal düzenlemeler 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası" ile başlamıştır. Devamında 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile kaynaştırma eğitime ilişkin ayrıntılar verilmiş ve ilk kez bireysel eğitim planlarının hazırlanması, özel eğitim desteğinin sunulması ve bunların kimler tarafından sağlanacağına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir (Karasu, 2019). 2000 yılında çıkarılan "Özel Eğitim Yönetmeliği" ile kaynaştırma eğitime ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırmaya ilişkin birçok tanım yapıldığı belirtilmiştir (Florian, 2014). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin her tür ve kademedeki destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması şartıyla tipik gelişim gösteren akranlarıyla en az kısıtlayıcı eğitim ortamında tam ya da yarı zamanlı olarak eğitim almasıdır (Batu, 2000; Rodriguez ve Garro-Gil, 2015). Kaynaştırma eğitiminin başarıyla ulaşmasını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci, tipik gelişim gösteren akranlar, aileler, ortamın uygunluğu, sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin niteliği, bireysel eğitim programları ve öğretmen tutumları bu etmenlerin başında gelmektedir (Allen ve Cowdery, 2015; Ewing, vd., 2018;

Lewis ve Doorlag, 2011; San Martin vd., 2021; Tempel, 2022). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflarına dahil olmasına ilişkin tutumları farklılık göstermektedir (Song vd., 2019). Bazı öğretmenler kendilerine yeterli düzeyde destek sunulduğunda ve sınıfın fiziki koşullarında iyileştirme yapıldığı takdirde kaynaştırma eğitimine olumlu bakarken bazıları bu öğrencilerin sınıfın geri kalanına olumsuz etki edeceğini ve kendileri için tasarlanmış okullarda eğitim almalarının daha faydalı olacağını belirtmektedirler (Grieve, 2009). Dolayısıyla bu öğretmenler, kaynaştırma ortamının yetersizliklerinden kaynaklı öğrencileri sınıflarına kabul etmeye sıcak bakmamaktadırlar (Ewing, vd., 2018). Öğretmenler, kaynaştırmanın özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler için yararlı olduğuna ikna olmadıklarında, özel gereksinimli öğrenciler için en uygun koşulları sağlayamayabilirler veya bu öğrencilerle öğretim yapmayı kabul etmeyebilirler (Tempel, 2022). Dolayısıyla bir eğitimci olarak öğretmen, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit rol oynamakta olup (Hofman ve Kilimo, 2014) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olması oldukça önemlidir (Moberg vd., 2019; Schwab, 2018)

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yapı taşı olmasının yanı sıra bu öğrencilerin yetersizlikten etkilenme derecesini en alt düzeye indiren ve eğitim ortamından en üst düzeyde yararlandığı bir ortamı gerektirmektedir (Ahmetoğlu vd., 2016). Kaynaştırma eğitimi verilen okullarda sadece fiziksel olarak düzenleme yapmak yeterli olamamakla birlikte, kaynaştırma eğitimi okulun ve okuldaki eğitimcilerin ortak misyonu haline getirilmiş olmalıdır (Yada ve Savolainen, 2017). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumu ve öz yeterlik duygusu kilit rol oynamaktadır (Emam ve Mohamed, 2011; Karasu, 2019; Romi ve Leyser, 2006). Alanyazında gerçekleştirilen birçok çalışma, kaynaştırma eğitiminin başarısının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliklerine ve tutumlarına bağlı olduğunu göstermektedir (Ewing vd., 2018; Romi ve Leyser, 2006; Salend, 2005; Van-Reusen vd., 2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde başarılı olmaları tutum, yeterlik ve kaygı gibi birçok etmene bağlıdır (Frumos, 2018). Bu bağlamda tutum, yeterlik ve kaygı kavramlarının açıklanması yerinde olacaktır. Tutum, "bir olgu ya da duruma karşı takınılan zihinsel konum, duygu ya da tavır" olarak tanımlar (Obiakor vd., 2012). Tutum, davranışa yönelik tercihler olarak da tanımlanabilir. Başka bir deyişle, bir kişinin bir şey hakkındaki tutumu veya inancının, o kişinin davranışlarını ve eylemlerini etkileme durumu olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul personelinin kaynaştırmaya ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yeteneklerine yönelik tutum ve inançları, okul öğrenme ortamlarını ve tüm öğrenciler için adil eğitim fırsatlarının varlığını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Emmers vd., 2020). Öğretmenlerin mesleğin

ilk yıllarında olması ya da daha önce özel eğitimle ilgili ders almış olması kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Song vd., 2019) Öğretmen yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenmesini ve derse katılımını etkileyen bir yetenektir (Romi ve Leyser, 2006; Woolfolk ve Shaughnessy, 2004). Birçok çalışma öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarının kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Ahsan vd., 2012; Savolainen vd., 2022; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Türk Dil Kurumu kaygı kavramını “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” sözcükleriyle eş anlamlı olarak vermektedir. Kaygı, güçlü bir şekilde arzulanan bir durumun ya da isteğin gerçekleşmeyecek gibi gözüktüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici duygu” olarak tanımlanır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları ile duygu, tutum ve kaygılarının ayrı ayrı (Akbulut ve Aküzüm, 2021; Bayar ve Üstün, 2017; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Kandemir vd., 2021; Özokcu, 2018; Şenol ve Can-Yaşar, 2020; Toy ve Duru, 2016; Yavuz, 2017) ele alındığı ya da bu değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çeşitli çalışmalar olsa da özellikle meslek liselerinde ve branş öğretmenleriyle yapılmış çalışma sayısının (Bektaş, 2022; Eşkil vd., 2022; Filiz, 2021; Karasu, 2019; Öz ve Gelenbe-Öztürk, 2021) sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun okul öncesi ya da ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin ortaya konmasına yönelik bir boşluk olduğunu ve bu öğretmen grubuna yönelik alanyazında yeni çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Belirtilen gereksinim doğrultusunda meslek lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek

ve aynı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma planlanmıştır.

Yöntem

Değişkenler arasındaki ilişki ve bağları irdeleyen bilimsel araştırmalar genellikle ilişkisel araştırma olarak isimlendirilir (Büyüköztürk vd., 2014). Özel gereksinimi olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek liselerindeki öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla araştırma modeli olarak nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre en az iki veya daha fazla değişkenin bir arada değişimi veya bu değişimin derecesi tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil olan katılımcılar kaynaştırma eğitimi uygulanan iki meslek lisesinde görev yapan 165 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesi ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre a) kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek lisesinde çalışıyor olmak ve b) kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda eğitim veriyor olmak bu araştırmanın iki ölçütü olarak belirlenmiştir. Bilimsel bir çalışmada yer alan katılımcılar belirli niteliklere sahip bireyler, olaylar ve nesnelere ise ölçüt örnekleme kullanılır. Ölçüt örneklemede, araştırmacılar tarafından belirlenen koşulları sağlayan kişi, olay veya durumlar belirlenir ve bunları karşılayanlar araştırmaya dahil edilirler (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken	F	%
Cinsiyet		
Kadın	74	43
Erkek	91	57
Yaş		
24-34	44	27
35-44	67	41
44+	54	33
Özel Eğitim		
Evet	43	26
Hayır	122	74
Kaynaştırma		
Evet	46	28
Hayır	119	72
Eğitim		
Lisans	138	84
Lisansüstü	27	16
Tecrübe		
Evet	79	48
Hayır	86	52
Toplam	165	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında bir demografik bilgi formu ve iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlara ilişkin detaylı açıklama alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Demografik bilgi formu

Katılımcılar hakkında belirli değişkenler hakkında bilgi edinmek üzere kullanılan demografik bilgi formuyla öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi, kaynaştırma ve özel eğitim dersi alma, özel eğitim ile ilgili eğitim/kurs alma, özel gereksinimi olan bireylere ilişkin mevzuat ve politikalar hakkında bilgi, özel gereksinimi olan birey yakını olma, özel gereksinimi olan öğrencilere ders verme konusunda özgüven, özel gereksinimi olan öğrenciye eğitim verme tecrübesi hakkında bilgi toplanmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Araştırmada KUÖYÖ ile birlikte, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarını ölçmeye yönelik Forlin, Loreman ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)" kullanılmıştır. Elektronik postayla yazarlardan izin alınan ölçek 3 alt boyut, 15 madde ve 4'lü Likert yapıdan oluşmaktadır. 15 ile 60 arasında puanlanan ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan hesaplamada iç tutarlık katsayısı .88; duygu alt boyutu .86, tutum alt boyutu .88 ve kaygı alt boyutu ise .85 şeklinde bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Kaynaştırma uygulaması uygulanan meslek lisesi öğretmenlerinin dahil oldukları bir çalışma kapsamında yürüttükleri bilimsel toplantılarda verdikleri yarım saatlik ve bir saatlik aralarda araştırmacı, öğretmenlerle yüz yüze görüşerek çalışmanın amacı ve alanyazına yapacakları katkılar hakkında kısaca bilgilendirme yapmıştır. Ardından gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere doldurmaları için önceden çoğaltılmış demografik bilgi formları, KUÖYÖ ve KEİDTKÖ ölçeklerini vermiştir. Ortalama 7 dakikada doldurulan tüm formlar araştırmacı tarafından tekrar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık(kurtosis), çarpıklık(skewness) katsayıları ve normal dağılım (histogram) grafiği ile belirlenmiştir. Buna göre veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygulanmıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorusu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının düzeylerini belirlemek için KUÖYÖ ve KEİDTKÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması

hesaplanmıştır. Üçüncü araştırma sorusunu "Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri cinsiyetlerine, yaşlarına, özgüvenlerine, deneyimlerine, kaynaştırma-özel eğitim dersi alma durumlarına, tecrübe ve mevzuata ilişkin bilgilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" yanıtlamak üzere iki kategorili yanıtları olan değişkenler (cinsiyet, kaynaştırma dersi, özel eğitim dersi alıp almama, mevzuatı hakim olup olmama, tecrübesi olup olmama) için ilişkisiz örneklem T-Testi, ikiden fazla kategorili olan yaş, özgüven ve tecrübe değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Dördüncü araştırma sorusunu "Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygıları ölçeğinden aldıkları puan cinsiyetlerine, yaşlarına, özgüvenlerine, deneyimlerine ve özel eğitime ihtiyacı olan akrabalarının olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" cevaplamak için cinsiyet ve akraba değişkenleri için ilişkisiz örneklem T-Testi, yaş, deneyim ve özgüven değişkenleri için ANOVA uygulanmıştır. Beşinci araştırma sorusunun cevabı için KUÖYÖ ölçeğinden alınan puan ve KEİDTKÖ ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların korelasyonu hesaplanmıştır. Son araştırma sorusu "Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygılarının birlikte kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini yordama gücü nedir?" için de çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

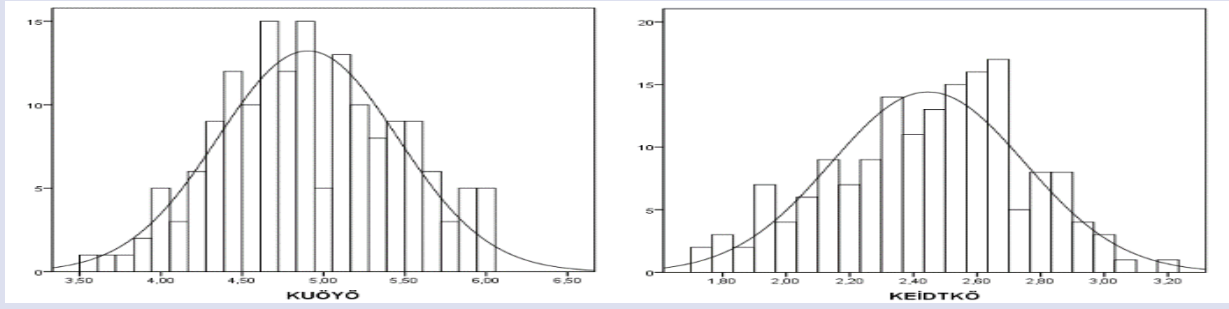
Bulgular

Tabachnick ve Fidell (2014) verilerin ± 1.5 aralığında olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin tek değişkenli normalliği sağladığını belirtmektedir. Sırasıyla basıklık, çarpıklık değerleri KUÖYÖ ve KEİDTKÖ için (-.003; -.513) ve (-.227; -.415); ayrıca normal dağılım eğrisi de Resim 1.'de verilmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri (KUÖYÖ) ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin (KEİDTKÖ) araştırıldığı birinci ve ikinci araştırma soruları için ölçeklerden alınan toplam puanlar Çizelge 2'de verilmiştir.

KUÖYÖ ölçeğinden alınabilecek 18-108 puanları düşündüğünde Çizelge 2'de belirtildiği üzere öğretmenlerin yeterlik algılarının ortalama 88 olduğu; KEİDTKÖ ölçeğinden ise (15-60 puan alınabilir) öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin ortalama 37 puan olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarını belirlemede kullanılan KUÖYÖ ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde Çizelge 3'e göre sadece cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) buna karşın diğer değişkenlerle sırasıyla kaynaştırma dersi alma, özel eğitim dersi alma, yasal mevzuat hakkında bilgi sahibi olma ve özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi değişkenleriyle anlamlı fark olduğu ($p < .05$) bulunmuştur.



Resim 1. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların normal dağılım grafiği

Çizelge 2. İki ölçekten alınan en az, en çok ve toplam puanlar

Ölçek	En az	En çok	Σ
KUÖYÖ	64	108	88
KEİDTKÖ	26	48	37

Çizelge 3. Öğretmenlerin değişkenlere göre KUÖYÖ puanlarının T-tesisi sonuçları

	n	\bar{X}	SD	df	t	p
Cinsiyet						
Kadın	71	89	9.17	163	.639	.524
Erkek	94	88	10.53			
Kaynaştırma Dersi						
Evet	46	93	10.07		3.58	.000*
Hayır	119	87	9.43			
Özel Eğitim Dersi						
Evet	43	92	10.64		2.63	.009*
Hayır	122	87	9.46			
Mevzuat						
Evet	55	93	9.55		5.06	.000*
Hayır	110	86	9.14			
Tecrübe						
Evet	79	91	10.48		2.89	.004*
Hayır	86	86	9			

*p<.05

Kaynaştırma dersi alanların (Ort.=93, S.=10.07) yeterli algıları bu dersi almayanlara (Ort.=87, S.=9.43); özel eğitim dersi alanların (Ort.=92, S.=10.64) bu dersi almayanlara (Ort.=87, S.=9.46); özel gereksinimli bireylerle ilgili yasal mevzuata hâkim olanların (Ort.=93, S.=9.55) olmayanlara (Ort.=86, S.=9.14); özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi olanların (Ort.=91, S.=10.48) olmayanlara (Ort.=86, S.=9) kıyasla kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterli algılarının yaş, özgüven ve mesleki deneyim değişkenleriyle olan ilişkisi Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli algılarının yaş ve mesleki deneyim değişkeniyle anlamlı farklılaşmadığı ($p>.05$) ancak özel gereksinimli bireylere eğitim verme noktasında

özgüven yeterli algılarının anlamlı derecede ($p<.05$) farklılaştığı belirlenmiştir. Hochberg's Post Hoc Testi sonuçlarına göre özgüveni çok yüksek olanların özgüveni yüksek, orta, düşük ve çok düşük olana kıyasla kaynaştırma uygulamalarındaki yeterli algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin KEİDTKÖ puanlarının cinsiyet, yaş, özgüven, mesleki deneyim ve özel eğitime muhtaç yakınlarının olma durumlarına göre anlamlı farkların olup olmadığını araştırıldığı dördüncü araştırma sorusu için T-Testi ve Anova sonuçları Çizelge 5 ve Çizelge 6'te verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının hem cinsiyet hem de özel eğitime muhtaç bir yakınlarının olması değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

Çizelge 4. Öğretmenlerin değişkenlere göre KUÖYÖ puanlarının Anova sonuçları

	n	\bar{X}	SD	F	p
Yaş					
24-34	44	89	9.3		
35-44	67	87	10.1	.783	.459
45+	54	89	10.3		
Deneyim					
0-10	58	89	9.1		
11-20	55	88	10.7	.035	.966
21+	52	88	10.2		
Özgüven					
Çok düşük (e)**	4	83	9.5		
Düşük (d)**	19	83	10.5		
Orta (c)**	91	85	8.3	16.04	.000*
Yüksek (b)**	32	94	8.2		
Çok yüksek (a)**	19	99	7.6		

* $p < .05$ **Hochberg's Post Hoc Testi'ne ($< .05$) göre $a > b$, $a > c$, $a > d$, $a > e$

Çizelge 5. Öğretmenlerin değişkenlere göre KEİDTKÖ puanlarının T-tesisi sonuçları

	n	\bar{X}	SD	df	t	p
Cinsiyet						
Kadın	71	36	4.58			
Erkek	94	37	4.57		-.62	.536
Yakını Olma				163		
Evet	42	36	4.31			
Hayır	123	37	4.61		-1.69	.093

Çizelge 6. Öğretmenlerin değişkenlere göre KEİDTKÖ puanlarının Anova sonuçları

	n	\bar{X}	SD	F	p
Yaş					
24-34	44	37	4.74		
35-44	67	37	4.51	.012	.988
45+	54	37	4.58		
Deneyim					
0-10	58	37	4.40		
11-20	55	36	4.51	.723	.487
21+	52	37	4.83		
Özgüven					
Çok düşük	4	40	3.65		
Düşük (b)**	19	38	5.50		
Orta	91	36	4.22	3.172	.015*
Yüksek	32	38	4.70		
Çok yüksek (a)**	19	34	4.07		

* $p < .05$ ** Hochberg's Post Hoc Testi'ne ($< .05$) göre $a > b$

Anova sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin KEİDTKÖ puanları ile yaş ve mesleki deneyimleri arasında anlamlı fark olmadığı ($p > .05$) fakat özel gereksinimli bireylere eğitim vermede özgüvenleri arasında anlamlı fark olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Bu farkın hangi alt boyutlarda olduğunu belirlemek üzere ölçeğin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarıyla özgüven değişkeni

arasındaki anlamlı farkların olup olmadığı Çizelge 7'de verilen Anova ve Hochberg's Post Hoc Testleri sonuçlarına göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutum ve kaygılarının özel gereksinimli bireylere eğitim verme konusundaki özgüvenleriyle anlamlı farklılık ($p < .05$) gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 7. Duygu, tutum, kaygı alt boyutlarının özgüven değişkenine göre Anova sonuçları

ÖZGÜVEN		n	\bar{X}	SD	F	p
DUYGU	Çok düşük	4	13	3.59	2.573	.040*
	Düşük	19	12	2.40		
	Orta	91	11	2.16		
	Yüksek	32	10	2.33		
	Çok yüksek	19	10	2.72		
TUTUM	Çok düşük	4	13	3.11	4.221	.003*
	Düşük	19	13	3.29		
	Orta (b)**	91	14	2.26		
	Yüksek (a)**	32	15	2.90		
	Çok yüksek	19	15	3.60		
KAYGI	Çok düşük (a)**	4	15	1.71	9.335	.000*
	Düşük (b)**	19	13	2.12		
	Orta (c)**	91	12	2.09		
	Yüksek (d)**	32	12	2.80		
	Çok yüksek (e)**	19	9	2.34		

* $p < .05$ ** Hochberg's Post Hoc Testi'ne ($< .05$) göre $a > b$, $a > c$, $a > d$, $a > e$

Çizelge 8. KUÖYÖ ile duygu, tutum ve kaygı arasındaki korelasyon sonuçları

	n	\bar{X}	SD	1	2	3	4
1. KUÖYÖ		88	9.95	1	-.34*	.22*	-.33*
2. Duygu	165	11	2.31		1	-.13	.45*
3. Tutum		14	2.82			1	-.15
4. Kaygı		12	2.49				1

* $p < .01$

Bununla birlikte, duygu alt boyutu ve özgüven arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına ($p = .04$) karşın bu değer $.05$ anlamlılık düzeyine göre sınırda oluşu ve duygu alt boyutunun olumsuz ifadeler içermesi (örneğin ölçeğin 9. maddesi; ... kendimi kötü hissedirdim.) Post Hoc Testi'nde anlamlı sonuç vermemiştir. Hochberg's Post Hoc Testi'ne göre özgüveni yüksek olan öğretmenlerin özgüveni orta düzeyde olanlara kıyasla kaynaştırma eğitime karşı tutumlarının yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Kaygı düzeylerine ilişkin ise özgüveni çok yüksek olan öğretmenlerin özgüveni yüksek, orta, düşük ve çok düşük olanlara kıyasla kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları kaygının düzeyi daha az bulunmuştur. Analizlerde yer alan gruplar arası varyansların homojen dağılması ($p > .05$) ancak örneklem büyüklüklerinin birbirinden farklı olması ($n_{\text{çokdüşük}}=4$; $n_{\text{düşük}}=19$; $n_{\text{orta}}=91$; $n_{\text{yüksek}}=32$; $n_{\text{çokyüksek}}=19$) Hochberg's Post Hoc Testi kullanılmasıyla temel gerekçedir (Field, 2013).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algıları ile duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin yanıtının arandığı beşinci araştırma sorusu için korelasyon sonucu Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yeterlik algı puanlarıyla kaygı düzeyleri ($r = -.33$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu;

duygu alt boyutunun maddeleri ters kodlandığından duygu ($r = -.34$, $p < .01$) ve tutum ($r = .22$, $p < .01$) arasında ise sırasıyla orta ve düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu ve kaygı arasında ($r = .45$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Son araştırma sorusu olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygılarının birlikte yeterlik algılarını yordama gücünün hesaplanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9'da görüldüğü gibi anlamlı bir regresyon modeli $F_{(3,161)} = 11.928$, $p < .05$ bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik algısının (bağımlı değişken) %17'sini ($R^2_{\text{adjusted}} = .167$) duygu, tutum ve kaygı bağımsız değişkenleri tarafından açıkladığı bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde duygu değişkeninin ters kodlandığı dikkate alındığında öğretmenlerin yeterlik algısını olumlu yönde ve anlamlı $\beta = -.23$, $t(161) = -2.85$, $pr^2 = .05$ yordamaktadır. Tutum değişkeni de yeterlik algısını olumlu yönde ve anlamlı $\beta = .17$, $t(161) = 2.16$, $pr^2 = .03$ yordamaktadır. Kaygı değişkeni ise öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz yönde ve anlamlı $\beta = -.21$, $t(161) = -2.63$, $pr^2 = .04$ yordamaktadır.

Çizelge 9. Yeterlik algısının yordanmasına ilişkin Regresyon analizi sonuçları

Model	B	Standart Hata	β	t	p	R ²	F _(3, 161)
Sabit	5.62	.32		17.37	.000		
Duygu	-.272	.10	-.23	-2.85	.005*	.17	11.928
Tutum	.153	.07	.17	2.16	.032*		
Kaygı	-.233	.09	-.21	-2.63	.010*		

*p<.05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı meslek liselerinde görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterlik algıları ile duygu, tutum ve kaygıları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin KUÖYÖ ölçeğinden aldıkları ortalama puanın yüksek olması kaynaştırmaya yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucun alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir. Öz ve Gelenbe-Öztürk (2021) meslek liselerinde 9. Sınıf branş öğretmenlerinin, Şenol ve Can-Yaşar (2020) öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların, Yavuz (2017) 142 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Uluslararası alanyazında da benzer bulgulara rastlanmaktadır; ilkököl öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Frumos, 2018). Ayrıca 1326 öğretmenle yapılmış boylamsal bir çalışmada öğretmen yeterliklerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını yordadığı ortaya koyulmuştur (Savolainen vd., 2022). Birçok çalışmada ve bu çalışmada da öğretmen yeterlik algılarının yüksek bulunmasının temel sebebinin aslında yeterliğin algı olarak ölçülmesinden kaynaklandığı yani katılımcıların ölçek maddelerini doldururken fikirlerini subjektif biçimde yansıtmalarından kaynaklı olarak yeterlik algısının yüksek çıkma sebebi olabileceği düşünülmektedir. Eğer bu çalışmada kullanılan KUÖYÖ ölçeği yerine alanyazında kaynaştırma uygulamalarını ölçen bir bilgi veya başarı testi olsaydı ve bu çalışmada kullanılsaydı sonuçların daha farklı çıkacağını ifade etmek gerekir.

Araştırmada öğretmenlerin yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna karşın alanyazında farklı sonuçlar vardır. Toy ve Duru (2016) 340 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmada kadınların erkeklere göre daha yeterli olduklarını belirlemiştir. Karasu (2019) ise 264 öğretmenin yer aldığı çalışmada, Filiz (2021) 109 öğretmenle yürüttüğü tez çalışmada yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Farklı sonuçların çıkmasında çalışmalarda kullanılan ölçeklerin ve dolayısıyla bu ölçek maddelerinin birbirinden farklı olmasının yanı sıra katılımcıların farklı branşlarda öğretmenlik yapmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim dersi alma durumları, özel gereksinimli

çocuklara ilişkin mevzuata hakim olma ve bu çocuklara daha önceden eğitim verme tecrübesi, bunlara sahip olmayanlara göre anlamlı fark oluşturmuştur. Bu sonuç, Öz ve Gelenbe-Öztürk (2021)'ün özel eğitim konusunda ders almanın kaynaştırma uygulamalarıyla öğretmenlerin yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulamamasıyla çelişmektedir. Fakat aynı çalışmada öğretmenlerin mevzuata hakim olma ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme tecrübelerinin yeterlik algısıyla arasında anlamlı bir fark bulunduğu rapor edilmiştir ki bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Karasu (2019) çalışmasında öğretmenlerin lisans eğitiminde kaynaştırma dersi almalarıyla yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu ancak özel eğitim dersi almalarıyla anlamlı bir fark bulunmadığı belirtmiştir. Ancak aynı çalışmanın diğer bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mevzuat hakkında bilgi sahibi olmaları ile yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunurken özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme ile yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulunmadığı görülecektir. Toy ve Duru (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özel eğitimle ilgili ders, seminer, kurs almalarıyla yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Burada dikkat çeken nokta, bu araştırma sonuçlarının tamamında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yasal düzenlemeye hakim olma durumuyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algıları arasında anlamlı derecede fark bulunmasıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim derslerinin yeterlik algısıyla anlamlı fark çıkmayışının sebebi ise bu dersin içerik olarak kaynaştırma dersiyle birebir aynı içeriğe sahip olmayışı gösterilebilir. Bu sonuçlar arasında mesleki tecrübe değişkeninin öğretmenlerin yeterlik algısıyla anlamlı farklılığa sahip olması öngörülen bir sonuçtu ve öyle bulundu fakat Karasu'nun (2019) çalışmasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan meslek lisesi öğretmenlerinin yeterlik algılarıyla yaş ve mesleki tecrübe değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken özgüvenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki diğer çalışmalarda desteklenmektedir ve benzerlik göstermektedir. Yavuz (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeterlik algılarının yaşla olan ilişkisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öz ve Gelenbe-Öztürk (2021) öğretmenlerin yaş değişkeni ile yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmadığını ifade etmiştir. Toy ve Duru (2016) öğretmenlerin mesleki deneyimiyle yeterlik algıları arasında anlamlı fark

olmadığını belirlemiştir. Özcan ve Karaoğlu (2021) öğretmenlerin hem yaş hem de mesleki deneyimleriyle yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Frumos (2018) araştırmasında genç ilkökul öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Hofman ve Kilimo (2014) kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki deneyimin kaynaştırmaya yönelik tutumlarda anlamlı ve olumlu yönde ilişkisi olduğunu ve düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. 359 Japon ve 872 Finli öğretmenle yapılan bir çalışmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri konusunda olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur (Yada vd., 2018). Bu çalışmada özgüveni çok yüksek olan öğretmenlerin yeterlik algısının da yüksek olduğu bulunmuştur fakat Karasu (2019) yaptığı çalışmada özgüvenle yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulunmadığını rapor etmiştir. Bunun, örneklem grubunun farklı branş öğretmenlerinden olması ve sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Meslek lisesi öğretmenlerinin cinsiyet ve özel gereksinimli yakını olma değişkenleriyle kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında bununla hem benzer hem de çelişen çalışmalara rastlanmaktadır. Akbulut ve Aküzüm (2021) 415 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada cinsiyet ile ailede özel gereksinimli yakını olmayla öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. 74 öğretmenin katıldığı farklı bir çalışmada ise kaynaştırma uygulamalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Vaz vd., 2015). Diğer taraftan farklı iki çalışmada özel gereksinimli yakını olmanın duygu alt boyutuyla arasında anlamlı fark bulunmuş ve yakını olanların puanı olmayanlardan daha düşük çıkmıştır (Filiz, 2021; Özcan ve Karaoğlu, 2021). Yakını olanların duygu alt boyutunun düşük çıkması anket maddelerinin olumsuz ifade içermesi yani ters kodlanması gösterilebilir. Örneğin ölçekte yer alan "*Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım.*" maddesi özel gereksinimli yakını olmayanlar tarafından daha yüksek puanlanmış olabilir. Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Bektaş, 2022; Filiz, 2021; Kandemir vd., 2021; Karasu, 2019). 502 sınıf ve farklı branş öğretmenleriyle yapılan çalışmada cinsiyetin duygu ve tutumla anlamlı farklılaşmadığı ancak kaygı ile anlamlı farklılaştığı ve kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bayar ve Üstün, 2017). Eşkil ve arkadaşlarının (2022) toplam 414 ortaokul ve lise öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleriyle duygu ve tutumları arasında anlamlı fark bulunmazken kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyim değişkenleriyle duygu, tutum ve kaygıları

arasında anlamlı bir fark bulunmadığı buna karşın özgüven değişkeniyle anlamlı fark bulunduğu ve özgüveni yüksek olanların tutumlarının yüksek ve kaygılarının ise daha az olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusu, alanyazında yaş ve mesleki deneyim değişkeninin duygu, tutum ve davranışla arasında farkın araştırıldığı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Buna göre Bektaş (2022) ile Özcan ve Karaoğlu (2021) öğretmenlerin yaşının ve mesleki deneyim yıllarıyla onların kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmamışlardır. Farklı çalışmalarda, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarla mesleki deneyim arasında da anlamlı fark bulunmamıştır (Filiz, 2021; Kandemir vd., 2021). Bayar ve Üstün (2017) yaş değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada özgüvenle duygu, tutum ve kaygı arasında anlamlı fark bulunmasına karşın Karasu (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin özgüvenleriyle kaynaştırma uygulamalarında duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uluslararası alanyazında yapılan bir çalışmaya göre 55 yaş ve üzeri öğretmenlerin 35-55 yaş öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik daha olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur (Vaz vd., 2015). Ayrıca mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin az olanlara kıyasla daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ifade edilmiştir (Emam ve Mohamed, 2011).

Korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin duygu ve tutumları arttıkça yeterlik algıları da artmakta buna karşın kaygı düzeyleri arttıkça yeterlik algıları azalmaktadır. Elde edilen bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre Özcan ve Karaoğlu (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygularıyla yeterlik algıları arasında olumlu; tutum ve kaygı alt boyutlarıyla yeterlik algısı arasında ise olumsuz ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin duyguları olumlu şekilde arttıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algıları da artacak aynı zamanda kaygı düzeylerinin azalmasıyla da yeterlik algılarının artacağını söylemek mümkündür. Filiz (2021) araştırmasında öğretmenlerin tutumları ile yeterlik algıları arasında ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Son olarak duygu, tutum ve kaygının birlikte öğretmenlerin yeterlik algılarını ne düzeyde açıklayabildiğini belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre meslek lisesi öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygıları bu öğretmenlerin yeterlik algısını olumlu yönde açıklayabildiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle olumlu duygu ve tutuma sahip ve aynı zamanda düşük kaygı düzeyine sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarının da olumlu olabileceğini belirtmek mümkündür. Özokçu (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarıyla öz yeterlikleri arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırma meslek liselerinde görev yapan branş öğretmenleriyle yürütülmüştür. Farklı öğretim kademelerinde ve farklı örneklem gruplarından öğretmenlerle bir araştırma planlanabilir. Başarılı bir

kaynaştırma uygulaması için sadece öğretmenlerle değil kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli bireylerin aileleri ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla da farklı araştırmalar yürütülebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında hangi bölüm olduğuna bakılmaksızın tüm öğretmen adaylarına özel eğitim dersi ve yanı sıra kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerekirse uygulamalı eğitim verilebilir. Bu sayede meslek hayatına dahil olan öğretmenler bu konuda tecrübe sahibi olabilirler. Öğretmenlere meslek hayatlarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için belirli aralıklarla kesitsel olarak farklı şekillerde (tiyatro, sinema, drama gibi) yaşantılar aktarılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının temel aktörü olan özel gereksinimli bireylere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve bunu devam ettirmeleri sağlanabilir.

Extended Abstract

Introduction

Mainstreaming is the fulltime education or part-time study of students with special needs in the least restrictive educational environment with their typically developing peers, provided that support special education services are provided at all types and levels (Batu, 2000; Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Many factors affect the success of mainstreaming education. The students with special needs, peers with typical development, families, the suitability of the environment, the quality of the support special education services, individual education programs and teacher attitudes are the leading factors among these factors (Allen & Cowdery, 2015; Ewing, et al., 2018; Lewis & Doorlag, 2011; San Martin et al., 2021; Tempel, 2022). Teachers' attitudes and sense of self-efficacy towards students with special needs play a key role in the success of mainstreaming (Emam & Mohamed, 2011; Karasu, 2019; Romi & Leyser, 2006). The success of students with special needs in mainstreaming depends on many factors such as attitude, competence and concern (Frumos, 2018).

In this study, it was aimed to determine the competencies of vocational high school teachers and their attitudes towards mainstreaming practices and to reveal the relationship between the same teachers' competencies and attitudes towards mainstreaming.

Method

In this study, the relational survey model was used as the research model to determine the relationship between teachers' perceptions of efficacy and their feelings, attitudes and concerns in vocational high schools where mainstreaming is implemented for children with special needs.

The participants of the study consisted of 165 branch teachers working in two vocational high schools where mainstreaming is implemented. Within the scope of the study, a demographic information form and two different scales, namely, the TEIP and the SACIE were used. The

research data were collected by the first author. Before starting the analysis of the data collected within the scope of the research, it was determined whether the data were normally distributed or not by kurtosis, skewness coefficients and normal distribution (histogram) graph. Accordingly, since the data showed normal distribution, parametric tests were applied. In the analysis of the research data, unrelated samples T-Test, ANOVA and multiple regression analysis were performed.

Results

In this study, the kurtosis and skewness values were (-.003; -.513) and (-.227; -.415) for the TEIP and the SACIE, respectively. When the relationship between the scores of the teachers obtained from the TEIP scale and various variables were examined, it was found that there was no significant difference with the gender variable ($p>.05$), whereas there was a significant difference with other variables ($p<.05$).

It was determined that teachers' perceptions of efficacy regarding mainstreaming did not differ significantly ($p>.05$) in terms of the variables of age and professional experience, but their perceptions of self-confidence efficacy in teaching individuals with special needs differed significantly ($p<.05$). When the ANOVA results were examined, it was found that there was no significant difference ($p>.05$) between the teachers' scores on the SACIE and their age and professional experience, but there was a significant difference ($p<.05$) between their self-confidence and teaching individuals with special needs. Furthermore, teachers' attitudes and concerns about mainstream practices showed a significant difference ($p<.05$) with their self-confidence in teaching individuals with special needs.

There was a moderate, negative and significant relationship between teachers' efficacy perception scores and concern levels ($r=-.33$, $p<.01$), and there was a positive and significant relationship between feeling and concern about mainstream practices ($r=.45$, $p<.01$). Finally, a significant regression model $F(3, 161) = 11.928$, $p<.05$ was found.

Discussion

Within the scope of this study, the high mean score of the teachers on the scale of the TEIP revealed that their perceptions of efficacy for mainstreaming were high. In the study, it was found that teachers' perceptions of efficacy did not differ according to gender. However, there are different results in the literature. Toy and Duru (2016) conducted a study with 340 classroom teachers and found that women were more efficacious than men.

The teachers included in the study, having taken inclusion and special education lessons, their knowledge of the legislation regarding children with special needs, and their previous experience in teaching these children created a significant difference between the participants of the study. This result differs from the findings of Öz and Gelenbe-Öztürk (2021).

While there was no significant difference between the perceptions of efficacy of vocational high school teachers participating in the study and the variables of age and professional experience, a significant difference was found between self-confidence. The findings of this study are supported by other studies in the literature and show similarities. It was determined that there was no significant difference between the age and professional experience variables of the teachers participating in the study and their feelings, attitudes and concerns, but there was a significant difference with the self-confidence variable, and those with higher self-confidence had higher attitudes and less concern. According to the results of the correlation analysis, as teachers' feelings and attitudes increase, their perceptions of efficacy increase, whereas as their concern levels increase, their perceptions of efficacy decrease. This finding is similar to other research findings in the literature (Özcan & Karaoğlu, 2021).

Finally, according to the results of the multiple regression analysis conducted to determine the extent to which feeling, attitude and concern together can explain teachers' perceptions of efficacy, it was determined that the feelings, attitudes and concerns of vocational high school teachers can positively explain their perceptions of efficacy. In other words, it is possible to state that teachers with positive feelings and attitudes and low concern levels may also have positive perceptions of efficacy in mainstream practices (Özokçu, 2018).

Pedagogical Implications

A study can be planned with teachers from different levels of education and different sample groups. For teachers to develop positive attitudes towards mainstream practices in their professional lives, cross-sectional experiences in different ways (such as theatre, cinema and drama) can be transferred to teachers at certain intervals.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 09.11.2022 tarih ve 2022/97 sayılı etik kurul onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/24152/256288>
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). "Inclusive education ten years after salamanca: Setting the agenda." *European Journal of Psychology of Education* 21(3), 231-238.
- Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/63324/900179>
- Allen, K. E. & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Dolapçı, S., & Yıldız-Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baedb/issue/31813/349090>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Eşkil, R., Akbulut, M. K., Eşkil, K. G., & İlhan, E. L. (2022). Beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(1), 13-30. <https://doi.org/10.54152/asujshr.1081353>

- Ewing, D. L., Mosen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publication.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how?. In *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Routledge.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x>
- Hofman, R. H., & 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. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>
- Kandemir, M. A., Kurt, K., & Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/63331/874182>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522. <https://doi.org/10.28949/bilimname.557699>
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Pearson.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi:10.1353/etc.2012.0020>
- Öz, S., & Gelenbe-Öztürk, E. (2021). Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 122-145. <https://doi.org/10.47793/hp.852028>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pijl, Y. J. (1997). *Twintig jaar groei van het speciaal onderwijs*. Academisch Boeken Centrum.
- Rodríguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (5th ed.). Upper Saddle River.
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Waxmann Verlag.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Şenol, F. B., & Can-Yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/58726/707049>
- Tempel, T. (2022). Asking about inclusion: Question order and social desirability influence measures of attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2162666>
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World*

- Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO.*
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. <https://www.jstor.org/stable/40364402>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Woolfolk, A., & Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176. <https://www.jstor.org/stable/23363838>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 401-415. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40052/476431>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>