



(ISSN: 2602-4047)

Güngör Akıncı, A. & Fidan, E. (2023). A Study On Social Studies Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusive Education, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(22), 971-1014.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.741>

Article Type: Research Article

## A STUDY ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' SELF-EFFICACY TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION<sup>1</sup>

**Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI**

Asst. Prof. Dr., Zonguldak Bülent University, Zonguldak, Turkey, [besimearzu@gmail.com](mailto:besimearzu@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-6641-5351

**Elif FİDAN**

Master Student, Zonguldak Bülent University, Zonguldak, Turkey, [eliffidancakir@gmail.com](mailto:eliffidancakir@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-5659-2055

Received: 01.02.2023

Accepted: 19.08.2023

Published: 01.09.2023

### ABSTRACT

This study aimed to determine the self-efficacy levels of Social Studies teachers towards inclusive education and individualized education program preparation. Survey method was employed in this study as one of the quantitative research methods frequently used in social sciences. The sample of the study consisted of 201 Social Studies teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in a province located in the Western Black Sea Region, Türkiye, in the 2020/21 academic year, via the convenience sampling method, one of the non-probability sampling methods. The "Teacher Efficacy in Inclusion Practices" (TEIP) Scale, adapted into Turkish by Bayar (2015), and the "Personal Information Form" prepared by the researcher were used in order to collect data in the study. The data obtained in the study were analysed using SPSS 24 statistical program for statistical analysis. Independent samples t-test and one-way analysis of variance methods were used for data comparisons, followed by Scheffe's test. The results showed that the Social Studies teachers' self-efficacy belief levels towards inclusion practices were at the level of "Partially agree", while their self-efficacy in school-parent cooperation was found to be high. In addition, it was noteworthy that Social Studies teachers considered themselves very competent in the process of informing about the legal procedure related to inclusive education. It was also concluded that the Social Studies teachers' self-efficacy belief levels for inclusion practices differed statistically according to the variables of seniority in the profession and having received training regarding special education at university. However, it was observed that there was no statistically significant difference depending on gender, university major, place of teaching, presence of integrated students in the classroom, receiving in-service trainings, and the presence of individuals in need of special education in the family and immediate environment.

**Keywords:** Social studies, inclusive education, individualized education program, self-efficacy

<sup>1</sup> This study is derived from Elif Fidan's master's thesis entitled "Investigation of Social Studies Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion Education and Individualized Education Program Preparation" prepared under the supervision of Besime Arzu Güngör Akıncı.

## INTRODUCTION

Human beings are born as extremely superior beings along with a great potential. Human development and education are shaped in different ways depending on the culture, environment and diversity of experiences (Şişman, 2021). It is a fact that the main purpose of education is to ensure that people become individuals who belong to the society in which they live. Education also aims to help individuals to possess the knowledge and skills required by the age, to be compatible with the society as well as being productive and equipped, and to achieve self-realization (Gündüzalp, 2018, p. 27). Education plays an important role in achieving the process of adaptation to the society. All over the world, it is acknowledged that everyone has the right to education. From this point of view, everyone has the right to access educational opportunities. Nevertheless, individuals who have difficulties in adapting to the social structure and the developing and changing world need special education since every individual has their own unique developmental characteristics and differences. Consequently, some individuals may be in need of special education in cases where the general education services benefited by their peers remain insufficient. It is clear that there is a particular need to provide such individuals with supplementary educational services in order to create a suitable educational environment for them, a situation which points to some rights that arise for individuals with special needs. These rights have also been acknowledged legally and are therefore protected by Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights, emphasizing that all necessary measures should be taken to protect children and support their development as mentioned in the Declaration of the Rights of the Child and Universal Declaration of Human Rights. The Article 42 of the Constitution of the Republic of Türkiye (1982) says that “No one shall be deprived of the right of learning and education” and guarantees that every child can benefit from educational environments without being exposed to discrimination. Despite this, it is not possible for every individual in the society to have the same level of competence. For this reason, the following clause that reads, “The state shall take necessary measures to rehabilitate those in need of special education so as to render such people useful for the society” in Article 42 of the Constitution of the Republic of Türkiye (1982), refers to the right to education of individuals with special needs. Regardless of the circumstances and conditions, the right to education of all individuals must be protected by laws, and the right to education and training be provided for every individual. However, it is a fact that every individual has their own unique physical, emotional, and cognitive characteristics. Therefore, individuals should benefit from educational opportunities in accordance with their own potential. It is suggested that each individual has a unique learning journey, and the cases when individual differences are more evident compared to other individuals reveals the need for special education (Kırcaali-İftar, 1998, p. 1). Since such individual differences are more evident in individuals with special needs, they necessitate the provision of special education services more efficiently and effectively for those with special needs. Students with special educational needs refer to individuals who, for different reasons, have individual characteristics and educational needs beyond a certain standard from their peers. In other words, they are individuals who differ from general educational norms considering their physical characteristics or learning abilities, and thereby requiring customized educational approaches (Ataman, 2012). In its most general definition, “Special education refers to the kind of education conducted in appropriate settings with specially trained personnel and training programs developed to meet the

educational and social needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of educational qualifications due to their individual and developmental characteristics” (Special Education Services Act, 2018, p.2). In this connection, the educational needs of children with special needs are often targeted to be met through certain training programs for individuals who need individual and developmental support. Ensuring that individuals with special needs become productive individuals and integrating them into the society depend on the sound provision of educational opportunities. To this end, various measures are often taken to ensure that individuals with special needs can benefit from their rights to education. The first of these measures is to make sure that all children have access to education, for the purpose of which self-contained and inclusive educational settings are organized. In this framework, self-contained educational settings refer to the education of individuals with the same type of disability or special abilities in self-contained educational settings by being instructed in accordance with separate educational programs different from their normally developing peers. Inclusive education settings, on the other hand, include individuals receiving education in the same setting with their peers in line with their inadequacy and special abilities. It is often called as integrated education or inclusive education (Özgür, 2011). The main aim in special education is to make arrangements that will enable all individuals to benefit from integrated educational settings as much as possible. Inclusive education gives priority to the presence of individuals with special needs in general education environments without separating them from their peers through special education measures to be taken. Therefore, integration and inclusive practices are the most important tools for individuals with special needs so that they will be able to exercise their right to education without any discrimination (Kargın, 2004). Educational environments in which the individual will be raised are considered to be the least restrictive environment for the individual. In the Special Education Services Act (2012), “the least restrictive educational setting” is defined as follows: “For individuals in need of special education, the most appropriate education environment is the inclusive education environment, which also provides supplementary education services in order to provide them with desirable behaviours in the fields of social life, self-care, language and communication, as well as academic and professional knowledge and skills appropriate for their level to ensure integration with the society, and to ensure that they are together with their peers who do not have any disabilities, as much as possible”. Such an educational environment, in which all individuals who need and do not need special education are together, constitutes “inclusive education”, according to which, inclusion, in its simplest form, can be defined as enabling individuals with special needs to receive education in the same schools and classes as their peers. The general purpose of special education and inclusive education is to ensure that individuals with special needs can perform their roles in life upon gaining social and basic life skills as much as possible, be in harmony with the environment and exist as an individual with a high level of satisfaction with the capacity to maintain their life skills independently; in short, it is aimed to accomplish the socialization of individuals by integrating them with the society. From this standpoint, what is aimed with socialization is to enable the individuals to comprehend the culture, division of labour, production and consumption patterns of the society in which they live and to have a desire for active participation by acquiring knowledge, skills, attitudes, values and behaviours in this process (Özpolat, 2009). Since socialization is a phenomenon that occurs as a result of interaction, many different areas such as family, school, and work

environment allow this to emerge. The importance of enabling the individuals with special needs to step up the lifelong socialization stages, as well as structuring them, especially through education is of great importance since such individuals are in need of education in a more customized manner so that the process can result in development. According to Kircaali-lftar (1992), inclusive education is the adaptation of students with special needs to the society and receiving supplementary services in the same environment along with their peers. In order to guarantee this benefit at the highest level, duties and responsibilities fall on the teachers who are responsible for implementing the process. It is, therefore, essential that teachers have the necessary self-efficacy for inclusive education to yield successful results (Battal, 2007).

Not only the proficiency levels of the teachers but also the course itself is equally important in that it includes the aims and achievements that form the basis of inclusive education in the Social Studies course. When compared to teachers from other disciplines, it is undeniable that Social Studies teachers play a more critical role in inclusive education in relation to providing students with special needs with the desired behaviours within the framework of the curriculum, teaching them social norms, enabling them to possess basic life skills, and ensuring their adaptation to society. With their knowledge, skills and experience, Social Studies teachers make important contributions to teaching students with special needs their basic rights and responsibilities, and to raising them as valuable individuals who can adapt to social life (Yıldırım, 2019). In this sense, the self-efficacy perceptions of Social Studies teachers and the teaching process in the special education dimension are also very important. It is apparent that one of the most important factors affecting the success of inclusive education is the self-efficacy of teachers and their belief and confidence in working with students with special needs. It is also known that the self-efficacy perceptions of Social Studies teachers have a direct impact on the success of students during inclusive education, their reintegration into society, and the acquisition of basic life skills (Dolapçı, 2013).

In this framework, İlk and Açıklın (2018) reported that 94% of Social Studies teachers in their study sample had students with special educational needs in their classrooms with 79% of them stating that they never received any in-service training related to handling such students in need. These results indicate the prevalence of classrooms, which include integrated students, and that every teacher, regardless of their discipline, have already been working or will work with such students. In another study titled, "The Competencies of Social Studies Teachers in Inclusive Education", Yaylacı and Aksoy (2016) reported the results of the qualitative analysis of the relevant research data, concluding that the Social Studies teachers included in the study did not consider themselves sufficient in inclusive education. With the aim of revealing the impact of Social Studies teachers' beliefs about inclusion practices and their students on the outcomes of in-class practices, Çopur (2019) concluded that although Social Studies teachers found the inclusion practices useful, considering it as a natural right, they still believed that there were problems and deficiencies when it came to implementation. Another result of that study that can be related to our research topic is that there is a gap between belief and practice due to teachers' low level of belief in their self-efficacy, insufficient pedagogical content knowledge, and inability to grasp the philosophy of inclusive practices, the discrepancy between theoretical education and practice, as well as insufficient educational opportunities at school. For this reason, it is obvious that there is a need for more

research on the self-efficacy beliefs of Social Studies teachers towards inclusive education and to organize the necessary educational studies. The literature review shows that there are a limited number of scientific studies on the self-efficacy of Social Studies teachers in inclusive education in our country (Demirezen & Akhan, 2016; Yaylacı & Aksoy, 2016; İlk & Açıkalın, 2018; Ateş, 2018; Çopur, 2019, Yıldırım, 2019). By determining the self-efficacy of teachers for inclusive education and preparation of an individualized education program, it can be possible to make education for students with special needs much more efficient. From this standpoint, this study, therefore, aimed to determine the self-efficacy levels of Social Studies teachers working in public secondary schools by taking various variables into consideration. Within the framework of this purpose, answers were sought to this problem statement: "What are social studies teachers' levels of self-efficacy for inclusive education?"

1. What is the level of self-efficacy of social studies teachers on inclusive education considering the results obtained from the "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" Scale?

2. Do the self-efficacy levels of Social Studies teachers across the "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" Scale differ by:

- ✓ Gender
- ✓ Major subject at university
- ✓ Years of seniority in the profession
- ✓ Place of living
- ✓ Whether or not they have been trained for special education at university
- ✓ Whether or not they have some integrated children in their classroom
- ✓ Whether or not they have received in-service training
- ✓ Whether or not they are knowledgeable about inclusive education
- ✓ Whether or not they are willing to have integrated students in their classroom
- ✓ Whether or not there are individuals in need of special education in their family and immediate environment.

We believe that the results of this study will contribute to the efforts to create the content of training programs in order to be able to establish and further develop the course contents regarding the students of inclusive education in teacher training programs, in addition to specifying the content of the resources to be constituted by competent institutions for the professional development of teachers by identifying the necessary qualifications for inclusive education, and to clarifying the content of local and national in-service teacher trainings organized to improve the teachers' competencies.

## **METHOD**

This study was conducted by using the general survey model, which is a frequently used approach in the field of social sciences, making it possible to work with large samples in particular. In such studies, researchers do not interfere with the independent variable or other factors (Büyüköztürk, 2014) so that the existing situation can be

described as it is (Karasar, 2012). According to another definition, a survey aims to reveal the content of a situation and the changes that occur over time (Christensen et al., 2015)

### Universe and Sample

The study population consists of Social Studies teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Zonguldak in the 2020/21 academic year. The study sample was selected by the convenience sampling method, which is one of the non-probability sampling methods. The main purpose of this method is “to include everyone who is willing to be included in the sample. The subject finding process continues until the pre-determined sample size is reached. This method not only saves time but it is also economical” (Ural & Kılıç, 2011, p. 43). Internet surveys or telephone surveys can be given as examples. The study sample consists of 201 Social Studies teachers who were included in the present study via convenience sampling.

**Table 1.** Distribution of the Sample Group by Gender Variable

Gender	F	%
Female	163	81.1
Male	28	13.9
Total	201	100

Of all the 201 teachers included in the study, 99 (49.2%) of them were female and 102 (50.8%) male, clearly indicating that the male participants slightly outnumbered the female ones.

**Table 1.** Distribution of the Study Sample by Major Variable

Major	F	%
Social Studies Teaching	163	81.1
History Teaching	28	13.9
Geography Teaching	10	5.0
Total	201	100

Of all the teachers who participated in the study, it turned out that 163 (81.1%) of them had graduated from Social Studies Teaching, 28 (13.9%) from History Teaching, and 10 (5.0%) from Geography Teaching. The highest number of participation was by those who had studied Social Studies Teaching, accounting for 163 subjects in this group.

### Data Collection Tools

Personal information form prepared by the researcher was used as a data collection tool, which had been created to determine the personal characteristics of Social Studies teachers included in the study. In addition, the “Teacher Efficacy for Inclusion Practices” (TEIP) scale adapted into Turkish by Bayar (2015) was employed in the present study in order to determine the self-efficacy perception levels of teachers about inclusive education in consideration of various variables.

### **Personal Information Form**

This form contains questions to collect information about the teachers' gender, year of seniority in the profession, major, place of teaching, and as to whether or not they have taken any training regarding inclusive education during their undergraduate studies, whether or not there are individuals with special needs in their immediate environment, the number of students involved in inclusive education in the classroom where they have been teaching, and whether or not they are willing to have integrated students in their classrooms.

### **Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale**

Prepared by Umesh Sharma, Tim Loreman and Chris Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015), the "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (TEIP) scale was used for reaching data on examining the proficiency levels of Social Studies teachers in inclusive education. The scale consisted of 18 items on a 6-point Likert type, where "1" = Strongly Disagree, "2" = Disagree, "3" = Partially Disagree, "4" = Partially Agree, "5" = Agree, and "6" = Strongly Agree. The scores to be obtained from the scale range from 18 to 108. High scores indicate that the participant has a high perception of self-efficacy regarding inclusive education practices. The Exploratory Factor Analysis (EFA) applied to the scale has shown that the scale has 3 dimensions, the first of which is "Teaching Efficacy in Inclusive Education", with the second dimension being "Cooperation Efficacy in Inclusive Education", and the last one being "Classroom Management Efficacy in Inclusive Education" (See Table 3).

**Table 3.** Sub-dimensions in the TEIP Scale

<b>Sub-dimensions</b>	<b>Related items</b>
"Teaching Efficacy in Inclusive Education"	14, 6, 10, 18, 5, 15
"Cooperation Efficacy in Inclusive Education"	9, 12, 3, 16, 4, 13
"Classroom Management Efficacy in Inclusive Education"	8, 2, 11, 1, 17, 7

As a result of the reliability analysis of the scale, the Cronbach's alpha coefficient was measured as 0.89, and the reliability coefficient was found to be 0.94.

### **Data Collection Process**

Upon obtaining the necessary permissions, the data were collected through a questionnaire directed to Social Studies teachers working in secondary schools in Zonguldak, Türkiye, all affiliated to the Ministry of National Education. During the implementation of the scale, the absence of face-to-face education in schools and the presence of closed schools due to the COVID-19 pandemic, the data collection tool organized via Google Form was administered to Social Studies teachers.

### **Data Analysis**

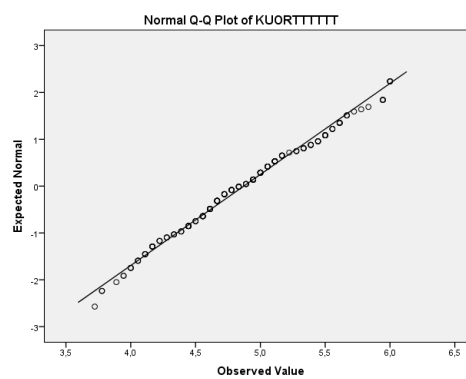
The available data was analysed with the help of SPSS 24 program, by using inferential statistics and descriptive analysis methods. In the descriptive analysis of the data in the study, central tendency measures, such as mode, median, percentage, frequency, and standard deviation were used. Normality analysis statistics and Q-Q plot graph were evaluated to determine whether or not there was a normal distribution of the data. In the field of

inferential statistics, independent samples t-test and one-way analysis of variance were used along with the Scheffé Test.

**Table 4.** Statistical Values of Scale Scores

Scale	N	$\bar{X}$	Kurtosis	Skewness
TEIP	201	4.82	-0.44	0.16

Table 4 shows that the statistical values of Skewness and Kurtosis are between -2 and +2 as stated by George and Mallery (2003), and the Q-Q Plot graph in Figure 1 illustrates that the distribution is normal.



**Figure 1.** Q-Q Plot Graph, TEIP Scale

In the statistical analyses, these methods are used to evaluate the statistical significance of the difference between the variables (Pallant, 2005). Nevertheless, the effect size factor needs to be calculated in order to evaluate the significance of the difference (Tabachnick & Fidell, 2001). The size was calculated by a formula developed by Cohen (1988) and explained below. Data analysis will be discussed in the Results section.

The value obtained as a result of the effect size calculation is in the range of 0 to 1, which should be used to interpret these values as follows: 0.14 and above large effect, 0.06 to 0.14 medium effect, 0.01 to 0.06 small effect.

**FINDINGS**

**Findings of the First Sub-Problem Regarding the Social Studies Teachers’ Efficacy in Inclusive Practices**

The scores of the Social Studies teachers observed in the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale will be evaluated in this section. Table 5 shows the mean, frequency and percentage calculations of the scale items.



**Table 5.** Mean, Percentage and Frequency Distributions of Social Studies Teachers’ Responses to the Items on the TEIP Scale

ITEMS	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Agree	Somewhat Agree	Strongly Agree	x̄	Sd
	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)		
1.I can make my expectations clear about student behaviour.	2 (4)	1.5 (3)	3.5 (7)	13.4 (27)	45.8 (92)	33.8 (68)	5.01	1.03
2.I am able to calm a student who is disruptive or noisy.	0.5 (1)	3 (6)	2.5 (5)	20.9 (42)	50.2 (101)	22.9 (46)	4.86	0.93
3.I can make parents feel comfortable coming to school.		2.5 (5)	8.4 (3)	7 (14)	48.3 (97)	40.8 (82)	5.23	0.84
4.I can assist families in helping their children do well in school.	0.5 (1)	1.5 (3)		6 (12)	50.7 (102)	41.3 (83)	5.28	0.77
5.I can accurately gauge student comprehension of what I have taught.		1.5 (3)	0.5 (1)	17.4 (35)	48.3 (97)	32.3 (65)	5.09	0.80
6.I can provide appropriate challenges for very capable students.	0.5 (1)	4 (8)	6.5 (13)	31.3 (63)	42.3 (85)	15.4 (31)	4.57	0.99
7.I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour before it occurs.	1.5 (3)	1 (2)	0.5 (1)	15.4 (31)	49.8 (100)	31.8 (64)	5.06	0.90
8.I can control disruptive behaviour in the classroom.	1 (2)	1.5 (3)	2.5 (5)	13.4 (27)	53.7 (108)	27.9 (56)	5.01	0.89
9.I am confident in my ability to get parents involved in the school activities of their children with disabilities.		4.5 (9)	7 (14)	33.8 (68)	42.3 (85)	12.4 (25)	4.51	0.95
10.I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated.	0.5 (1)	7.5 (15)	7 (14)	49.8 (100)	24.4 (49)	10.9 (22)	4.22	1.02
11.I am able to get children to follow classroom rules.	1.5 (3)			15.4 (31)	55.2 (111)	27.9 (56)	5.06	0.81
12.I can collaborate with other professionals (e.g., itinerant teachers or speech pathologists) in designing educational plans for students with disabilities.		3 (6)	4.5 (9)	19.9 (40)	53.7 (108)	18.9 (38)	4.81	0.89
13.I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g., aides, other teachers) to teach students with disabilities in the classroom.		2 (4)	2 (4)	18.9 (38)	56.7 (114)	20.4 (41)	4.91	0.80
14.I am confident in my ability to get students to work together in pairs or in small groups.		2 (4)	0.5 (1)	18.4 (37)	61.7 (124)	17.4 (35)	4.92	0.74
15.I can use a variety of assessment strategies (e.g., portfolio assessment, modified tests, performance-based assessment)		2.5 (5)	2.5 (5)	31.3 (63)	49.3 (99)	14.4 (29)	4.70	0.83

16.I am confident in informing others who know little about laws and policies related to the inclusion of students with disabilities.	0.5 (1)	10.9 (22)	4.5 (9)	49.8 (100)	27.4 (55)	7 (14)	4.13	1.03
17.I am confident when dealing with students who are physically aggressive.		9.5 (19)	5.5 (11)	40.3 (81)	34.8 (70)	10 (20)	4.30	1.04
18.I am able to provide an alternative explanation or an example when students are confused.		2 (4)	1.5 (3)	12.4 (25)	59.2 (119)	24.9 (50)	5.03	0.78

As shown in Table 5, the Social Studies teachers stated that they agreed to the item that reads “I can make my expectations clear about student behaviour” with a value of 45.8% (Item 1;  $\bar{x}$ = 5.01), to the item that reads “I am able to calm a student who is disruptive or noisy” with a value of 50.2% (Item 2;  $\bar{x}$ = 4.86), to the item that reads “I can make parents feel comfortable coming to school” with a value of 48.3% (Item 3;  $\bar{x}$  = 5.23), to the item that reads “I can assist families in helping their children do well in school” with a value of 50.7% (Item 4;  $\bar{x}$  = 5.28), to the item that reads “I can accurately gauge student comprehension of what I have taught” with a value of 48.3% (Item 5;  $\bar{x}$ = 5.09), to the item that reads “I can provide appropriate challenges for very capable students” with a value of 42.3% (Item 6;  $\bar{x}$  = 4.57), to the item that reads “I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour before it occurs” with a value of 49.8% (Item 7;  $\bar{x}$  = 5.06), to the item that reads “I can control disruptive behaviour in the classroom” with a value of 53.7% (Item 8;  $\bar{x}$  = 5.01), to the item that reads “I am confident in my ability to get parents involved in the school activities of their children with disabilities” with a value of 42.3% (Item 9;  $\bar{x}$  = 4.51); however, the participants partially agreed to the item that reads “I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated” with value of 49.8% (Item 10;  $\bar{x}$  = 4.22), and furthermore, they agreed to the item that reads “I am able to get children to follow classroom rules” with a value of 55.2% (Item 11;  $\bar{x}$  = 5.06), to the item that reads “I can collaborate with other professionals (e.g., itinerant teachers or speech pathologists) in designing educational plans for students with disabilities” with a value of 53.7% (Item 12;  $\bar{x}$  = 4.81), to the item that reads “I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g., aides, other teachers) to teach students with disabilities in the classroom” with a value of 56.7% (Item 13;  $\bar{x}$  = 4.91), to the item that reads “I am confident in my ability to get students to work together in pairs or in small groups” with a value of 61.7% (Item 14;  $\bar{x}$  = 4.92), to the item that reads “I can use a variety of assessment strategies (e.g., portfolio assessment, modified tests, performance-based assessment)” with a value of 49.3% (Item 15;  $\bar{x}$  = 4.70), and yet they partially agreed to the item that reads “I am confident in informing others who know little about laws and policies related to the inclusion of students with disabilities” with a value of 49.8% (Item 16;  $\bar{x}$  = 4.13), and likewise, 40.3% of them partially agreed to the item that reads “I am confident when dealing with students who are physically aggressive” (Item 17;  $\bar{x}$  = 4.30), and finally, 59.2% of them agreed to the item that reads “I am able to provide an alternative explanation or an example when students are confused” (Item 18;  $\bar{x}$  = 5.03).

**Findings of the Second Sub-Problem Related to Teacher Efficacy Levels of Social Studies Teachers in Inclusive Practices by Considering Specific Variables**

In this section, the results are presented in tables by taking into account the scores obtained from the TEIP scale used to determine the efficacy levels of the Social Studies teachers in inclusive practices based on gender, major subject, the place of teaching, and on whether or not there were integrated students in their classroom, whether or not they had received in-service training, and whether or not there were individuals in need of special education in their family and immediate environment.

**Analysis of Social Studies Teachers’ Scores on the TEIP Scale by Gender**

The independent samples t-Test was performed, with the results presented in Table 6, in order to test whether the scores obtained from the scale used to measure the efficacy of the teachers in inclusive practices showed statistical significance by gender.

**Table 6.** The t-Test Results of the Scores on the TEIP Scale by Gender

		N	$\bar{x}$	S	sd	T	p
<b>Gender</b>	Female	99	4.83	0.54	199	0.28	0.77
	Male	102	4.80	0.70			

Factor	Gender	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
<b>Teaching Competence in Inclusive Education</b>	Female	99	4,78	0,60	199	0,64	0,52
	Male	102	4,73	0,69			
<b>Cooperation Competence in Inclusive Education</b>	Female	99	4,85	0,56	199	0,89	0,37
	Male	102	4,77	0,75			
<b>Classroom Management Competence in Inclusive Education</b>	Female	99	4,85	0,62	199	0,65	0,51
	Male	102	4,91	0,80			
<b>Scale Total</b>	Female	99	4.83	0.54	199	0.28	0.77
	Male	102	4.80	0.70			

As can be seen in Table 6, the TEIP scores in inclusive practices [ $t(201)=0.28$ ;  $p>.05$ ] does not differ significantly according to the gender variable.

**Analysis of Social Studies Teachers’ Scores on the TEIP Scale by Major Subject**

Table 7 presents the ANOVA Test results to evaluate whether the teachers’ scores on the TEIP scale differed statistically according to their major.

**Table 7.** ANOVA Results of Scores on the the TEIP Scale by Graduated Program

Factor	Graduated Program	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Teaching Competence in Inclusive Education	Social Studies	156	4,79	0,67	3 197 200	0,81	0,48
	History	28	4,61	0,59			
	Geography	10	4,76	0,31			
	Other	7	4,57	0,56			
	Scale Total	201	4,75	0,64			
Cooperation Competence in Inclusive Education	Social Studies	156	4,85	0,68	3 197 200	0,81	0,4
	History	28	4,69	0,57			
	Geography	10	4,80	0,59			
	Other	7	4,54	0,66			
	Scale Total	201					
Classroom Management Competence in Inclusive Education	Social Studies	156	4,88	0,75	3 197 200	0,77	0,51
	History	28	4,88	0,53			
	Geography	10	5,08	40,45			
	Other	7	4,54	0,75			
	Scale Total	201	4,88	0,72			
Scale Total	Social Studies	156	4.84	0.66	3 197 200	0.701	0.55
	History	28	4.73	0.48			
	Geography	10	4.88	0.39			
	Other	7	4.55	0.62			
	Scale Total	201	2.49	0.63			

As seen in Table 7, there is no statistical significance in the relationship between the major subject and the scores on the teacher efficacy scale related to the inclusive practices of the participating teachers [ $F_{(3-197)}=0701$ ;  $p>.05$ ].

**Analysis of Social Studies Teachers’ Scores on the TEIP Scale by the "Year of Seniority in the Profession"**

Table 8 presents the results of the ANOVA test used to reveal whether the scores obtained from the TEIP scale showed statistical significance depending on the years of seniority in the profession in an effort to assess the teacher efficacy of the participants in inclusive practices.

**Table 8.** ANOVA Results of the Scores on the TEIP Scale by Year of Seniority in the Profession

Factor	Year in the profession	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Significant Difference (Scheffe)	$\eta^2$
Teaching Competence in Inclusive Education	1-5 Years	26	5,13	0,67	4 196 200	4,6	0,001*	•	
	6-10 Years	53	4,60	0,81					
	11-15 Years	34	4,93	0,47					
	16-20 Years	41	4,57	0,51					
	21and above	47	4,75	0,53					
	Scale Total	201	4,75	0,64					
Cooperation Competence in Inclusive Education	1-5 Years	26	5,17	0,56	4 196 200	6,5	0,000*	•	
	6-10 Years	53	4,58	,086					
	11-15 Years	34	4,99	,049					
	16-20 Years	41	4,58	0,55					
	Scale Total	201							

	21 and above	47	4,95	,051					
	Scale Total	201	4,8159	,66841					
<b>Classroom Management Competence in Inclusive Education</b>	1-5 Years	26	5,14	0,54	4	3,4	0,001*		•
	6-10 Years	53	4,61	1,01	196				
	11-15 Years	34	5,00	0,52	200				
	16-20 Years	41	4,83	0,58					
	21 and above	47	5,00	0,52					
	Scale Total	201	4,88	0,72					
<b>Scale Total</b>	1-5 Years	26	5.15	0.56	4	5.1	0.001*	1-5 Years & 6-10 Years	• 0.09
	6-10 Years	53	4.60	0.86	196			6-10 Years	
	11-15 Years	34	4.97	0.44	200			1-5 Years& 16-20 Years	
	16-20 Years	41	4.66	0.48					
	21 and above	47	4.90	0.46					
	Scale Total	201	4.82	0.63					

\*p<,05

As seen in Table 8, there is a statistical significance between the scores [ $F_{(5-339)}=3.58$ ;  $p<.05$ ] obtained from the scale used to determine the Social Studies teachers' efficacy in inclusive practices, considering the variable of seniority in the profession. In the further analysis to determine the extent of significance, Scheffé test was used since the variances were homogeneous, and as a result of the analysis, significant differences were observed between 1-5 years ( $\bar{x}=5.15$ ) and 6-10 years ( $\bar{x}=4.60$ ), and between 1-5 years ( $\bar{x}=5.15$ ) and 16-20 years ( $\bar{x}=4.66$ ). When the calculated  $\eta^2$  (effect size) was examined, it appeared that the scores obtained from the scale used to determine the Social Studies teachers' efficacy in inclusive practices had a medium effect size on the years of seniority in the profession ( $\eta^2=0.09$ ).

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TEIP Scale by the Place of Living**

The ANOVA Test was applied to examine whether the scores obtained from the TEIP scale showed statistical significance depending on the place of teaching, and the results are shown in Table 9.

**Table 9.** ANOVA Results of the TEIP Scale Scores by Place of Living

Factor		N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
<b>Teaching Competence in Inclusive Education</b>	Town Centre	43	4,72	0,48	2	0,10	0,90
	District Centre	102	4,76	0,58	198		
	Boroughs-Villages	56	4,77	0,85	200		
	Total	201	4,75	0,64			
<b>Cooperation Competence in Inclusive Education</b>	Town Centre	43	4,87	0,46	2	0,22	0,79
	District Centre	102	4,79	0,60	198		
	Boroughs-Villages	56	4,81	0,89	200		
	Total	201	4,81	0,66			
<b>Management Competence in Inclusive Education</b>	Town Centre	43	4,87	0,49	2	0,30	0,74
	District Centre	102	4,91	0,61	198		
	Boroughs-Villages	56	4,82	0,99	200		
	Total	201	4,88	0,71			
<b>Scale Total</b>	Town Centre	43	4.82	0.42	2	0.02	0.97
	District Centre	102	4.82	0.53	198		
	Boroughs-Villages	56	4.80	0.88	200		
	Total	201	4.82	0.63			

As presented in Table 9, there is no statistically significant difference in the relationship between the teachers' scores on the TEIP scale [ $F_{(2-198)}=0.02$ ;  $p>.05$ ] and the place of teaching in terms of the inclusive practices. There is no significant difference between social studies teachers' scores of "teaching competence in inclusive education" [ $t(201)=0,10$ ;  $p>.05$ ], "collaboration competence in inclusive education" [ $t(201)=0,22$ ;  $p>.05$ ] and "classroom management competence in inclusive education" [ $t(201)=0,30$ ;  $p>.05$ ] and total scores of the scale [ $t(201)=0,02$ ;  $p>.05$ ] according to the place of teaching

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TEIP Scale as to "Whether or Not They Have Been Trained for Special Education at University"**

The t-Test analysis was performed in independent samples in order to assess whether or not the scores obtained from the TEIP scale used to evaluate the Social Studies teachers' efficacy in inclusive practices have a statistically significant difference depending on whether or not they had been trained for special education at university, as shown in Table 10.

**Table 10.** The t-Test Results of the Scores on the TEIP Scale as to Whether or Not They Have Been Trained for Special Education at University

Factor	Whether or not they have been trained for special education	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p																																
Teaching Competence in Inclusive Education	Yes	52	4,96	0,64	199	3,11	0.007*																																
	No	149	4,68	0,63				Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	52	5,03	0,56	199	2,79	0.006*	No	149	4,73	0,68	Management Competence in Inclusive Education	Yes	52	5,15	0,58	199	3,16	0.002*	No	149	4,79	0,74	Scale Total	Yes	52	5.05	0.55	199	3.11	0.002*
Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	52	5,03	0,56	199	2,79	0.006*																																
	No	149	4,73	0,68				Management Competence in Inclusive Education	Yes	52	5,15	0,58	199	3,16	0.002*	No	149	4,79	0,74	Scale Total	Yes	52	5.05	0.55	199	3.11	0.002*	No	149	4.73	0.64								
Management Competence in Inclusive Education	Yes	52	5,15	0,58	199	3,16	0.002*																																
	No	149	4,79	0,74				Scale Total	Yes	52	5.05	0.55	199	3.11	0.002*	No	149	4.73	0.64																				
Scale Total	Yes	52	5.05	0.55	199	3.11	0.002*																																
	No	149	4.73	0.64																																			

\* $p<.05$

As can be seen in Table 10, there is a statistical significance in the scores of the participants on the TEIP scale [ $t(201)=3.11$  ;  $p<.05$ ], depending on whether or not they had received training on special education at university. There is a significant difference between social studies teachers' "teaching competence in inclusive education" [ $t(201)=3.11$ ;  $p<.05$ ], "collaboration competence in inclusive education" [ $t(201)=2.79$ ;  $p<.05$ ] and "classroom management competence in inclusive education" [ $t(201)=3.16$ ;  $p<.05$ ] scores and total scale scores [ $t(201)=3.11$ ;  $p<.05$ ] according to the variable of receiving education on special education. As a result, it was determined that social studies teachers who received training on special education had higher self-efficacy.

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TEIP Scale as to Whether or not They Had Any Integrated Students in their Classrooms” during the Period in which the Survey was Conducted**

The t-Test analysis was performed in independent samples with the results being presented in Table 11, in order to test whether the scores obtained from the TEIP scale used to measure the teachers’ efficacy in inclusive practices, were statistically significant according to the presence of inclusive students in the classrooms they had been teaching.

**Table 11.** The t-Test Results of the TEIP Scale Scores as to Whether or not They Have Integrated Students in their Classrooms

Factor	<i>Whether or not the Teachers Had Any Integrated Students in their Classrooms</i>	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p																																
Teaching Competence in Inclusive Education	Yes	148	4,73	0,52	199	0,96	0,33																																
	No	53	4,83	0,90				Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	148	4,80	0,54	199	0,30	0,76	No	53	4,83	0,93	Management Competence in Inclusive Education	Yes	148	4,90	0,57	199	0,58	0,56	No	53	4,83	1,01	Scale Total	Yes	148	4.81	0.49	199	0.21	0.83
Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	148	4,80	0,54	199	0,30	0,76																																
	No	53	4,83	0,93				Management Competence in Inclusive Education	Yes	148	4,90	0,57	199	0,58	0,56	No	53	4,83	1,01	Scale Total	Yes	148	4.81	0.49	199	0.21	0.83	No	53	4.83	0.91								
Management Competence in Inclusive Education	Yes	148	4,90	0,57	199	0,58	0,56																																
	No	53	4,83	1,01				Scale Total	Yes	148	4.81	0.49	199	0.21	0.83	No	53	4.83	0.91																				
Scale Total	Yes	148	4.81	0.49	199	0.21	0.83																																
	No	53	4.83	0.91																																			

\*p<,05

As shown in Table 11, the TPEI scale scores of the participants [ $t_{(201)}=0.21$ ;  $p>.05$ ] in relation to inclusive practices did not differ significantly according to the presence of integrated students in the classroom where they had been teaching.

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TPEI Scale as to “Whether or not They Have Received any Relevant In-Service Training”**

The t-Test analysis was performed in independent samples, with the results presented in Table 12, in order to test whether the scores obtained from the TPEI scale used to determine the teachers’ efficacy in inclusive practices showed a statistical significance as to whether or not they had received any relevant in-service training.

**Table 12.** The t-Test Results of the Scores on the TEIP Scale as to Whether or not the Teachers Had Received any Relevant In-service Training

Factor	In-service Training	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p																																
Teaching Competence in Inclusive Education	Yes	80	4,78	0,54	199	0,53	0,59																																
	No	121	4,73	0,71				Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	80	4,94	0,51	199	2,18	0,030*	No	121	4,73	0,74	Management Competence in Inclusive Education	Yes	80	5,03	0,50	199	2,40	0,017*	No	121	4,78	0,81	Scale Total	Yes	80	4.92	0.46	199	1,85	0.065
Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	80	4,94	0,51	199	2,18	0,030*																																
	No	121	4,73	0,74				Management Competence in Inclusive Education	Yes	80	5,03	0,50	199	2,40	0,017*	No	121	4,78	0,81	Scale Total	Yes	80	4.92	0.46	199	1,85	0.065	No	121	4.75	0.71								
Management Competence in Inclusive Education	Yes	80	5,03	0,50	199	2,40	0,017*																																
	No	121	4,78	0,81				Scale Total	Yes	80	4.92	0.46	199	1,85	0.065	No	121	4.75	0.71																				
Scale Total	Yes	80	4.92	0.46	199	1,85	0.065																																
	No	121	4.75	0.71																																			

\*p<,05

As presented in Table 12, there is a significant difference between social studies teachers' scores of "collaboration competence in inclusive education" [t(201)=2,18; p<.05] and "classroom management competence in inclusive education" [t(201)=2,40; p<.05] according to the variable of receiving in-service training, while there is no significant difference between the scores of "teaching competence in inclusive education" [t(201)=0,53; p>.05] according to the variable of receiving in-service training.

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TPEI Scale in terms of Feeling Knowledgeable**

The t-Test analysis was performed with independent samples, with the results presented in Table 13, in order to test whether the scores obtained from the TPEI scale used to determine the teachers' efficacy in inclusive practices revealed a statistical significance as to whether or not they had sufficient knowledge about inclusive education.

**Table 13.** The t-Test Results of the TEIP Scale Scores as to Whether or not the Participants Felt Knowledgeable About Inclusive Education

Factor	Feeling Knowledgeable about Inclusive Education	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p																																
Teaching Competence in Inclusive Education	Yes	50	5,03	0,52	199	3,52	0.00*																																
	No	151	4,66	0,66				Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	50	5,11	0,49	199	3,70	0.00*	No	151	4,71	0,69	Management Competence in Inclusive Education	Yes	50	5,19	0,48	199	3,64	0.00*	No	151	4,78	0,75	Scale Total	Yes	50	5.11	0.45	199	3.92	0.00*
Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	50	5,11	0,49	199	3,70	0.00*																																
	No	151	4,71	0,69				Management Competence in Inclusive Education	Yes	50	5,19	0,48	199	3,64	0.00*	No	151	4,78	0,75	Scale Total	Yes	50	5.11	0.45	199	3.92	0.00*	No	151	4.72	0.65								
Management Competence in Inclusive Education	Yes	50	5,19	0,48	199	3,64	0.00*																																
	No	151	4,78	0,75				Scale Total	Yes	50	5.11	0.45	199	3.92	0.00*	No	151	4.72	0.65																				
Scale Total	Yes	50	5.11	0.45	199	3.92	0.00*																																
	No	151	4.72	0.65																																			

\*p<,05



As can be seen in Table 13, there is a significant difference between social studies teachers' scores of teaching competence in inclusive education [t(201)=3.52; p<.05], collaboration competence in inclusive education [t(201)=3.70; p<.05] and classroom management competence in inclusive education [t(201)=3.64; p<.05] and total scores of the scale [t(201)=3.92; p<.05] according to the variable of feeling self-efficacy in inclusive education. As a result, it was determined that the self-efficacy of social studies teachers who felt competent in inclusive education was higher.

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TPEI Scale as to "Whether or not They are Willing to Have Integrated Students in their Classroom"**

The t-Test analysis was performed with independent samples, with the results presented in Table 14, in order to test whether the scores obtained from the TPEI scale used to determine the teachers' efficacy in inclusive practices revealed a statistical significance as to whether or not they were willing to have integrated students alongside their usual students in their classroom.

**Table 14.** The t-Test Results of the Scores on the TEIP Scale as to Whether or not the Teachers are Willing to Have Integrated Students in the Classrooms

Factor	Whether or not the Teachers are Willing to Have Integrated Students in the Classrooms	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p																																
Teaching Competence in Inclusive Education	Yes	83	4,95	0,59	199	3,64	0.00*																																
	No	118	4,62	0,64				Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	83	5,05	0,48	199	4,43	0.00*	No	118	4,64	0,72	Management Competence in Inclusive Education	Yes	83	5,10	0,53	199	3,74	0.00*	No	118	4,73	0,78	Scale Total	Yes	83	5.03	0.48	199	4.24	0.00*
Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	83	5,05	0,48	199	4,43	0.00*																																
	No	118	4,64	0,72				Management Competence in Inclusive Education	Yes	83	5,10	0,53	199	3,74	0.00*	No	118	4,73	0,78	Scale Total	Yes	83	5.03	0.48	199	4.24	0.00*	No	118	4.66	0.68								
Management Competence in Inclusive Education	Yes	83	5,10	0,53	199	3,74	0.00*																																
	No	118	4,73	0,78				Scale Total	Yes	83	5.03	0.48	199	4.24	0.00*	No	118	4.66	0.68																				
Scale Total	Yes	83	5.03	0.48	199	4.24	0.00*																																
	No	118	4.66	0.68																																			

\*p<,05

As shown in Table 14, there is a significant difference between social studies teachers' scores of teaching competence in inclusive education [t(201)=3,67; p<.05], cooperation competence in inclusive education [t(201)=4,43; p<.05] and classroom management competence in inclusive education [t(201)=3,74; p<.05] and total [t(201)=4,24; p<.05] scores of the scale according to the variable of the status of wanting inclusive students in the class they teach. Teachers feel themselves more competent in classroom management. As a result, it was determined that the self-efficacy of the teachers who wanted mainstreaming students in their class was high.

**Analysis of Social Studies Teachers' Scores on the TPEI Scale as to "Whether or not There are any Individuals in Need of Special Education in their Families and Immediate Environment"**

The independent samples t-Test was performed, with the results shown in Table 15, in order to test whether there is statistical significance in the scores obtained from the TPEI scale, according to the presence of any individuals in their families and close circles who are in need of special education,.

**Table 15.** The t-Test Results of the Scores on the TEIP Scale as to Whether or not There are Individuals in Need of Special Education in their Family and Immediate Environment.

Factor	Whether or not There are Individuals in Need of Special Education in their Family and Immediate Environment	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p																																
Teaching Competence in Inclusive Education	Yes	60	4,75	0,64	199	0,057	0,95																																
	No	141	4,76	0,65				Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	60	4,89	0,57	199	1,08	0,27	No	141	4,78	0,80	Management Competence in Inclusive Education	Yes	60	4,95	0,61	199	0,86	0,38	No	141	4,85	0,75	Scale Total	Yes	60	4.86	0.55	199	0.68	0.49
Cooperation Competence in Inclusive Education	Yes	60	4,89	0,57	199	1,08	0,27																																
	No	141	4,78	0,80				Management Competence in Inclusive Education	Yes	60	4,95	0,61	199	0,86	0,38	No	141	4,85	0,75	Scale Total	Yes	60	4.86	0.55	199	0.68	0.49	No	141	4.80	0.66								
Management Competence in Inclusive Education	Yes	60	4,95	0,61	199	0,86	0,38																																
	No	141	4,85	0,75				Scale Total	Yes	60	4.86	0.55	199	0.68	0.49	No	141	4.80	0.66																				
Scale Total	Yes	60	4.86	0.55	199	0.68	0.49																																
	No	141	4.80	0.66																																			

\*p<,05

Table 15 shows that the TPEI scores of the participants [ $t_{(201)}=0.68$ ;  $p>.05$ ] did not differ significantly depending on whether or not there were individuals in need of special education in their families and close circles. There is no significant difference between social studies teachers' scores of teaching competence in inclusive education [ $t_{(201)}=0.057$ ;  $p>.05$ ], collaboration competence in inclusive education [ $t_{(201)}=1.08$ ;  $p>.05$ ] and classroom management competence in inclusive education [ $t_{(201)}=0.86$ ;  $p>.05$ ] and total [ $t_{(201)}=0.68$ ;  $p>.05$ ] scores of the scale according to the variable of having individuals in need of special education in their immediate environment.

**CONCLUSION and DISCUSSION**

This section will discuss in detail the results related to the sub-problems of the study and a number of recommendations be presented to the researchers in line with the findings.

As a result of the analysis of the responses given by the participants to the items on the TEIP scale in terms of mean, percentage and frequencies, the average of 18 items in the relevant scale was found 4.81 out of 6. Based on this result, it is evident that the self-efficacy belief levels of Social Studies teachers towards inclusive practice are at the level of "I partially agree". In connection to this, İlk and Açıklalın (2018, p. 85) reported that most of the

Social Studies teachers in their study found the inclusive practice in their classes very inadequate and problematic. A similar result can be found in the study by Yaylacı and Aksoy (2016), who reported that the Social Studies teachers in their sample considered themselves insufficient in inclusive education. In this study, the highest scores of the Social Studies teachers on the TEIP scale were related to the items that read, "I can make parents feel comfortable coming to school." ( $\bar{x} = 5.23$ ) and "I can assist families in helping their children do well in school" ( $\bar{x} = 5.28$ ), while the item with the lowest score among the items in the scale was the one that reads "I am confident in informing others who know little about laws and policies related to the inclusion of students with disabilities" ( $\bar{x} = 4.1$ ). The point that draws attention here is the high self-efficacy of the Social Studies teachers in school-parent cooperation. Ensuring that teachers and parents feel comfortable while coming to school and helping and assisting families in helping students achieve school success are important aspects of inclusion practices. In addition, it must be noted that Social Studies teachers did not consider themselves very competent in the process of informing about the legal procedure related to inclusive education. Contrary to the case in the field studies, different results have been observed in studies conducted with pre-service teachers. For example, Ateş (2018) reported that pre-service Social Studies teachers had high self-efficacy beliefs towards inclusive education. Likewise, Balbağ, Çemrek, and İnce (2021) concluded that the teacher efficacy of pre-service science teachers and pre-service teachers of the mentally handicapped students in inclusive practices was generally positive and at a high level, but did not differ depending on the gender factor. While this result shows that pre-service teachers have higher self-efficacy beliefs about inclusive education than in-service teachers, it should also be taken into consideration that it includes results from a situation that has not been experienced in real terms.

As a result of the analysis of the data, it was evident that there was no statistical significance between the scores obtained from the TEIP scale and the variables including gender, university major, the place of teaching, the presence of integrated students in the classroom they teach, receiving relevant in-service training, the presence of individuals in need of special education in their family and close environment. In their study examining the relationship between classroom teachers' perceptions of self-efficacy and their attitudes towards inclusive education, Aküzüm and Akbulut (2021) concluded that there was no significant difference in teachers' perceptions of general self-efficacy and its sub-dimensions in relation to some variables, but there was a significant relationship between their perceptions and the situation of having a disabled person in the family. The results indicated that the scores obtained from the scale had a moderate effect on the years of seniority in the profession. Those with 1-5 years of professional seniority turned out to have the highest score (5.15), while those with 6-10 years of seniority presented the lowest average (4.60) in the sample. Another factor that led to statistical significance in the scores of the participants from the scale was related to "having received training about special education at university". In a striking way, the teacher group, who can be considered new to the profession, turned out to have high self-efficacy regarding inclusion practices. This situation could be attributed to the professional excitement of teachers due to being new to the profession. Çetin and Şahan (2020) studied the efficacy levels and opinions of pre-service teachers on inclusive education practices and found a positive and

significant relationship between the efficacy-related perceptions of pre-service teachers who took special education courses and their views on inclusive education. Based on the TPEI scores, further statistical significance was found in relation to the inclusive practices considering the views of the participants, depending on the state of feeling competent about inclusive education and the preference of having inclusive students among their own usual students. Yaylacı and Aksoy (2016, pp. 38-39) reported that the Social Studies teachers in their sample did not consider themselves sufficient in inclusive education in their study titled, "The Efficacy of Social Studies Teachers in Inclusive Education". Of all the participants of that study, 11.8% of the female teachers and 30.2% of the male teachers considered themselves sufficient in inclusive education. Contrary to our study, it was observed that the views of teachers regarding the dimension of learning and teaching process in inclusive education differed significantly according to the variable of seniority. In another study, Çopur (2019) reported that the participating Social Studies teachers believed that there were problems and deficiencies in the implementation dimension of inclusive education. Moreover, in the study to determine the views of Social Studies teachers on inclusion education and their course implementation styles, İlk and Açıklalın (2018) concluded that 78% of the teachers turned out to have never received any training on inclusion practice before starting in-service teaching. Babaoğlu and Yılmaz (2010) conducted a study with classroom teachers on the same subject matter, concluding that the majority of the participants did not have sufficient knowledge and skills in inclusive education, and that these people did not have the necessary learning desire and effort. Kandemir et al. (2021) concluded that the attitudes of teachers in different disciplines towards inclusive education did not differ according to gender and professional seniority factors. In another similar study, Filiz (2021) concluded that the relationship between classroom teachers' efficacy in inclusive practices and their feelings, attitudes and concerns towards inclusive education did not change according to the gender factor but differed in terms of professional seniority. In another related study, Deliveli (2021) examined the professional competencies of classroom teachers regarding inclusive education and classroom management, concluding that there was an increased level of efficacy in recognizing individuals with special education needs as the teachers' age and professional seniority increased. Having examined the self-efficacy perceptions of branch teachers who provided inclusive education in vocational high schools, Öz and Gelenbe Öztürk (2021) reported a similar result and suggested that as teachers' experience and knowledge of legislation increased, so did their efficacy levels.

## **SUGGESTIONS**

When it comes to recommendations, it will be reasonable to suggest that Social Studies teachers be informed about the legal issues related to the inclusive education process so that they can feel more comfortable in the face of the law. Related courses can be added to undergraduate programs in universities and the credit of the course can be increased. The stakeholders of the process can be allowed to share their knowledge and experience on the subject by working with them in cooperation. Moreover, quantitative research studies can be enriched with qualitative research. Going beyond the due diligence, long-term studies can be conducted with the participation of the stakeholders of the application-based issue.

## ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. The author is responsible for any violations that may arise in relation to the article.

Ethics committee permission was obtained for the research with the decision of the Scientific Research Ethics Committee of Zonguldak Bülent Ecevit University dated 26/02/2021 and protocol 70 numbered.

**Authors Contribution Rate:** In this research, first author's contribution rate to the article is 50%; second author's contribution rate to the article is 50%.

## REFERENCES

- Aküzüm, C., & Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 74-91. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>
- Ataman, A. (2012). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balbağ, M. Z. Çemrek, F., & İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) Anı Yayıncılık.
- Çetin, M., & Şahan, H. H. (2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 988-1039. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.830992>
- Çopur, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 451-490. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.015>
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Deliveli, K. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223
- 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.
- Gündüzalp S. (2018). *Eğitimin temel kavramları, amaç ve işlevleri eğitim bilimine giriş*. Ankara: Asos Yayınları.
- İlk, G., & Açıkalın, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 219, 57-88.
- 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.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali İftar, G., (1992) Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. *Özel Eğitim* içinde (s. 1-14). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2012). Millî Eğitim Bakanlığı
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ural, A., & Kılıç, İ., (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide. Crow's Nest*. NSW: Allen & Unwin.
- Şişman, M. (2021). *Eğitim bilimine giriş* (22. Baskı). Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052414095>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. baskı). New York: Harper Collins.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/> adresinden 07.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 19-40.
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ<sup>2</sup>

### ÖZ

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamalarına yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden sosyal bilimlerde sıkça kullanılan araştırma modeli tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme 2020-2021 eğitim öğretim yılı Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 201 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (KUÖYÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, istatistiksel analiz için SPSS 24 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri karşılaştırmaları için bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri kullanılmış ardından Scheffe Testi uygulanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin “Kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul-veli iş birliğinde öz-yeterlilikleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili yasal prosedür hakkındaki bilgilendirme sürecinde kendilerini çok fazla yeterli gördükleri dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin meslekteki kıdem yılı ve üniversitede özel eğitime yönelik eğitim almış olma değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yalnız cinsiyete, üniversiteden mezun olunan bölüme, öğretmenlik yapılan yere, öğretmenlik yaptığı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasına, hizmet içi eğitim alma durumuna, ailesi ve yakın çevrede özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin varlığına bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretmeni, kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı, öz-yeterlilik.

---

Bu çalışma, Besime Arzu Güngör Akıncı danışmanlığında, Elif Fidan tarafından hazırlanmış olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamasına Yönelik Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

İnsan, son derece üstün bir varlık olarak dünyaya gelir ve büyük bir potansiyele sahiptir. İnsanın gelişimi ve eğitimi, bulunduğu kültür, çevre ve deneyimlerin çeşitliliğine bağlı olarak farklı yönlerde şekillenir (Şişman, 2021). 1). Eğitimin en temel amacı, insanı içinde yaşadığı topluma ait bir birey haline getirmektir. Bunun yanında, bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip, topluma uyumlu, üretken, donanımlı olmalarını ve kendilerini gerçekleştirmeleri sağlamak eğitimin diğer amaçları arasındadır (Gündüzalp, 2018, s. 27). Topluma uyum sağlama sürecini gerçekleştirmede eğitim önemli bir role sahiptir. Tüm bireylerin eğitim alma hakkı olduğu bütün dünyada kabul edilmektedir. Buradan hareketle herkes eğitim olanaklarına erişme hakkına sahiptir. Toplumu meydana getiren her bireyin kendine özgü gelişimsel özellikleri ve farklılıkları sebebiyle toplumsal yapıya uyum sağlamada, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmada zorlanan ve güçlük yaşayan bu bireyler özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Akranlarının faydalandığı genel eğitim hizmetlerinin yeterli olmadığı durumlarda bireyler özel eğitime gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylere uygun eğitim ortamının sağlanması adına destek eğitim hizmetlerinin verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu bazı haklar ortaya çıkmaktadır. Söz konusu haklar yasal olarak da belirlenmiştir. Dolayısıyla Çocuk Hakları Bildirgesi'nde ve 2 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde çocukların korunması ve gelişimlerinin desteklenmesi için gereken tüm önlemlerin alınması vurgulanarak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi ile koruma altına alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının (1982) 42. maddesi "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" diyerek her çocuğun hiçbir ayırım gözetmeksizin eğitim ortamlarından yararlanabileceğini garanti altına alır. Toplumu oluşturan bireylerin aynı yeterlilik düzeyine sahip olması ise mümkün değildir. Bunun için Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) 42. Maddesi'nde yer alan "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" ifadesi özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkından söz etmektedir. Durumlar ve şartlar her ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim hakkı devlet kanunlarıyla korunmaya alınmıştır. Eğitim ve öğretim hakkı, her birey için sağlanmaya çalışılmaktadır. Her bir birey kendine has, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel özelliklere sahiptir. Bundan dolayı bireylerin kendi potansiyelleri doğrultusunda eğitim imkânlarından faydalanmaları gerekmektedir. Her bireyin kendine özgü öğrenme yolculuğu olduğu düşünülmekte ve bu bireysel farklılıkların diğer bireylere oranla fazla olması durumu özel eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 1). Bu bireysel farklılıklar özel gereksinimli bireylerde daha belirgin olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durum da özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli öğrenciler için daha verimli, etkin bir şekilde sunulmasını zorunlu hale getirmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci, farklı sebeplerden dolayı diğer akranlarından belirli bir standardın ötesinde bireysel özelliklere ve eğitim ihtiyaçlarına sahip olan bir bireyi ifade eder. Başka bir ifadeyle, fiziksel özellikleri veya öğrenme yetenekleri bakımından genel eğitim normlarından ayrılan özelleştirilmiş eğitim yaklaşımlarının gerektiği bireylerdir (Ataman, 2012). En genel tanımıyla özel eğitim: "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder" (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, s.2). Bu bağlamda, bireysel ve gelişimsel açıdan desteklenmeye ihtiyacı olan bireylere 3 yönelik eğitim programlarıyla, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır.



Özel gereksinimli bireylerin üretken bireyler haline gelip topluma kazandırılmaları eğitim imkânlarının sunulmasına bağlıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarından yararlanabilmesi için çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu önlemlerden ilki tüm çocukların eğitime erişiminin sağlanması şeklindedir. Bu amaçla ayrı ve birlikte eğitim ortamları düzenlenerek çeşitli önlemler alınmaktadır. Ayrı eğitim ortamları aynı tür yetersizliği olan veya özel yetenekleri olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı eğitim ortamlarında ve ayrı eğitim programları ile eğitim almalarını içerir. Birlikte eğitim ortamları ise bireylerin yetersizlik ve özel yetenekleri doğrultusunda akranları ile aynı ortamlarda eğitim almalarını içermektedir. Birlikte eğitim, bütünleştirme eğitimi ya da kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Özgür, 2011). Özel eğitimde amaç, tüm bireylerin olabildiğince bütünleştirilmiş eğitim ortamlarından yararlanabilmelerini sağlayacak düzenlemelere yer verilmesidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan bireylerin alınacak özel eğitim önlemleri ile akranlarından ayrılmadan genel eğitim ortamlarında bulunmasına öncelik vermektedir. Dolayısıyla bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarını hiçbir ayırım olmaksızın kullanabilmelerinde en önemli araçtır (Kargın, 2004). Bireyin yetiştirileceği eğitim ortamları birey için en az kısıtlayıcı ortam olarak ifade edilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012); "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" olarak şöyle tanımlanmıştır: "Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin, toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranları ile bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı" birlikte eğitim ortamıdır. Bu durumda özel eğitime gereksinim duyan ve duymayan bütün bireylerin birlikte bulunduğu bu eğitim ortamı "kaynaştırma eğitimi"ni oluşturmaktadır. Buna göre en yalın hali ile kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, yaşlıları ile aynı okul ve sınıflarda almaları olarak tanımlanabilmektedir. Özel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin genel amacı; özel gereksinimli bireyin olabildiğince toplumsal ve temel yaşam becerilerini kazanarak rollerini yapabilmesi, çevreyle uyum içinde olabilme yeteneği ve bağımsız bir şekilde yaşam becerilerini sürdürebilme kapasitesine sahip, memnuniyeti yüksek birey olarak varlık gösterebilmesi, özlele bireylerin toplumla bütünleşerek toplumsallaşmasıdır. Toplumsallaşma ile amaçlanan bireyin bulunduğu toplumun kültürünü, iş bölümünü, üretim ve tüketim biçimlerini anlaması ve bu süreçte bilgi, yetenek, tutum, değer ve davranışlar edinerek aktif bir katılım gösterme isteği taşımasıdır (Özpolat, 2009). Toplumsallaşma, etkileşim sonucunda ortaya çıkan bir fenomendir ve aile, okul, iş çevresi gibi farklı alanlar, bunun gerçekleşmesine olanak tanır. Hayat boyu devam eden toplumsallaşma aşamalarının özellikle de özel gereksinimli bireylere eğitim yoluyla kazandırılıp yapılandırılabilmesinin önemi çoktur çünkü özel gereksinimli bireyler gelişim sağlayabilmek için daha özelleştirilmiş bir yapıda eğitime ihtiyaç duyarlar. Kırcaali-İftar'a (1992) göre ise kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin topluma ayak uydurması ve yaşlıları ile aynı ortamda destek hizmetleri almasıdır. Bu yararın en üst düzeyde sağlanabilmesi için uygulayıcı öğretmenlere görev ve sorumluluklar düşmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde sonuç vermesi için öğretmenin gerekli olan öz-yeterliliğe sahip olması önemli bir durumdur (Battal, 2007).

Kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturan amaç ve kazanımlarını sosyal bilgiler dersi içerisinde bulundurmasından dolayı hem dersin kendisi hem de öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri önemli bir konumdur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere öğretim programı çerçevesinde istenilen davranışları kazandırmak, toplumsal normları öğretmek, temel yaşam becerilerini aktarmak ve topluma uyumlarını sağlamak gibi kaynaştırma eğitimindeki rolleri, diğer öğretmenlere kıyasla daha kritik bir konumda bulunmaktadır. Ancak, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerle özel gereksinimli öğrencilere temel hak ve sorumluluklarını öğretme noktasında önemli bir roller üstlenerek, bu öğrencileri toplumsal hayata adapte olabilen, değerli bireyler olarak yetiştirme konusunda değerli katkılarda bulunmaktadır (Yıldırım, 2019). Buna bağlı olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile özel eğitim boyutundaki eğitim-öğretim süreci de oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitimi başarısını etkilemekte olan en önemli faktörlerden biri öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ve özel gereksinimli öğrenciler ile çalışmalarına yönelik kendilerine olan inanç ve güven duyguları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimi almakta olan öğrencilerin başarılarında, onların topluma kazandırılmasında ve temel yaşam becerilerinin aktarılmasında direkt etkili olduğu da bilinmektedir (Dolapçı, 2013).

İlk ve Açıkalin (2018) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin %94'ünün sınıflarında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu bildirmiştir. Ancak çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin %79'unun konuya ilişkin hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar eğitim sistemi içerisinde kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların yaygınlığını ve branşı ne olursa olsun her öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile çalıştığı ya da çalışacağına işaret etmektedir. Yaylacı ve Aksoy'un (2016), "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri" adlı çalışmalarında ilgili araştırmada verilerinin nitel boyutta analiz edilmesi neticesinde; araştırmaya dahil olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerinin yeterli düzeyde görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çopur (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine ilişkin inançlarının sınıf içi pratiklere yansımalarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasını faydalı bulup doğal bir hak olarak görmelerine rağmen uygulama boyutunda aksaklıklar ve eksikler olduğu inancını taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın araştırma konumuz bağlamında ilişkilendirilebilecek başka bir sonucu ise inanç ve uygulama arasında; düşük öz yeterlik inancı, yetersiz pedagojik alan bilgisi, kaynaştırma uygulamasının felsefesini kavrayamama, teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk ve okuldaki eğitim olanaklarının yeterli olmaması gibi nedenlerle bir boşluk oluştuğudur. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik inançları üzerine daha çok araştırma yapılmaya ve gerekli olan eğitim çalışmalarının düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilikleri üzerine yapılan bilimsel çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Demirezen ve Akhan, 2016; Yaylacı ve Aksoy, 2016; İlk ve Açıkalin, 2018; Ateş, 2018; Çopur, 2019; Yıldırım, 2019). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına yönelik öz yeterlilikleri tespit edilerek, özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimin daha verimli olması mümkün kılınabilir.

Bu bağlamda çalışmada kamuya ait ortaokullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilikleri ne düzeydedir?” problem cümlesine aşağıdaki sorular çerçevesinde cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin genelinde öz-yeterlilikleri ne düzeydedir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği genelinde öz-yeterlilik düzeyleri;

- ✓ Cinsiyet
- ✓ Üniversitede okumakta oldukları bölüm
- ✓ Meslekte kıdem yılı
- ✓ Yaşadığı yer
- ✓ Üniversitede özel eğitim ile ilgili eğitim alma
- ✓ Öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu bulunma durumu
- ✓ Hizmet içi eğitim alma durumu
- ✓ Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma
- ✓ Öğretmeni olduğu sınıfta kaynaştırma öğrencisi isteme
- ✓ Ailesi ve çevresinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler bulunması durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sunulan ders içeriklerinin belirlenmesine ve daha da geliştirilmesi sürecine; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesiyle mevcut durumlarının ortaya çıkarılması ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yetkin kurumlar tarafından oluşturulacak kaynakların içeriğinin belirlenmesi sürecine öğretmenlerimizin yeterliliklerini geliştirme adına düzenlenen mahalli ve ulusal hizmetiçi eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada, genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan bir yaklaşımdır ve özellikle geniş örneklerle çalışmayı mümkün kılar. Araştırmacıların bağımsız değişken ya da diğer faktörlere müdahale etmediği (Büyüköztürk, 2014), varolan durumu olduğu biçimiyle betimlenebilmesini sağlayan araştırmalardır (Karasar, 2012). Bir başka tanıma göre ise tarama araştırması bir durumun içeriğini ve zamanla oluşan değişiklikleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Christensen vd., 2015)

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi Zonguldak ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubu olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde temel amaç, “isteyen herkesin örnekleme dâhil edilmesidir. Denek bulma işlemi belirlenen örneklem hacmine ulaşıncaya kadar devam eder.

Bu yöntem gerek zaman gerekse ekonomik açıdan büyük tasarruf sağlar” (Ural ve Kılıç, 2011, s. 43). Örneğin; internet anketleri, telefon anketleri gibi. Örneklem grubunu kolay örnekleme ile araştırmaya dâhil olan 201 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	99	49,2
Erkek	102	50,8
Toplam	201	100,0

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin 99'u (%49,2) kadın, 102'si (%50,8) erkek olarak toplamda 201 kişiyi oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında erkek öğretmenlerin sayısı daha yüksektir.

**Tablo 2.** Çalışma Grubunun Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	F	%
Sosyal Bilgiler öğretmeni	163	81,1
Tarih öğretmeni	28	13,9
Coğrafya öğretmeni	10	5,0
Toplam	201	100

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinden, Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu olanlar 163 (%81,1), Tarih öğretmenliği mezunu olanlar 28 (%13,9), Coğrafya öğretmenliği mezunu olanlar 10 (%5,0) kişiden oluşmaktadır. En fazla katılım sağlayan branş Sosyal Bilgiler öğretmenleri olup, 163 kişi bu gruptadır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel özelliklerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre kaynaştırma eğitimi hakkında öz-yeterlilik algı düzeylerine belirlemek amacıyla Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (KUÖYÖ) uygulanmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Form Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, yaşadığı yer, lisans eğitiminde kaynaştırma dersi alma durumları, yakın çevresinde özel gereksinimi bulanan bireylerin varlığı, öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma eğitimine dâhil olan öğrencisi sayısı ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi isteme durumunu belirleyen soruları içermektedir.

### **Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KUÖYÖ)**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerini incelemeye yönelik verilere ulaşabilmek amacıyla; Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından hazırlanan, Türkçeye uyarlanma çalışması Bayar (2015) tarafından gerçekteştirilen “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” (KUÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşup 6’lı Likert tipindedir: “1” Kesinlikle Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kısmen Katılmıyorum, “4” Kısmen Katılıyorum, “5” Katılmıyorum, “6” Kesinlikle Katılıyorum. Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 108 arasında sıralanmaktadır. Yüksek puanlar, katılımcının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dair öz- yeterlilik algısının yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğe uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) sonucu ölçeğin 3 boyutta olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci boyutunu “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği”, ikinci boyutunu “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği” son boyutunu “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği” oluşurmaktadır (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.** Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlik ölçeğindeki alt boyutlar

<b>Alt Boyut</b>	<b>İlgili Maddeler</b>
“Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği”	14, 6, 10, 18, 5, 15
“Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği”	9, 12, 3, 16, 4, 13
“Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği”	8, 2, 11, 1, 17, 7

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmada ise güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak saptanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler, gerekli izinler alındıktan sonra, Zonguldak İli’nde faaliyet gösteren Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen anket aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması sürecinde Covid-19 salgını olması ve okullarda yüz yüze eğitimin olmaması, okulların kapalı olmasından dolayı Google Form üzerinden düzenlenmesi yapılan veri toplama aracının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından cevaplanması sağlanmıştır.

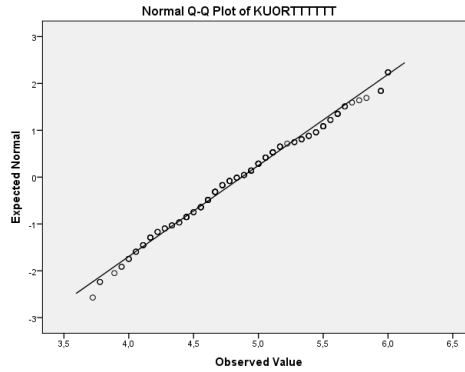
### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, SPSS 24 programı yardımıyla gerçekteştirilmiştir. Bu verilerin analizinde çıkarımsal istatistik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada bulunan verilerin betimsel analizi aşamasında, mod, medyan, yüzde, frekans ve standart sapma gibi merkezi eğilim ölçütleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek için Normallik analizi istatistikleri ve Q-Q plot grafiği değerlendirilmiştir. Çıkarımsal istatistik alanında ise bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile birlikte Scheffe Testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçek Puanlarının İstatistiksel Değerleri

Ölçek	N	$\bar{X}$	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
KUÖYÖ	201	4,82	-0,44	0,16

Tablo 4'te, Skewness ve Kurtosis istatistik değerleri, George ve Mallery'nin (2003) belirttiği -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmüş ve Şekil 3.x'teki Q-Q Plot grafiği incelendiğinde dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır.



Şekil 2. Q-Q Plot Grafiği KUÖYÖ ölçeği

Gerçekleştirilen istatistik analizlerinde bu teknikler, değişkenler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını değerlendirmek için kullanılır (Pallant, 2005). Ancak, farkın önem düzeyini değerlendirebilmek için etki büyüklüğü faktörünün hesaplanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Cohen (1988) tarafından geliştirilen ve aşağıda açıklanan bir formül ile büyüklük hesaplanmıştır. Veri analizi ise sonuçlar bölümünde ele alınmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda elde edilen değer, 0 ile 1 aralığında yer almaktadır. Bu değerlerin yorumlanabilmesi için kullanılması gereken aralıklar şunlardır: 0.14 ve üzeri büyük etki, 0.06 ile 0.14 arası orta etki, 0.01 ile 0.06 arası küçük etki.

## BULGULAR

### Birinci Alt Problem Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) genelinde aldıkları puanların değerlendirilmesi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ortalamaları, frekans ve yüzde hesaplamaları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Geneline Verdikleri Yanıtların Ortalama, Yüzde ve Frekans Dağılımları

MADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Sd
	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)	% (f)		
1.Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim.	2 (4)	1.5 (3)	3.5 (7)	13.4 (27)	45.8 (92)	33.8 (68)	5.01	1.03
2.Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciyeye karşı soğukkanlı/sakin davranabilirim.	0.5 (1)	3 (6)	2.5 (5)	20.9 (42)	50.2 (101)	22.9 (46)	4.86	0.93
3.Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım.		2.5 (5)	8.4 (3)	7 (14)	48.3 (97)	40.8 (82)	5.23	0.84
4. Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm.	0.5 (1)	1.5 (3)		6 (12)	50.7 (102)	41.3 (83)	5.28	0.77
5. Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliklerini ölçebilirim.		1.5 (3)	0.5 (1)	17.4 (35)	48.3 (97)	32.3 (65)	5.09	0.80
6.Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim.	0.5 (1)	4 (8)	6.5 (13)	31.3 (63)	42.3 (85)	15.4 (31)	4.57	0.99
7. Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim.	1.5 (3)	1 (2)	0.5 (1)	15.4 (31)	49.8 (100)	31.8 (64)	5.06	0.90
8.Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim.	1 (2)	1.5 (3)	2.5 (5)	13.4 (27)	53.7 (108)	27.9 (56)	5.01	0.89
9.Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılımlarını sağlamada kendime güveniyorum.		4.5 (9)	7 (14)	33.8 (68)	42.3 (85)	12.4 (25)	4.51	0.95
10. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum.	0.5 (1)	7.5 (15)	7 (14)	49.8 (100)	24.4 (49)	10.9 (22)	4.22	1.02
11. Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım.	1.5 (3)			15.4 (31)	55.2 (111)	27.9 (56)	5.06	0.81
12.Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabiliyorum.		3 (6)	4.5 (9)	19.9 (40)	53.7 (108)	18.9 (38)	4.81	0.89
13.Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabiliyorum.		2 (4)	2 (4)	18.9 (38)	56.7 (114)	20.4 (41)	4.91	0.80
14.Öğrencilerin ikerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.		2 (4)	0.5 (1)	18.4 (37)	61.7 (124)	17.4 (35)	4.92	0.74
15.Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi,		2.5 (5)	2.5 (5)	31.3 (63)	49.3 (99)	14.4 (29)	4.70	0.83

performansa dayalı değerlendirme vb.) kullanımım.								
16. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.	0.5 (1)	10.9 (22)	4.5 (9)	49.8 (100)	27.4 (55)	7 (14)	4.13	1.03
17.Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim.		9.5 (19)	5.5 (11)	40.3 (81)	34.8 (70)	10 (20)	4.30	1.04
18.Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm.		2 (4)	1.5 (3)	12.4 (25)	59.2 (119)	24.9 (50)	5.03	0.78

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçekte yer alan “Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim” ifadesi için %45.8 ile (Madde 1;  $\bar{x}$  = 5.01) katılmakta, “Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciyi karşın soğukkanlı/sakin davranabilirim.” ifadesi için %50.2 ile (Madde 2;  $\bar{x}$  = 4.86) katılmakta, “Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım” ifadesi için %48.3 ile (Madde 3;  $\bar{x}$  = 5.23) katılmakta, “Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm” ifadesi için %50.7 ile (Madde 4;  $\bar{x}$  = 5.28) katılmakta, “Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliklerini ölçebilirim” ifadesi için %48.3 ile (Madde 5;  $\bar{x}$  = 5.09) katılmakta, “Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim” ifadesi için %42.3 ile (Madde 6;  $\bar{x}$  = 4.57) katılmakta, “Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim” ifadesi için %49.8 ile (Madde 7;  $\bar{x}$  = 5.06) katılmakta, “Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim” ifadesi için %53.7 ile (Madde 8;  $\bar{x}$  = 5.01) katılmakta, “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılmalarını sağlamada kendime güveniyorum” ifadesi için %42.3 ile (Madde 9;  $\bar{x}$  = 4.51) katılmakta, “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum” ifadesi için %49.8 ile (Madde 10;  $\bar{x}$  = 4.22) kısmen katılmakta, “Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım” ifadesi için %55.2 ile (Madde 11;  $\bar{x}$  = 5.06) katılmakta, “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim” ifadesi için %53.7 ile (Madde 12;  $\bar{x}$  = 4.81) katılmakta, “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim” ifadesi için %56.7 ile (Madde 13;  $\bar{x}$  = 4.91) katılmakta, “Öğrencilerin ikiyeşerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim” ifadesi için %61.7 ile (Madde 14;  $\bar{x}$  = 4.92) katılmakta, “Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirme vb.) kullanımım” ifadesi için %49.3 ile (Madde 15;  $\bar{x}$  = 4.70) katılmakta, “Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum” ifadesi için %49.8 ile (Madde 16;  $\bar{x}$  = 4.13) kısmen katılmakta, “Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim” ifadesi için %40.3 ile (Madde 17;  $\bar{x}$  = 4.30) kısmen katılmakta, “Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm” ifadesi için %59.2 ile (Madde 18;  $\bar{x}$  = 5.03) katılmaktadırlar.



## İkinci Alt Problem Çeşitli Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini saptamak için kullanılan ölçekten alınan puanlar cinsiyete, üniversiteden mezun olunan bölüme, öğretmenlik yapılan yere, öğretmenlik yaptığı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasına, hizmet içi eğitim alma durumuna, ailesi ve yakın çevresinde özel eğitime gereksinim duyan bireyler olmasına göre bu bölümde sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerini ölçmek için kullanılan ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, bağımsız gruplarda t-Testi analizi gerçekleştirilmiştir ve sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Kadın	99	4,78	0,60	199	0,64	0,52
	Erkek	102	4,73	0,69			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Kadın	99	4,85	0,56	199	0,89	0,37
	Erkek	102	4,77	0,75			
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği"	Kadın	99	4,85	0,62	199	0,65	0,51
	Erkek	102	4,91	0,80			
Ölçek Toplam	Kadın	99	4.83	0.54	199	0.28	0.77
	Erkek	102	4.80	0.70			

Tablo 6'da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [t(201)=0,64; p>.05], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [t(201)=0,89; p>.05] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği [t(201)=0,65; p>.05] ve ölçeğin toplam [t(201)=0,28; p>.05] puanları arasında cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Mezun Olunan Bölüm Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekte elde edilen puanları, üniversitede okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık içerip içermediğini değerlendirmek amacıyla ANOVA Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Mezun Olunan Bölüm	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Sosyal Bilgiler	156	4,79	0,67	3 197 200	0,81	0,48
	Tarih	28	4,61	0,59			
	Coğrafya	10	4,76	0,31			
	Diğer	7	4,57	0,56			
	Ölçek Toplam	201	4,75	0,64			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Sosyal	156	4,85	0,68	3 197 200	0,81	0,4
	Tarih	28	4,69	0,57			
	Coğrafya	10	4,80	0,59			
	Diğer	7	4,54	0,66			
	Ölçek Toplam	201					
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	Sosyal	156	4,88	0,75	3 197 200	0,77	0,51
	Tarih	28	4,88	0,53			
	Coğrafya	10	5,08	40,45			
	Diğer	7	4,54	0,75			
	Ölçek Toplam	201	4,88	0,72			
Ölçek Toplam	Sosyal Bilgiler	156	4,84	0,66	3 197 200	0,701	0,55
	Tarih	28	4,73	0,48			
	Coğrafya	10	4,88	0,39			
	Diğer	7	4,55	0,62			
	Ölçek Toplam	201	2,49	0,63			

Tablo 7’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [F(3-197)=081; p>.05], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [F(3-197)=081; p>.05] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği” [F(3-197)=0.77; p>.05] ve ölçeğin toplam [F(3-197)=0701; p>.05] puanları arasında cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Meslekteki Kıdem Yılı Durumu Açısından İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen puanların, meslekteki kıdem yılına bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de paylaşılmıştır.

**Tablo 8.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Meslekteki Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Meslekteki Kıdem Yılına	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)	• $\eta^2$
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	1-5 Yıl	26	5,13	0,67	4 196 200	4,6	0,001*		•
	6-10 Yıl	53	4,60	0,81					
	11-15 yıl	34	4,93	0,47					
	16-20 yıl	41	4,57	0,51					
	21ve üzeri	47	4,75	0,53					
	Ölçek Toplam	201	4,75	0,64					

Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	1-5 Yıl	26	5,17	0,56	4	6,5	0,000*		•
	6-10 Yıl	53	4,58	,0,86	196				
	11-15 Yıl	34	4,99	,0,49	200				
	16-20 Yıl	41	4,58	0,55					
	21 ve Üzeri	47	4,95	,0,51					
	Ölçek Toplam	201	4,8159	,66841					
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	1-5 Yıl	26	5,14	0,54	4	3,4	0,001*		•
	6-10 Yıl	53	4,61	1,01	196				
	11-15 Yıl	34	5,00	0,52	200				
	16-20 Yıl	41	4,83	0,58					
	21 ve Üzeri	47	5,00	0,52					
	Ölçek Toplam	201	4,88	0,72					
Ölçek Toplam	1-5 Yıl	26	5.15	0.56	4	5.1	0.001*	1-5 yıl & 6-10 yıl	• 0.09
	6-10 Yıl	53	4.60	0.86	196			6-10 yıl	
	11-15 Yıl	34	4.97	0.44	200			1-5 yıl & 16-20 yıl	
	16-20 Yıl	41	4.66	0.48					
	21 ve Üzeri	47	4.90	0.46					
	Ölçek Toplam	201	4.82	0.63					

\*p&lt;,05

Tablo 8'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini saptamak için kullanılan ölçekten alınan  $[F_{(5-339)}=3.58; p<.05]$  puanlar arasında meslekteki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılıkların nasıl olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan ileri analizde varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi uygulanmış, analiz sonucunda 1-5 yıl ( $\bar{x}=5.15$ ) 6-10 yıl ( $\bar{x}=4.60$ ) arasında ve 1-5 yıl ( $\bar{x}=5.15$ ) 16-20 yıl ( $\bar{x}=4.66$ ) arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Hesaplanan  $\eta^2$  (etki büyüklüğü) incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini saptamak için kullanılan ölçekten alınan puanların meslekteki kıdem yılı üzerine orta düzeyde ( $\eta^2=0.09$ ) etki büyüklüğüne sahiptir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Yaşadığı Yere Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen skorların, ikamet ettikleri bölgeye bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini incelemek için ANOVA Testi uygulanmış ve bu analizin sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Yaşadığı Yere Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Öğretmenlik Yapılan Yere	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	İl Merkezi	43	4,72	0,48	2	0,10	0,90
	İlçe Merkezi	102	4,76	0,58	198		
	Kasaba-Köy	56	4,77	0,85	200		
	Toplam	201	4,75	0,64			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	İl Merkezi	43	4,87	0,46	2	0,22	0,79
	İlçe Merkezi	102	4,79	0,60	198		
	Kasaba-Köy	56	4,81	0,89	200		
	Toplam	201	4,81	0,66			

<b>Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği</b>	İl Merkezi	43	4,87	0,49	2	0,30	0,74
	İlçe Merkezi	102	4,91	0,61	198		
	Kasaba-Köy	56	4,82	0,99	200		
	Toplam	201	4,88	0,71			
<b>Ölçek Toplam</b>	İl Merkezi	43	4.82	0.42	2	0.02	0.97
	İlçe Merkezi	102	4.82	0.53	198		
	Kasaba-Köy	56	4.80	0.88	200		
	Toplam	201	4.82	0.63			

Tablo 9’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [ $t_{(201)}=0,10$ ;  $p>.05$ ], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [ $t_{(201)}=0,22$ ;  $p>.05$ ] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği” [ $t_{(201)}=0,30$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplam [ $t_{(201)}=0,02$ ;  $p>.05$ ] puanları arasında öğretmenlik yapılan yere durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Üniversitede Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu Açısından İncelenmesi**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen puanların, üniversitede özel eğitimle ilgili eğitim almış olma durumuna bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını sınamak amacıyla, bağımsız gruplarda t-Testi analizi gerçekleştirilmiş ve bu analizin sonuçları Tablo 10’da özetlenmiştir.

**Tablo 10.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Üniversitede Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
<b>Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği</b>	Evet	52	4,96	0,64	199	3,11	0.007*
	Hayır	149	4,68	0,63			
<b>Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği</b>	Evet	52	5,03	0,56	199	2,79	0.006*
	Hayır	149	4,73	0,68			
<b>Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği”</b>	Evet	52	5,15	0,58	199	3,16	0.002*
	Hayır	149	4,79	0,74			
<b>Ölçek Toplam</b>	Evet	52	5.05	0.55	199	3.11	0.002*
	Hayır	149	4.73	0.64			

\* $p<.05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [ $t_{(201)}=3,11$ ;  $p<.05$ ], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [ $t_{(201)}=2,79$ ;  $p<.05$ ] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği” [ $t_{(201)}=3,16$ ;  $p<.05$ ] ve ölçeğin toplam [ $t_{(201)}=3.11$  ;  $p<.05$ ] puanları arasında özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sonuç olarak özel eğitim ile ilgili eğitim almış olanlar sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Anketlerin Yapıldığı Dönem Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumu Açısından İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarındaki yetkinliklerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen puanların, öğretmenlik yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını sınamak için bağımsız gruplarda t-Testi analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Kaynaştırma öğrencisi bulunma	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	148	4,73	0,52	199	0,96	0,33
	Hayır	53	4,83	0,90			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	148	4,80	0,54	199	0,30	0,76
	Hayır	53	4,83	0,93			
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	Evet	148	4,90	0,57	199	0,58	0,56
	Hayır	53	4,83	1,01			
Ölçek Toplam	Evet	148	4.81	0.49	199	0.21	0.83
	Hayır	53	4.83	0.91			

\*p<,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [ $t_{(201)}=0,96$ ;  $p>,05$ ], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [ $t_{(201)}=0,30$ ;  $p>,05$ ] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği” [ $t_{(201)}=0,58$ ;  $p>,05$ ] ve ölçeğin toplam [ $t_{(201)}=0,21$ ;  $p>,05$ ] puanları arasında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Açısından İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen puanların, hizmet içi eğitim alma durumuna bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını sınamak üzere bağımsız gruplarda t-Testi analizi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12.** KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Hizmet İçi Eğitim Alma	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	80	4,78	0,54	199	0,53	0,59
	Hayır	121	4,73	0,71			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	80	4,94	0,51	199	2,18	0,030*
	Hayır	121	4,73	0,74			
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği"	Evet	80	5,03	0,50	199	2,40	0,017*
	Hayır	121	4,78	0,81			
Ölçek Toplam	Evet	80	4.92	0.46	199	1,85	0.065
	Hayır	121	4.75	0.71			

\*p<,05

Tablo 12’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [ $t_{(201)}=2,18$ ;  $p<.05$ ] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği” [ $t_{(201)}=2,40$ ;  $p<.05$ ] puanları arasında hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakta iken kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği [ $t_{(201)}=0,53$ ;  $p>.05$ ] puanları arasında hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Kendini Yeterli Hissetme Durumu Açısından İncelenmesi**

Katılımcı öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini saptamak için kullanılan ölçekten alınan puanların kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplarda t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Kendini Yeterli Hissetme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Yeterli hissetme	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	50	5,03	0,52	199	3,52	0.00*
	Hayır	151	4,66	0,66			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	50	5,11	0,49	199	3,70	0.00*
	Hayır	151	4,71	0,69			
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği"	Evet	50	5,19	0,48	199	3,64	0.00*
	Hayır	151	4,78	0,75			
Ölçek Toplam	Evet	50	5.11	0.45	199	3.92	0.00*
	Hayır	151	4.72	0.65			

\*p<,05

Tablo 13'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [t(201)=3,52; p<.05], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [t(201)=3,70; p<.05] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği" [t(201)=3,64; p<.05] ve ölçeğin toplam [t(201)=3.92 ; p<.05] puanları arasında kaynaştırma eğitimi konusunda kendini yeterli hissetme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi konusunda kendini yeterli hisseden sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Durumu Açısından İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerini ölçmek amacıyla kullanılan puanlarının, kendi öğrencileri arasında kaynaştırma öğrencisi isteme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t-Testi analizi uygulanmıştır ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmeni Olduğu Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Kaynaştırma öğrencisi isteme	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	83	4,95	0,59	199	3,64	0.00*
	Hayır	118	4,62	0,64			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	83	5,05	0,48	199	4,43	0.00*
	Hayır	118	4,64	0,72			
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği"	Evet	83	5,10	0,53	199	3,74	0.00*
	Hayır	118	4,73	0,78			
Ölçek Toplam	Evet	83	5.03	0.48	199	4.24	0.00*
	Hayır	118	4.66	0.68			

\*p<.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [t(201)=3,67; p<.05], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [t(201)=4,43; p<.05] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği [t(201)=3,74; p<.05] ve ölçeğin toplam [t(201)=4,24 ; p<.05] puanları arasında öğretmeni olduğu sınıfta kaynaştırma öğrencisi isteme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenler kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli hissetmektedir. Sonuç olarak öğretmeni olduğu sınıfta kaynaştırma öğrencisi isteme durumuna sahip öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin KUÖYÖ Ölçeğine İlişkin Puanların Ailesi ve Yakın Çevresinde Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler Bulunması Durumu Açısından İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini saptamak için kullanılan ölçekten alınan puanların ailesi ve yakın çevresinde özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplarda t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** KUÖYÖ Ölçeği Puanlarının Yakın Çevresinde Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler Bulunması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Faktör	Bireyler Bulunması	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	60	4,75	0,64	199	0,057	0,95
	Hayır	141	4,76	0,65			
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	60	4,89	0,57	199	1,08	0,27
	Hayır	141	4,78	0,80			
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	Evet	60	4,95	0,61	199	0,86	0,38
	Hayır	141	4,85	0,75			
Ölçek Toplam	Evet	60	4.86	0.55	199	0.68	0.49
	Hayır	141	4.80	0.66			

\*p<,05

Tablo 15’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliliği puanları [t(201)=0,057; p>.05], kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliliği [t(201)=1,08; p>.05] ve kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliliği” [t(201)=0,86; p>.05] ve ölçeğin toplam [t(201)=0,68; p>.05] puanları arasında yakın çevresinde özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunması durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, çalışmanın alt problemleri ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar detaylı bir şekilde ele alınmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğine ait maddelerin ortalama, yüzde ve frekansları açısından analizi sonucunda ilgili ölçekteki toplam 18 maddenin ortalaması 6 üzerinden 4.81’dir. Bu sonuca göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin “Kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. İlk ve Açıklan (2018, s. 85) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük kısmının derslerinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz ve sorunlu bulduklarını beyan etmişlerdir. Benzer bir sonuca Yaylacı ve Aksoy’un (2016) araştırmasında da rastlanmaktadır. Araştırmacılar sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerinin yeterli düzeyde



görmediklerini bildirmişlerdir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçekte en yüksek sahip olduğu puan “Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım” ( $\bar{x} = 5.23$ ) ve “Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm” ( $\bar{x} = 5.28$ ) maddeleri olmuştur. Ölçekteki maddelerden en düşük puana sahip madde ise “Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.” ( $\bar{x} = 4.1$ ) ifadesi olmuştur. Burada dikkat çeken husus sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul-veli iş birliğinde öz-yeterliklerinin yüksek çıkmasıdır. Öğretmenlerin, velilerin okula gelirken rahat hissetmelerini sağlamaları ve ailelere öğrencilerin okul başarılarına yardım etmelerinde yardımcı olup destek vermeleri kaynaştırma uygulamalarında önemli noktalardandır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili yasal prosedür hakkındaki bilgilendirme sürecinde kendilerini çok fazla yeterli görmemeleri de dikkat çeken bir husus olmuştur. Sahadaki bu duruma karşı öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Örneğin Ateş (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtilmiştir. Yine Balbağ, Çemrek ve İnce (2021) de fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaşmadığı tespitinde bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime ilişkin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını göstermekle birlikte gerçek anlamda deneyimlenmemiş bir duruma ait sonuçları içerdiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerini değerlendirmek için kullanılan ölçekten elde edilen puanların cinsiyete, üniversiteden mezun olunan bölüme, öğretmenlik yapılan yere, öğretmenlik yaptığı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasına, hizmet içi eğitim alma durumuna, ailesi ve yakın çevrede özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler bulunmasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Aküzüm ve Akbulut’un (2021) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarındaki algılarının bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığına fakat ailede engelli birey olma durumu bakımından algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ölçekten alınan puanların meslekteki kıdem yılı üzerine orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar en yüksek puana (5.15) sahipken kıdem yılı 6-10 olanlar grup içerisinde en düşük ortalamaya (4.60) sahiptir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanda anlamlı bir farklılık bulunmasını sağlayan bir diğer faktör ise “üniversitede özel eğitim ile ilgili eğitim almış olma durumu” olmuştur. Burada dikkat çeken unsur meslekte yeni sayılabilecek öğretmen grubunun kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek çıkmasıdır. Bu durum öğretmenlerin meslekte yeni olmalarının getirdiği meslekî heyecana bağlanabilir. Çetin ve Şahan (2020) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ve görüşlerini belirledikleri çalışmada özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçüğü puanları sonucunda kaynaştırma eğitimi konusunda kendini yeterli hissetme durumuna ve kendi

öğrencileri arasında kaynaştırma öğrencisi bulunma tercihine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaylacı ve Aksoy (2016, s. 38-39) "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri" isimli araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespitinde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin %11,8'i erkek öğretmenlerin %30,2'si kaynaştırma eğitimi konusunda kendisini yeterli görmüştür. Ayrıca kaynaştırma eğitiminde öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışmamızın aksine kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bir başka çalışmada ise Çopur (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutunda aksaklıklar ve eksikler olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Yine İlk ve Açıkalın (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ders uygulama biçimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerinin %78'inin hizmet öncesinde kaynaştırma konusunda eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Konuyla ilgili sınıf öğretmenleriyle Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları bunun yanında bu kişilerin gereken öğrenme istek ve çabasını taşımadıklarını tespit etmiştir. Kandemir vd. (2021) yürüttükleri çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet ve mesleki kıdem faktörlerine göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışmada Filiz (2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitime yönelik duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin cinsiyet faktörüne göre değişmediği fakat mesleki kıdem bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla ilgili bir diğer çalışmada ise Deliveli (2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerini incelediği araştırmasında yaş ve mesleki kıdem arttıkça özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanıma yeterlik düzeyinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer bir sonucu Öz ve Gelenbe Öztürk (2021) meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını inceledikleri araştırmalarında tespit etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin tecrübe ve mevzuat bilgisi arttıkça yeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

## **ÖNERİLER**

Kaynaştırma eğitim süreciyle ilgili yasal mevzularda sosyal bilgiler öğretmenleri bilgilendirilip kendilerini kanunlar karşısında daha rahat hissetmeleri sağlanabilir. Üniversitelerde lisans programlarına ilgili ders eklenebilir mevcut dersin kredisi artırılabilir. Sürecin paydaşlarının ortak çalışmalar yaparak konuya ilişkin bilgi ve deneyim paylaşımları yapılabilir. Yapılan nicel araştırmalar nitel araştırmalarla zenginleştirilebilir. Yapılan durum tespitlerinin ötesine geçerek uygulamaya dayalı konunun paydaşlarının katılımıyla uzun soluklu çalışmalar yapılabilir.

## **ETİK BEYAN**

Bu çalışmada dergi tarafından belirlenen yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği kuralları esas alınmıştır. Makale ile ilgili ortaya çıkabilecek durumlarda sorumluluk yazarlara aittir. Araştırmanın etik kurul izni Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın onayı ve 26/02/2021 tarih ve protokol 70 no'lu kararı ile alınmıştır. Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

**Yazarların Katkı Oranı:** Bu araştırmada birinci yazarın makaleye katkı oranı %50; ikinci yazarın makaleye katkı oranı %50'dir.

#### KAYNAKÇA

- Aküzüm, C., & Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 74-91. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>
- Ataman, A. (2012). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balbağ, M. Z. Çemrek, F., & İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) Anı Yayıncılık.
- Çetin, M., & Şahan, H. H. (2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlik düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 988-1039. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.830992>
- Çopur, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 451-490. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.015>
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Deliveli, K. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223
- 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.
- Gündüzalp S. (2018). *Eğitimin temel kavramları, amaç ve işlevleri eğitim bilimine giriş*. Ankara: Asos Yayınları.

- İlk, G., & Açıklan, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 219, 57-88.
- 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.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali İftar, G., (1992) Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. *Özel Eğitim* içinde (s. 1-14). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- 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>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2012). Millî Eğitim Bakanlığı
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ural, A., & Kılıç, İ., (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival guide*. Crow's Nest. NSW: Allen & Unwin.
- Şişman, M. (2021). *Eğitim bilimine giriş* (21. Baskı). Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052414095>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. baskı). New York: Harper Collins.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/> adresinden 07.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 19-40.
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.