

# Investigation of Attitudes of Teacher Candidates on Inclusive Education: TRNC Case

Hilal İnceler, Esentepe İlkokulu, <https://orcid.org/0000-0001-8231-7033>

Hasan Özder, Atatürk Öğretmen Akademisi, <https://orcid.org/0000-0003-1094-3590>

## Abstract

For the success of inclusive education it is not enough for teachers to know only subject-matter knowledge. Teachers also should have a positive attitude towards students with special needs. The main purpose of this study is to examine the attitudes of the prospective teachers to the inclusive education who are studying in the Atatürk Teacher Training Academy (ATTA). Explanatory mixed method was used in the research. Quantitative data of the study were collected from ninety-nine teacher candidates and the qualitative data were collected from ten teacher candidates. Attitudes Toward Inclusion Education (ATIE) scale and a form consisting of open-ended questions were used as data collection tools. The quantitative data of the research were analyzed using independent groups *t* test, the qualitative data were analyzed descriptively. According to the results of the research, there were significant differences in the *ATIE* scores of the prospective teachers in terms of gender and the number of special education courses they received, the condition of receiving special education courses and the variables of being in need of special education need in the close vicinity. In the analysis results of qualitative data, the prospective teachers determined that the most important benefit of inclusive education is socialization.

**Keywords:** *inclusive education, prospective teachers, attitudes, TRNC.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 2, 2020  
pp. 719-739  
DOI: 10.17679/inuefd.654127

Article type:  
Research article

Received : 02.12.2019  
Accepted : 17.06.2020

## Suggested Citation

İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Investigation of Attitudes of Teacher Candidates on Inclusive Education: TRNC Case, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739. DOI: 10.17679/inuefd.654127

*This article was produced from the graduation project that was accepted in Atatürk Teacher Training Academy in 2017-2018 academic year.*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

In the inclusive education, students participate in general education classes with their peers and are educated in the same class. With this application, socialization of students with special needs is also provided. When examining the related literature, teachers' attitudes affect negatively the integration of appropriate staff and support services, inadequate teacher attitudes, different perception of general education and special education, and inadequate regulation of the physical environment. Therefore, the problem with this research is what are the attitudes of Pre-school Teacher (PT) and Classroom Teacher (PT) candidates towards inclusion education. Because of the importance of inclusion education, the importance of special education in PT and CT raising programs can not be denied. It is desirable that preschool and classroom teachers should be competent in cohesion training. It is possible to achieve equal opportunity by merging.

### **Purpose**

The main purpose of this study is to examine the attitudes of the teacher candidates to the inclusive education who are studying in the Atatürk Teacher Training Academy (ATTA).

### **Method**

Explanatory mixed method was used in the research. Quantitative data of the study were collected from Ninety-nine ten teacher candidates and the qualitative data were collected form 10 teacher candidates. In the research, Attitudes Toward Inclusion Education (ATIE) scale and a forum consisting of open ended questions was used as a measurement tool.

Attitudes Toward Inclusion Education (ATIE) scale developed by Larrivee and Cook in 1979, updated by Antonak and Larrivee in 1995 and adapted to Turkish by Kardzhali-Iftar in 1996. Scale factor analysis was applied to the data obtained in the current study. As a result of the factor analysis, 3 dimensions of scale have emerged. In order to name the 3 factors obtained, expert opinion was used and (1) the benefits of cohesion training, (2) teacher competence and (3) class control. The Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) scale of 10 items was calculated as .68. It was calculated as .79 for the usefulness dimension of mainstreaming education, .61 for teacher adequacy dimension and .53 for class control dimension. 5 items of 10 items are positive, 5 items are negative. Attitudes are rated on the five-point Likert type: "I agree completely, I agree, I am undecided, I do not agree, and I do not agree at all". Positive items were scored as 5, 4, 3, 2, 1 respectively according to this grade. Negative items were scored exactly the opposite of 'total score on scale' and 'total score on dimensions'. The lowest score that can be taken from the scale is 50 and the highest score is 10.

A forum of open-ended questions was used to reveal the causes of the ATIEs of the teacher candidates. A forum consisting of three open ended questions was developed taking into account the answers given by prospective teachers to the items on the ATIE scale. The questions in the forum are as follows:

- 1) *What are the benefits of educating children with special needs in inclusion classes?*
- 2) *How can the deficiencies in the teacher, physical structure and legal dimensions be solved in order for children with special education to receive a healthy education in the integration classes, what can be done in this regard?*
- 3) *Do you think that the training given in the ATTA is sufficient for mainstreaming education? Indicate by reason. Do you write your suggestions on this subject?*

The Forum was applied to a total of 10 teacher candidates, 7 of whom were educated by the researchers in the ATTA and who answered the scale of the ATIE, and 3 of which were from the preschool teacher program.

Arithmetic mean and independent groups t-test were used in the analysis of the quantitative data. On the other hand, content analysis were used in the analysis of the qualitative data.

### **Findings**

It can be said that pre-service teachers' attitudes towards inclusive education are higher than the average. While the highest attitude was related to the advantage of the inclusive education, but in terms of the

classroom management and teacher competence dimensions were low. In the analysis of the data, independent groups 't' test technique and content analysis were used. According to the results of the study, there were significant differences in the ATIE scores of the prospective teachers in terms of gender and the number of special education courses they received, education in the close vicinity. In the analysis of the qualitative data, the most important deficits of the most important benefits of inclusive education are socialization and the inferiority of the teacher training.

### ***Discussion & Conclusion***

According to the results, pre-service teachers' ATIE scores were found to be moderate. In addition, the pre-service teachers' ATIE scores did not show a significant difference in terms of gender and the number of special education courses they received. On the other hand, taking special education course and being in need of special education in the immediate vicinity and enrolling different teacher training programs showed significant differences. In the results of the analysis of qualitative data, the most important deficiency of IE in socialization was the lack of teacher ignorance and consequently the inadequacy of application in teacher education. In the light of these results, the following suggestions can be made:

1. In ATTA, special education courses can be supported by practice. More emphasis can be placed on Special Education courses in the ATTA. Special education II course can be carried out appropriately.
2. Inclusive education may be disseminated and in each school there may be a special education teacher according to the number of needs.
3. It is possible that classroom teachers and pre-school teachers should receive in-service training on inclusive education and develop themselves on this issue.
4. The Special Education Act may be enacted and integrated education may be legally supported and supervised. With this law, a separate budget can be created for special education.
5. Attitudes and opinions of teachers can be examined in the classes in which IE is applied in TRNC.
6. The attitudes of the student teachers towards the IE in the period of their preservice education and their professional periods can be investigated.

# Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği

Hilal İnceler, Esentepe İlkokulu, <https://orcid.org/0000-0001-8231-7033>

Hasan Özder, Atatürk Öğretmen Akademisi, <https://orcid.org/0000-0003-1094-3590>

## Öz

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenlerin sadece konu alanı bilgisi bilmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin ayrıca özel gereksinimi olan bireye olumlu yaklaşımları ve onu kabul etmeleri de gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 99, nitel verileri ise 10 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum (KEİT) Ölçeği* ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri bağımsız gruplar *t* testi kullanılarak, nitel veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının *KEİT* puanları cinsiyet ve aldıkları özel eğitim dersi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir; ancak, öğretmen adaylarının *KEİT* puanları okudukları program, özel eğitim dersini alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının sosyalleşme olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kaynaştırma Eğitimi, Öğretmen Adayları, Tutumlar, KKTC.*



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 2, 2020  
ss. 719-739  
DOI: 10.17679/inuefd.654127

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02.12.2019  
Kabul Tarihi : 17.06.2020

## Önerilen Atıf

İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739. DOI: 10.17679/inuefd.654127

*Bu makale Atatürk Öğretmen Akademisi'nde 2017-2018 öğretim yılında kabul edilen mezuniyet projesinden üretilmiştir.*

## GİRİŞ

Kaynaştırma eğitiminde amaç, her çocuğa eşit eğitim fırsatı sunmaktır. Eşit eğitim fırsatı, her bireyin aynı ortamda eğitim görebilmelerinin sağlanmasıdır (Ekşi, 2010). Özel eğitim gereksinimli öğrencileri eğitim ortamına yerleştirirken bu ortamın öğrenci için en az kısıtlayıcı bir eğitim ortamı özelliği göstermesi onun gelişimine katkı sağlayacaktır (Kırcaali-İftar, 1992). Genel eğitim kurumlarındaki sınıflarda verilen özel eğitim uygulamalarına *kaynaştırma eğitimi* denilmektedir. Bu uygulamalarda öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte olmakta ve aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Bu uygulama ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesi de sağlanmaktadır (Aslan, 2018; Türk, 2011). İlgili literatür, okulların tüm öğrencilere yanıt verecek şekilde var olan okul düzenlemelerini değiştirdiklerini vurgulamaktadır (Ainscow 1997; Clark, Dyson, Millward, ve Robson, 1999).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenlerin sadece alan bilgisi bilmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin ayrıca özel gereksinimi olan bireye olumlu yaklaşımları ve onu kabul etmeleri de gerekmektedir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimine olumlu bakmakta; ancak, kaynaştırma eğitimi için sınıf içinde ek öğretim ve sınıf yönetimi gibi konularda çok fazla emek harcamak istememektedirler (Center ve Ward, 1987). Nitekim, kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kısıtlı seçeneklere yoğunlaşmaktadırlar (Akcan, 2018). Kaynaştırma eğitiminin etkili bir biçimde uygulanması için sınıf öğretmenlerinin bu konuda belli bir yeterliğe sahip olmaları şarttır (Batu, 2000). Battal'a (2007) göre bu yeterlikler; kaynaştırma eğitimine ilişkin ilkeleri bilmek ve uygulayabilmek ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemektir. Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olabilmesi için bu alanda uzman olan kişilerin kaynaklarından faydalanmaları, bu konuyla ilgili akademik eğitim görmüş olmaları ve hizmet içinde eğitim almış olmaları beklenmektedir (Battal, 2007). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitim konusunda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; İzci, 2005; Kargin, 2004).

Gerek Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC'de) gerekse Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli düzeyde olumlu bir tutum içinde olmadıkları söylenebilir (Deniz, 2018; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Döş, Tutsoy ve Oflaz, 2019; Güneş, 2016; Sadioğlu, 2011). Öğretmenlerin sınıf yönetimi (Akalin, 2015; Akcan, 2018; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018; Karabıyık ve Işıkdöğün Uğurlu, 2019; Tabaklar, 2017), eğitim ortamı ve materyal geliştirme (Yavuz, 2005) ve zamanı etkili kullanma (Döş, Tutsoy ve Oflaz, 2019) gibi konularda sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin çok az bilgi sahibi oldukları ve buna bağlı olarak sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır (Altun ve Gülben, 2009; Çerezci, 2015; Gök, 2009; Nacaroğlu 2014). Dikici Sığirtmaç, Hoş ve Abbak (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki yetersizliklerinin temel nedeni lisans eğitimleri boyunca yeterince özel eğitim dersi almamaları ve buna bağlı olarak yeterli düzeyde uygulama etkinlikleri yapmamaları olarak belirlenmiştir. Oysaki kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim almış olmak, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumun geliştirilmesine neden olmaktadır (Materechera, 2002; Subban, & Mahlo, 2017). Yapılan bir çalışmada da 26 araştırmacının sonuçları gözden geçirilmiş ve ilköğretim sınıflarına özel gereksinimli öğrencilerin dahil edilmesine karşı öğretmenlerin çoğunluğunun tarafsız veya olumsuz tutumlar içinde olduklarını belirlemiştir (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitime ilişkin ders almanın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde bir değişiklik yarattığını göstermektedir (Altıntaş ve Şengül, 2014; Angelides, 2008; Can ve Kara, 2017; Dalğar, 2011; Dolapci, 2013; Fernández, 2017; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Lambe & Bones, 2006; Kara, 2016; Kim, 2011; Kuzu, 2011; Orel, Zeyel ve Töret, 2004). Yılmaz, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almış olmalarının kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıfların kalitesini etkileyen önemli faktör olduğunu bulmuşlardır. Berkant ve Atılgan (2016) tarafından yapılan bir diğer araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkarılmıştır. Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olmasından mutlu olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri programa göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Aker, 2014; Dolapci, 2013; Güneş, 2016; Kuzu, 2011; Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından sonra olumlu tutuma sahip okul öncesi öğretmeni adaylarının olduğu belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Dolapci, 2013; Kuzu, 2011; Sarı ve Bozgeyikli, 2003). İlkokul öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerinden daha olumlu tutuma sahip oldukları ileri sürülmektedir (Alvarez McHatton & McCray, 2007; Chiner & Cardona, 2013; Larrivee & Cook, 1979; Savage & Wienke, 1989).

Cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumu nasıl etkilediği konusunda kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Birçok çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bilgin, 2018; Dalęar, 2011; Danyolu, 2017; Gülerüz, 2014; Kuzu, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Nacaroğlu, 2014; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bazı araştırmalarda ise kadın öğretmen adaylarının *kaynaştırma Eğitimi*'ne daha olumlu tutum içinde oldukları bulunmuştur (Aker, 2014; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Nazif Toy ve Duru, 2016; Saloviita, 2018). Diğer taraftan Güneş (2016) ve Dolapci (2013) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin daha olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu (Aker, 2014; Çolak ve Çetin, 2014), bazı araştırmalarda ise, yakın çevrede özel gereksinimli bireyin olmasının kaynaştırma eğitime yönelik tutumu etkilemediği belirtilmektedir (Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Kuzu, 2011; Pamuk, 2016; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Yaralı, 2015).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını cinsiyet, özel eğitim dersi alıp almama, öğrenim görülen program ve yakın çevrede özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenlerinin etkilediği anlaşılmaktadır. Bu değişkenlerin tümünü ele alan bir araştırmanın KKTC'de olmaması eldeki araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ile KKTC'de özel eğitimin önemine vurgu yapılması ve aynı zamanda öğretmen adaylarının tutumlarının incelenmesi öğretmen yetiştirme programlarının kaynaştırma eğitimi konusuna yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

### ***KKTC'de Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi***

KKTC'de özel eğitim faaliyetleri *İlköğretim Dairesi Müdürlüğü* altında yönetilmektedir. Özel eğitim için ayrı bir daire müdürlüğü yoktur. Ancak özel eğitim uygulamalarının uzun bir tarihsel geçmişi vardır. Son 30 yıl içinde ise kaynaştırmaya büyük önem verilmektedir. Çeşitli hükümet programlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında bu yönde kararlar mevcuttur (Diler, 2015, s. 503-517). KKTC'nin kuruluşundan İkinci Milli Eğitim Şurası'na kadarki dönemde özel eğitim faaliyetleri *özel eğitim merkezlerinde* yapılmaktaydı. 1991 yılında yapılan İkinci Milli Eğitim Şurası'ndan sonra, kaynaştırma eğitime geçiş çalışmaları yapılmıştır (Dağlı, 2009). Ayrıca, 2005 yılında yapılan 4. Milli Eğitim Şurası'nda kaynaştırma eğitime ilişkin önemli kararlar üretilmiştir. Bu doğrultuda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim programına katılması kararı alınmıştır (KKTC MEB, 2006).

KKTC'de 1994 yılından 2013 yılına kadarki dönemde kurulan çeşitli hükümetlerin programlarında genelde özel eğitim özelde ise kaynaştırma eğitimi önemli yer almıştır. Konu ile ilgili paydaşlarla işbirliğine gidilmesi, projelerin geliştirilmesi ve ayrıca yasal düzenlemelerin yapılması ele alınan başlıca konular olmuştur (Diler, 2015).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, çeşitli hükümet programlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında kaynaştırma eğitiminin okul öncesi ve ilkokullarda uygulanmasına yönelik kararlar alınmasına rağmen öğretmen ögesi ile ilgili herhangi bir karar ortaya konmamıştır. Oysaki kaynaştırma eğitiminin başarılı bir biçimde uygulanması için öğretmen ve buna bağlı olarak öğretmen eğitiminin önemli olduğu açıktır.

KKTC'de okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri Atatürk Öğretmen Akademisi'nde (AÖA'da) yetişmektedir. AÖA devlete bağlı lise üstü bir yükseköğretim kurumudur. Akademi'nin temel görevi KKTC'nin ihtiyacı doğrultusunda sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmektir. Akademi sadece *Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü* vardır. Bu bölüm içinde ise sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programları yürütülmektedir. Sözkonusu programlar, Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) ilgili programlarına paralel olarak düzenlenmiştir. Her iki programda da *Özel Eğitim-I* ve *Özel Eğitim-II* dersleri vardır. Okul öncesi öğretmenliği programında bu derslerin toplam kredisi 6 iken sınıf öğretmenliği programında 4'tür. *Özel Eğitim-I* dersinde ağırlıklı olarak özel eğitime ilişkin temel kavram ve ilkeler ile dünyada ve KKTC'deki özel eğitim uygulamaları yer alırken, *Özel Eğitim-II* dersinde ise daha çok uygulama ağırlıklı konular yer almaktadır.

Öğretmen eğitimi ile öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki başarısında öğretmen eğitiminin önemi yadsınamaz (Angelides, Stylianou ve Gibbs 2006; Lindsay, 2007). Bu nedenle okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında özel eğitim dersleri önemli bir yere sahiptir. KTC'de çok sayıda okul öncesi ve ilkokullarda kaynaştırma eğitiminin uygulanmasından dolayı söz konusu kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yetkin olmaları istenilen bir durumdur. Kaynaştırma ile fırsat eşitliğinin sağlanması mümkündür. Açıktır ki, kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmen adaylarının olumlu tutumlarını geliştirmek

işlevsel öğretmen eğitimi programlarını uygulamak gereklidir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014). Bu amaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine ilişkin önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, AÖA'da öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları hakkında bilgi sahibi olmak ve var olan durumu belirleyerek problemlere çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç için şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. AÖA'da öğrenim gören Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları;
  - cinsiyet,
  - öğrenim görülen program,
  - özel eğitim dersini alma durumu ve
  - yakın çevrede özel gereksinimli bireyin var olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz tutumlarının nedenleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Önce nicel daha sonra da nitel yöntemler sırayla birbirini destekler biçimde birlikte kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına önce Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (KEİTÖ) uygulanmıştır. Ölçme sonuçlarına göre öğretmen adaylarının hangi maddelere düşük ve hangilerine de yüksek puan verdiklerinin nedenleri açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın nicel verileri 2017-2018 öğretim yılında AÖA'da okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 99 öğretmen adayından toplanmıştır. Nitel veriler ise, AÖA'da öğrenim gören ve KEİT ölçeğini yanıtlamış 7'si sınıf öğretmenliği 3'ü de okul öncesi öğretmenliği programından olmak üzere toplam 10 öğretmen adayından elde edilmiştir. Bu öğretmen adaylarının belirlenmesinde kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel verilerin analizinde öğretmen adaylarının KEİT puanları özel eğitim dersi alıp almama ve okudukları program değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda nitel verilerin elde edilmesi için seçilen 10 öğretmen adayının okuduğu program (okul öncesi veya sınıf öğretmenliği) ve özel eğitim dersi alıp almaması özelliklerine sahip olduklarından araştırma için yeterli görülmüştür. Dördüncü sınıfların mezuniyet durumunun olması nedeniyle zaman sıkıntısı yaşanacağı için görüşme yöntemi uygulanamamıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının cinsiyet, program, özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevrede özel gereksinimli bireyin varlığı değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	73	73.7
Erkek	26	26.2
Program		
Okul Öncesi Öğretmenliği	33	33.3
Sınıf öğretmenliği	66	66.6
Özel eğitim dersi alma durumu		
Dersi alan (4. sınıflar)	40	40.4
Okul Öncesi Öğretmenliği	11	
Sınıf öğretmenliği	29	
Dersi almayan (1 ve 2. sınıflar)	59	59.5
Okul Öncesi Öğretmenliği	22	
Sınıf öğretmenliği	37	
Yakın çevrede özel gereksinimli bireyin varlığı		

Var	23	23.2
Yok	76	76.7
Toplam	99	100

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, 2017-2018 öğretim yılında AÖA'da öğrenim gören 99 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Adayların cinsiyet açısından 73'ü kadın 26'sı erkek, program açısından ise 33'ü okul öncesi 66'sı sınıf öğretmenliğindedir. Öğretmen adaylarından 40'ı özel eğitim dersi almış 59'u ise almamıştır. Özel eğitim dersi alanlar 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları iken özel eğitim dersini almayanlar ise 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Özel eğitim dersi alan 4. sınıf öğretmen adaylarının 11'i okul öncesi öğretmenliği, 29'u ise sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Özel eğitim dersi almayan 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının 22'si okul öncesi öğretmenliği, 37'si ise sınıf öğretmenliği programındadır. Her yıl ihtiyaca göre öğretmen adayı aldığından 2017-2018 öğretim yılında AÖA'da 3. sınıfta okuyan öğretmen adayı bulunmamaktadır. 23 öğretmen adayının yakın çevresinde özel gereksinimli birey varken 76 öğretmen adayının ise yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (KEİTÖ)* ve *Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Form* ile toplanmıştır. Her iki ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

**Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (KEİTÖ).** 1979 yılında Larrivee & Cook tarafından geliştirilen, 1995 yılında Antonak & Larrivee tarafından güncellenen ölçek, 1996 yılında Kırcaali-İftar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Eldeki araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Öncelikle Kaiser Meyer Olkin = .66 ve Bartlett analizi ( $p = .000$ ) hesaplandığından elde edilen örneklem faktör analizi için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 2  
*KEİTÖ'ye İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Boyutlar				
	1	2	3	4	5
16	.755				
3	.726				
11	-.716				
13	.686				
10	-.637				
9		.809			
15		.735			
5		-.568			
19	-.310	-.370			
8			.761		
14			.469		
20				.777	
6					.580

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere, yapılan varimax dik döndürme faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 boyutu ortaya çıkmıştır. 4. ve 5. boyutlar birer maddeden oluştuğundan bu boyutlar elenmiştir. 19. madde ise iki boyuta birden düştüğünden bu madde de elenmiştir. Ayrıca, faktör yük değerleri .30'un altında olan maddeler de elenmiştir. Bu durumda 10 madde ve 3 boyuttan oluşan bir ölçek araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılmıştır. 3 boyutun toplam varyansı açıklama gücü 42.99'dur. Elde edilen 3 faktörün isimlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş ve (1) kaynaştırma eğitiminin faydaları, (2) öğretmen



yeterliği ve (3) sınıf kontrolü olarak belirlenmiştir. 10 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri .68 olarak hesaplanmıştır. Kaynaştırma eğitiminin faydaları boyutu için .79, öğretmen yeterliği boyutu için .61 ve sınıf kontrolü boyutu için de .53 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 5 maddesi olumlu, 5 maddesi de olumsuzdur. Ölçekte yer alan her bir maddenin yanıtlanması için beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının maddelerde yer alan ifadelere katılma durumları tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde oluşturulmuştur. Olumlu maddeler, 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlandırılmıştır. Olumsuz maddeler ise 'ölçeğe ilişkin toplam puan' ve 'boyutlara ilişkin toplam puan hesaplamalarında tam tersi bir puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir.

**Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Form.** Öğretmen adaylarının KEİT'lerinin nedenlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorulardan oluşan bir form uygulanmıştır. Öğretmen adayları bu formu yazılı olarak yanıtlamışlardır. KEİT ölçeğinde yer alan maddelere öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar dikkate alınarak üç açık uçlu sorudan oluşan bir form geliştirilmiştir. Form üç öğretmen adayı üzerinde denenmiş ve sorular Doğu Akdeniz Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri ile yeniden düzenlenmiştir. Formda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Sizce özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında eğitim görmesinin faydaları nelerdir?
2. Sizce özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında sağlıklı bir eğitim almaları için öğretmen, fiziksel yapı ve yasal boyutlardaki eksiklikler nasıl giderilebilir, bu konuda neler yapılabilir?
3. Kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA'da verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz? Sebepleri ile belirtiniz. Bu konudaki önerilerinizi yazınız?

Form araştırmacılar tarafından AÖA'da öğrenim gören ve KEİT ölçeğini yanıtlamış 7'si sınıf öğretmenliği 3'ü de okul öncesi öğretmenliği programından olmak üzere toplam 10 öğretmen adayına uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verileri cinsiyet, öğrenim görülen program, özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevrede özel gereksinimli bireyin olup olmama durumlarına göre oluşan grupların KEİT puanlarının normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Değişkenlere göre oluşan grupların normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve bağımsız gruplar arası *t* testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, nitel veri analiz tekniklerinden kabul edilen betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2016) Analiz işlemleri sırasıyla aşağıdaki gibi yapılmıştır:

1. Öğretmen adaylarına KEİT ölçeğinde yer alan *kaynaştırma eğitiminin faydaları, öğretmen yeterliği ve sınıf kontrolü* boyutları birer tema kabul edilerek bu temaları kapsayan açık uçlu sorulardan oluşan bir form uygulanmıştır.
2. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar içerisinden önemli görüşler belirlenmiş; bu görüşler tema kabul edilen açık uçlu soruların altında sınıflanmıştır.
3. Bu temaların altında belirlenen görüşler belli kodlara ayrılmış ve her bir kodun frekansı belirlenmiştir.
4. Bulgularda öğretmen adaylarının görüşleri sunulurken isimleri şifrelenmiştir. Bu şifreleme işlemi öğretmen adayının okuduğu program ve sınıfa göre yapılmıştır. (Ör: SÖ4-1= Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Birinci Kişi, SÖ4-2= Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf İkinci Kişi).
5. Nitel verilerin yorumlanmasında ilgili tema ile uyumlu ve ilgili kodu en iyi açıklayan katılımcıların görüşleri dikkate alınmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

Araştırmanın iç ve diş geçerliği ile iç ve diş güvenirliği aşağıda açıklanmıştır:

**İç Geçerlik:** Araştırmanın nitel bulguları öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düşük veya yüksek olmasının nedenlerini açıklamaya uygundur. Araştırma bulguları KEİT ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile teyit edilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları sonuç ve önerilerle de uyumludur.

Araştırmanın bulgularının, geliştirilen kavramsal çerçeve ile tutarlı olduğu ve ortaya çıkan kavramların anlamlı bir yapı oluşturduğu görülmüştür.

*Dış Geçerlik:* Araştırma bulguları AÖA'da uygulanan mevcut programlardan mezun olup halen görevde bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için de genellenebilir.

*Dış Güvenirlilik:* Araştırmanın yöntemleri ve aşamaları açıkça tanımlanmış ve sonuçlar verilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması, analizi, yorumlanması ve verilere dayalı elde edilen sonuçlara ilişkin gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde tutulmuştur.

*İç Güvenirlilik:* Araştırma soruları açıkça belirtilmiş ve sonuçların verilerle tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan her iki araştırmacı da açık uçlu formlardan elde edilen nitel verilerin içerik analizinde benzer temalara ulaşmışlardır.

## BULGULAR

Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanıldığından önce nicel daha sonra da nitel veriler elde edilmiştir. KEİTÖ'den ve açık uçlu sorulardan oluşan bir formdan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular aşağıda tablolar yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Nicel Bulguları**

#### **Öğretmen Adaylarının KEİT'lerinin Düzeyleri**

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının toplam düzeydeki ortalamasının ortanın biraz üstü ( $\bar{X} = 3.45$ ) olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin en yüksek tutumları kaynaştırma eğitiminin faydaları ( $\bar{X} = 4.00$ ) boyutuna ilişkin bulunmuştur. Sınıf kontrolü ( $\bar{X} = 2.90$ ) ve öğretmen yeterliği ( $\bar{X} = 2.88$ ) boyutlarında ise düşük düzeyde çıkmıştır.

Tablo 3  
*Araştırma Ölçeğinin Maddelerine Göre Boyutlara Ayrılması*

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	S
Kaynaştırma Eğitiminin faydaları	16. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.	4.09	1.13
	3. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	4.17	.98
	11. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	3.78	.93
	13. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrenciler açısından yararlıdır.	2.78	1.09
	10. Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.	2.60	.97
	<i>Toplam</i>	4.00	.76
Öğretmen yeterliği	9. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışabilecek yetenektedirler.	1.97	1.09

	15. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler.	2.05	1.03
	5. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	2.72	1.14
	Toplam	2.88	.80
Sınıf kontrolü	8. Normal sınıftaki rahatlık, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.	3.14	.97
	14. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.	3.04	.81
	Toplam	2.90	.70
Genel Toplam		3.45	.49

### Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanları toplam düzeyde kadınların  $\bar{X} = 3.48$  iken erkeklerin ise 3.34 düzeyindedir. Toplam düzeyde gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ( $t = 1.67, p = .250$ ). Ayrıca, "kaynaştırma eğitiminin faydaları" ( $t = 1.573, p = .124$ ), "öğretmen yeterliği" ( $t = -.109, p = .194$ ), "sınıf kontrolü" ( $t = -.323, p = .747$ ) boyutlarında ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4

*Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Kadın	73	4.08	.69	1.573	.124
	Erkek	26	3.77	.90		
Öğretmen Yeterliği	Kadın	73	2.87	.79	-.109	.914
	Erkek	26	2.89	.84		
Sınıf kontrolü	Kadın	73	2.89	.74	-.323	.747
	Erkek	26	2.94	.55		
Toplam	Kadın	73	3.48	.46	1.167	.250
	Erkek	26	3.34	.53		

### Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre Analizi

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanlarına göre program değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminin faydaları ( $t = -2.079, p = .040$ ) boyutunda okul öncesi öğretmenliği programında okuyanların kaynaştırma eğitimine tutumları daha olumlu iken öğretmen yeterliği ( $t = 2.98, p = .004$ ) boyutunda ise sınıf öğretmenliği programının tutumları daha olumludur. Sınıf kontrolü ( $t = -.609, p = .544$ ) ve toplam 10 madde ( $t = -.100, p = .920$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 5.

*Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Programa Göre Analizi*

Boyutlar	Program	N	$\bar{X}$	S	t	p	Etki Büyüklüğü
----------	---------	---	-----------	---	---	---	----------------

							Cohen's <i>d</i>
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Okul öncesi programı	33	3.91	.86	-2.079	.040*	4.15
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	4.18	.45			
Öğretmen yeterliği	Okul öncesi programı	33	3.04	.83	2.980	.004**	5.96
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	2.55	.62			
Sınıf kontrolü	Okul öncesi programı	33	2.87	.74	-.609	.544	-
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	2.96	.59			
Toplam	Okul öncesi programı	33	3.44	.54	-.100	.920	-
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	3.45	.34			

\*.05 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

\*\* .01 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

### Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Ders Değişkenine Göre Analizi

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanlarına göre ders değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen yeterliği ( $t=2.458$ ,  $p=.016$ ) ve toplam 10 madde ( $t=2.572$ ,  $p=.012$ ) boyutlarında dersi alanların kaynaştırma eğitime tutumları daha olumludur.

Tablo 6

*Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Özel Eğitim Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Analizi*

Boyutlar	Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü Cohen's <i>d</i>
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Alan	40	4.13	.76	1.417	.160	-
	Almayan	59	3.91	.74			
Öğretmen yeterliği	Alan	40	3.11	.83	2.458	.016*	4.916
	Almayan	59	2.72	.74			
Sınıf kontrolü	Alan	40	2.97	.59	.773	.442	-
	Almayan	59	2.86	.75			
Toplam	Alan	40	3.59	.51	2.572	.012*	5.144
	Almayan	59	3.34	.44			

\* .05 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

### Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Bireyin/Bireylerin Var Olup Olmamasına Göre Analizi

Tablo 7'den de görüleceği üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanlarının yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenine göre sadece *öğretmen yeterliği* ( $t = -2.792$ ,  $p = .008$ ) boyutunda

anlamli fark bulunmuştur. Yakın çevresinde özel eğitim gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliğine ilişkin tutumları daha olumludur. Öğretmen adaylarının KEİT'nin faydaları, sınıf kontrolü ve toplam puanları yakın çevrede özel gereksinimli birinin var olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 7  
Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Bireyin/Bireylerin Var Olup Olmamasına Göre Analizi

Boyutlar	Yakın çevrede özel gereksinimli birey var olma durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p	Etki Büyüklüğü Cohen's d
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Var	23	4.00	.66	-.032	.975	-
	Yok	76	4.00	.79			
Öğretmen yeterliği	Var	23	2.49	.75	-2.792	.008**	5.584
	Yok	76	3.00	.78			
Sınıf kontrolü	Var	23	2.71	.65	-1.514	.133	-
	Yok	76	2.96	.70			
Toplam	Var	23	3.29	.43	-1.782	.078	-
	Yok	76	3.49	.49			

\*\* .01 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

### Araştırmanın Nitel Bulguları

#### Öğretmen Adaylarının KEİT'lerinin Nedenleri

Tablo 8'de de görüldüğü gibi, formu dolduran tüm katılımcılar kaynaştırma eğitiminin faydalarından biri olarak sosyalleşmeyi belirtmişlerdir. Örneğin; SÖ4-2 adlı katılımcı "Özel eğitim gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında eğitim görmesinin öncelikle bu çocukların topluma uyum becerileri kazanması yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum. Çevrelerinden soyutlanmaması, yaşadığı çevrenin bir parçası olması, iletişim, iş birliği, ortak yaşam becerisi kazanmaları bağlamında önemlidir." şeklinde sosyalleşmenin önemini vurgulamıştır. Altı katılımcı kaynaştırma eğitiminin ön yargıyı yok ettiğinden, iki katılımcı kaynaştırma eğitiminin öğrenmeye olan faydalarından, bir katılımcı da bütünsel gelişimden bahsetmiştir. SÖ1-3 "Sınıf ortamındaki 'normal' çocuklar, okul dışında da karşılaşacağı bu insanları dışlamamayı, onları kabul etmeyi, onlara saygı duymayı ve onları sevmeyi bu noktadan başlayarak temellendirebilirler." ifadesinde kaynaştırma eğitimiyle ön yargının ortadan kalkacağını belirtmiştir. OÖÖ1-1 adlı katılımcı ise "Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ile çocukların okula ve öğrenmeye olumlu olmalarını sağlamak bizler için çok önemlidir." şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 8

*Öğretmen Adaylarının KEİT'lerinin Nedenleri*

Tema	Kod	f
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Sosyalleşme	10
	Önyargıyı yok etme	6
	Öğrenme	2
	Bütünsel gelişim	1
Öğretmen, fiziksel yapı ve yasal boyutlar	Öğretmenin bilgi ve donanımı	6
	Özel eğitim öğretmeni	4
	Öğretmenin tutumu	2
	İş birliği	3
	Araç-gereç eksikliği	5
	Bina eksikliği	1
	Farklılıklara göre düzenlenmiş sınıf ortamı	2
	Özel Eğitim Yasası	4
	Denetleme	2
	Bütçe	4
Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi	Uygulama eksikliği	9
	Ders içeriğinde değişim	1
	AÖA'da özel eğitim bölümü	1
	Örneklerle zenginleştirilmiş ders	1
	Kaynaştırma eğitimi yetersizliği	1

Öğretmen, fiziksel yapı ve yasal boyutlar kapsamında ise öğretmenin bilgi ve donanımından altı katılımcı bahsetmiştir.

Örneğin; SÖ4-2 "Önceki yıllarda staj için bulunduğum okullarda gözlemlediğim kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencilere karşı nasıl davranacaklarını ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada sıkıntı yaşadıklarını gözlemledim. Bu öğrenciler ders esnasında serbest bir şekilde oturmakta dolayısıyla ölü zaman geçirmektedirler. Sınıf öğretmeni bu öğrencilerin özel durumları ile ilgili detaylı bir bilgiye sahip olmadıklarından öğrenme özellikleri ile de bilgiye sahip değillerdir. Bununla ilgili hizmet öncesinde özel eğitimle ilgili verilen bilgilerin hizmet sırasında güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum." ifadesinde öğretmenin bilgi ve donanımının ne kadar önemli olduğunu açıklamıştır. Dört katılımcı okullarda özel eğitim öğretmenlerinin bulunması gerektiğinden iki katılımcı öğretmenin tutumunun öneminden, üç katılımcı iş birliğinden, beş katılımcı da araç-gereç eksikliğinden, dört katılımcı Özel Eğitim Yasasının bir an önce çıkarılmasından, iki katılımcı denetlemenin gerekliliğinden ve dört katılımcı özel eğitim için hükümet tarafından bütçe oluşturulmasından söz etmiştir. SÖ4-1 "Fiziksel yapı açısından ise rampa eksikliği, asansör, materyal, uygun sıra ve sandalye olması, uygun ulaşım aracı, teknolojinin kullanımı gibi alanlar bulunmaktadır." ifadesinde uygun araç-gereç kullanımından bahsetmiştir. Dört katılımcı özel eğitim için hükümet tarafından bütçe oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Dört katılımcı Özel Eğitim Yasası'nın bir an önce çıkarılmasını ifade etmiştir. SÖ4-4 "Hala daha İlköğretim Dairesi altında faaliyet göstermeye çalışan özel eğitimi düzenleyen yasa henüz çıkmadı. Pratikte ciddi sorunları beraberinde getiren bu durum için atılacak en önemli adım Özel Eğitim Yasa Tasarısının ortaya konmasıdır." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. SÖ4-4 ise "Bedensel yetersizliği olan ve tekerlekli sandalye kullanan öğrencilerin rahat hareket edebilmesi için sıraların aralıklı sıralanması, sınıf içindeki nesnelere erişim kolaylığının sağlanması, fazla ışıktan rahatsız olan otistik öğrenciler için aydınlatmanın ayarlanması gibi birkaç fiziksel düzenlemeye gidilebilir. İstenmeyen davranışların önlenmesi amacıyla özel eğitimli öğrenciler için somutlaştırılmış, resimli sınıf kuralları panosu hazırlanabilir ve sınıf yönetimi daha kolay sağlanabilir." şeklinde özel eğitimli bireye göre sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. OÖÖ2-1 kodlu kişi ise "Okul öncesi kurumlarının kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesi için bazı standartlar belirlenmelidir." yönünde görüş belirtmiştir.

AÖA'da verilen kaynaştırma eğitimi konusuna ilişkin dokuz öğretmen adayı derslerde uygulama eksikliğinden söz etmişlerdir.

Örneğin; SÖ4-3 "Kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA'da verilen eğitimin eksik yanlarının olduğunu düşünüyorum. Özel eğitime gereksinimli bireyler ile ilgili çokça bilgi aktarımı yapılmasına rağmen en büyük sorunumuz bildiklerimizi uygulamaya koyamayışımızdır. Bunun en büyük etkeni olarak AÖA'daki özel eğitim derslerinin sadece yazılı bilgiye yönelik olup uygulamaya yönelik olmaması olarak görüyorum. Bence uygulamaya konulamayan bir bilginin çok da bir değeri yok. Bu nedenle bir an önce AÖA'daki Özel Eğitim

derslerine uygulamalar da eklenmeli ve öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinimli çocuklar ile iç içe olmaları ve bildiklerini uygulamaya koyma fırsatı kazanmaları sağlanmalıdır.” ifadesiyle uygulamanın önemini vurgulamıştır. Ders içeriğinde değişimin gerekliliği, AÖA’da Özel Eğitim bölümü açılması gerektiği ve dersin örneklerle zenginleştirilmesinin önemi birer katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Örneğin; SÖ4-4 “Kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA’da verilen eğitimi yeterli bulmuyorum. Özel Eğitim-2 dersinin içeriğinde kaynaştırma eğitime çok az değinildiğini düşünüyorum. Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türleri ve özelliklerinin yanında kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için yapılması gerekenler çok yüzeysel kalıyor. Sadece bilgi düzeyinde kalan bu öğrenmeyi meslek hayatında uygulama aşamasına geçireceğimizde büyük sıkıntılar yaşayacağımızı düşünüyorum. Yalnızca teorik anlamda aldığımız bu dersin altında bir ünite olarak işlediğimiz kaynaştırma eğitimini tecrübe etmeden bilgilenebileceğimizi düşünmüyorum.” ifadesinden kaynaştırma eğitiminin yetersizliğinden bahsetmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının KEİT puanları cinsiyet ve aldıkları özel eğitim dersi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir; ancak, öğretmen adaylarının KEİT puanları okudukları program, özel eğitim dersini alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının sosyalleşme olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma elde edilen bu bulguların yorumu aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ( $\bar{X} = 3.45$ ) söylenebilir. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralel düzeydedir (Deniz, 2018; Altun ve Gülben, 2009; Döş, Tutsoy ve Oflaz, 2019; Güneş, 2016; Pamuk, 2016; Sadioğlu, 2011). En yüksek tutum kaynaştırma eğitiminin faydaları ( $\bar{X} = 4.00$ ) boyutuna ilişkin iken sınıf kontrolü ( $\bar{X} = 2.90$ ) ve öğretmen yeterliği ( $\bar{X} = 2.88$ ) boyutlarında ise düşük düzeyde çıkmıştır. Bu bulgular şöyle yorumlanabilir: öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin önemine ve faydalarına inanırlarken öğretmen yeterliği ve sınıf kontrolü konularında ise olumsuz tutum içinde oldukları söylenebilir. Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Akalın, 2015; Akcan 2018; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018; Karabiyik ve Işıkdöğün Uğurlu, 2019; Tabaklar, 2017). Nitel verilerden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının öğrencilerin sosyalleşmesinde görmektedirler.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları konusunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular diğer araştırma bulguları ile paralel düzeydedir (Bilgin, 2018; Dalğar, 2011; Danyolu, 2017; Gülyüz, 2014; Kuzu, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Nacaroglu, 2014; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bu bulgu bazı araştırma bulguları ile zıtlık göstermektedir (Aker, 2014; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Dolapci, 2013; Güneş, 2016; Karaman, 2015; Kuzu, 2011; Nazif Toy ve Duru, 2016; Saloviita, 2018). Güneş (2016), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kaynaştırmaya daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Kuzu (2011) ise kadın grubun erkek gruba göre kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaman (2015), erkek öğretmenlerin ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre nispeten daha yüksek olduğundan, erkek öğretmenlerin daha olumlu davranışlara sahip olduklarını ifade etmiştir. Dolapci (2013) ise erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarının kadın öğretmen adaylarından yüksek olduğunu belirlemiştir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları konusunda program değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminin faydaları boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: okul öncesi öğretmenliği programında sınıf öğretmenliği programına göre özel eğitim derslerinin kredisi daha yüksektir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği bölümündekiler bu dersi daha fazla önemsiyor olabilir. Araştırmanın öğretmen yeterliği boyutunda ise sınıf öğretmenliği bölümündekilerin kaynaştırma eğitime tutumları daha olumludur. Bunun nedeni, ilköğretimde okul öncesine göre kaynaştırma eğitimi alan çocuklar daha fazla olduğu için, sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları gözlem ve uygulamalarda genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimini daha fazla gözlemleyebildikleri için olabilir. Kuzu (2011), Güneş (2016), Dolapci (2013),

Aker'in (2014) araştırma bulguları ile bu durum paralellik göstermiştir. Kuzu (2011), özel eğitim bölümü öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarının daha olumlu olduğunu saptamıştır. Güneş (2016), diğer bölümlerden formasyon olarak mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolapci (2013), Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliğinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Aker (2014), zihin engelliler öğretmenliği öğrencileri daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ders değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen yeterliği ve toplam 10 madde boyutlarında dersi alanların kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha olumludur. Bunun sebebi, dersi almayanların özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olmadıkları için kendilerini bu konuda yetersiz hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Aker, 2014; Altıntaş ve Şengül, 2014; Dalğar, 2011; Dolapci, 2013; Fernández, 2017; Güneş 2016; Kuzu, 2011; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Bu bulgu Şahbaz ve Kalay (2010) ile Nacaroğlu (2014)'un araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre yakın çevresinde özel eğitim gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının sadece *öğretmen yeterliği* boyutunda kaynaştırma eğitimine olan tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralel düzeydedir (Aker, 2014; Çolak ve Çetin, 2014). Bunun sebebi, bu öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğundan ve onlarla daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum Aker'in (2014) araştırma bulguları ile paralellik göstermiştir. Diken ve Sucuoğlu (1999), Dolapci, (2013); Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012), Kuzu (2011), Pamuk (2016), Sarı ve Bozgeyikli (2003) ve Yaralı'nın (2015) elde ettiği araştırma bulguları ile paralellik göstermemiştir. Kuzu (2011), engelli bir yakınının olup olmaması değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının kaynaştırma eğitimi alma ve ailedeki engelli bireyin olup olmaması değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin faydalarını *sosyalleşme ve önyargıyı yok etme* olarak görmektedirler. Bu bulgu Aslan (2018), Duran Düşünür (2018), Gök (2009) ve Türk (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencilerin kendi akran grupları ile birlikte eğitim görmelerini onların sosyalleşmeleri için önemli görmektedirler. Öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin etkililiğinin artırılması için *öğretmenlerin bilgi ve donanımı, araç-gereç eksikliği ve farklılıklara göre düzenlenmiş sınıf ortamı* boyutlarını önemli görmektedirler. Nicel verilerden elde edilen bulgular ile bu bulgu arasında tutarlılık vardır. Öğretmen adaylarının KEİT ölçeğinin öğretmen yeterliği boyutunda düşük tutum göstermelerinin nedeni *öğretmenlerin bilgi ve donanım, araç-gereç eksikliği, özel eğitim öğretmeni ve özel eğitim yasaı* konularındaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu Abbasoğlu (2016), Diken ve Sucuoğlu (1999) ve Dikici Sığırtaç, Hoş ve Abbak'ın (2011) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA'da verilen eğitimin uygulama boyutunda eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: AÖA'da verilen özel eğitim derslerinin daha çok teorik ağırlıklı olduğu ve bu nedenle kaynaştırma eğitimi konusunda KKTC'deki okul öncesi ve ilkokullarda nasıl bir uygulamanın yapıldığını deneyimlemedikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adayları kaynaştırma eğitimine ilişkin AÖA'da uygulanmakta olan özel eğitim derslerine ilişkin programlarda teorik bilgi ile birlikte uygulamanın da verilmesini istemektedirler, denilebilir. Nitekim Aker'in (2014) araştırma bulgularına göre de, öğretmenlik uygulaması süresinde kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır.

Özetle araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının KEİT puanları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının KEİT puanları cinsiyet ve aldıkları özel eğitim dersi sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, program, özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının sosyalleşme olduğu en önemli eksikliğin ise öğretmen bilgisizliği ve buna bağlı olarak da öğretmen eğitimindeki uygulamanın yetersizliği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi; ve ayrıca, öğretmen yeterliklerine yönelik tutumlarının yükseltilmesi için çalışmalar yapılabilir.



2. AÖA'da uygulanmakta olan özel eğitim derslerine ilişkin programlar kaynaştırma eğitime yönelik uygulama çalışmaları ile desteklenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenliği programına da okul öncesi öğretmenliği programında öngörülen sayı ve kredi düzeyinde özel eğitim dersleri eklenmelidir.
3. Kaynaştırma eğitimi verilen sınıfların fiziksel yapı eksiklikleri hükümet tarafından ayrı bir bütçe oluşturularak giderilebilir.
4. KKTC'de *Özel Eğitim Yasası* çıkarılıp *kaynaştırma eğitimi* de yasalarla desteklenebilir, denetlenebilir. Bu yasa ile de özel eğitim için ayrı bir bütçe oluşturulabilir
5. Eldeki araştırma KKTC'de öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumundaki okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılmıştır. İleride yapılacak/gerçekleştirilecek araştırmalarda diğer üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde de yapılabilir.
6. KKTC'de kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda görevleri öğretmenlerin tutum ve görüşleri incelenebilir.
7. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri dönemdeki kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile meslek yaşamlarındaki tutumları araştırılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **KAYNAKÇA**

- Abbasoğlu, S. (2016). *Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokullarda özel eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 3–6.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000230
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akcan, E. (2018). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.

- Alvarez McHatton, A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32. doi:10.1080/01626620.2007.10463457
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139–149.
- Aslan, F. (2018). *Kaynaştırma eğitimi üzerine sosyolojik bir inceleme: Van kent merkezi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye. 29 Eylül-2 Ekim. Erişim Tarihi 5 Mayıs 2019. [http://ceadder.org/site/wp-content/uploads/2019/03/UCEAK\\_Bildiri-Özetleri-Kitabı\\_2016.pdf](http://ceadder.org/site/wp-content/uploads/2019/03/UCEAK_Bildiri-Özetleri-Kitabı_2016.pdf)
- Bilgin, A. (2018). *Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Pearson Education Inc.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th edition). Oxford University Press.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Center, Y., and J. Ward. (1987). Teacher's attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41–55.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. doi:10. 1080/13603116.2012.689864
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Inclusive education and schools as organisations. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 37–51.
- Çolak, M. ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dağlı, Ö. (2009). *Okulunda kaynaştırma eğitimi uygulanan ve uygulanmayan okul idarecileri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- de Boer, A.A., S.J. Pijl & A.E.M.G., Minnaert. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353 doi: 10.1080/13603110903030089
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999) Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 25-39
- Dikici Sığırtaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 205-223.
- Diler, C. (2015). *Hükümetlerin vaatleri ve hizmetleri*. Lefkoşa: Söylem Yayınları.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik alguları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Döş, B., Tutsoy, T. ve Oflaz, Ö. (2019). Views of Elementary School Teachers Regarding to Inclusive Education, *Journal of Educational Sciences Research INTERNATIONAL E-JOURNAL*, 9(1), 1-19. doi.org/10.22521/jesr.2019.91.1
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward Inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1188.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaşturmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gülyüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güneş, Ö.A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H. ve Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44-51.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karabıyık, V. ve Işıkdöğen Uğurlu, N. (2019). Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: KKTC örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 5(10), 223-249.
- Karaman, H. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarının öğretmen adayları bakış açlarına göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 268-278.
- Kim, J (2011). Influence of teacher preparation programs on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuyini, A. A. B. & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 1-18.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *IV. Milli eğitim şurası kararları*. Lefkoşa.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006) Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527 doi:10.1080/13603110500173225
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13(3), 315 – 324.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Materechera, E. K. 2002. *Inclusive education: Perceptions of special and regular/normal schools' management teams in North-West Province*. (Unpublished MED dissertation). University of North-West, Mmabatho.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Nazif Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1),146-173. DOI: 10.12984/eed.00332
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 212, 27-44.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Savage, L. B., & Wienke, W. D. (1989). Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *High School Journal*, 73(1), 70-73.
- Subban, P., & Mahlo, D. (2017). My attitude, my responsibility, Investigating the attitudes and intentions of pre service teachers toward inclusive education between teachers preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461. doi: 10.1080/13603116.2016.1197322

- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Tabaklar, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin belirlenmesi (KKTC örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456. doi: 10.17556/jef.02712
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B., Bakkaloğlu, H., ve Sucuoğlu, B. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değişkenlerin incelenmesi. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye. 29 Eylül 2 Ekim.

**İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Hasan ÖZDER  
hasan.ozder@aoa.edu.tr  
Hilal İNCELER  
hilalinceleerr@gmail.com