



Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Kaynaştırma Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Celalettin ÖZDEN^{1*}

¹Milli Eğitim Akademisi, Ankara, Türkiye
cozden2001@gmail.com

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi:09.04.2025
Kabul tarihi:25.09.2025
Yayın tarihi:30.04.2026

Özet: Öğretmen adayları, üniversitedeki öğrenim hayatlarında kendi branşları ile ilgili alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve pedagojik becerilere yönelik eğitim alarak mesleki bilgi ve beceriler kazanırken, aynı zamanda branşları dışındaki alanlarda da pedagojik bilgi ve beceriler edinmektedirler. Bu bağlamda özel eğitim ve kaynaştırma dersleri, öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını tespit etmek, gelecek meslek yaşamlarında ortaya çıkabilecek olumsuz tutumlara karşı önlem alınmasını sağlamak ve okullardaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öneriler sunarak alanyazına katkıda bulunmaktır. Nicel bir yöntem olan tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 2023-2024 akademik yılında 106 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verileri Google form kullanılarak toplanmıştır. SPSS 25 paket programı kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi bünyesindeki farklı disiplinlerden gelen öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik olumlu tutumlarının kadın adaylar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun yanısıra, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bir aile üyesine sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarında benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının öğrenim görülen farklı bölümler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği de ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelime: Tutumlar, özel eğitim, öğretmen adayları

GİRİŞ

Öğretmen adayları kendi branşlarında içerik bilgisi konusunda eğitim ve deneyim kazanırken aynı zamanda branşları dışında pedagojik bilgi konusunda da eğitim almaktadırlar. Bu pedagojik bilgiler kapsamında özel eğitim ve kaynaştırma dersleri önemli bir yer tutmaktadır. Meslek yaşamı boyunca öğretmenler kaynaştırma eğitimi kapsamında farklı özelliklerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle eğitim öğretim faaliyetleri yürütmektedirler. Kaynaştırma eğitimi şemsiyesi altında bu eğitim öğretim faaliyetlerin yürütülmesi için öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda gerekli bilgi ve becerilerle donanık olması gereklidir. Bu konuda eğitim fakültelerinde özel eğitim öğretmenliği branşı haricindeki diğer bütün bölümlerde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersleri almasına yönelik görüşler ortaya çıkmıştır (Feng ve Sass, 2013; Crispel ve Kasperski, 2021). Bu görüşlere dayanarak da Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde eğitim fakültelerinde tüm branşlar için özel eğitim ve kaynaştırma dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Benzer şekilde çeşitli ülkelerde de özel eğitim ve kaynaştırma dersleri, tüm branşlardaki öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında eğitim programlarına dahil edilmektedir (Castellary-López vd., 2023; Keles vd., 2024; Kellems vd., 2024). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde öğretmen adaylarına uygulanan özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin konuları genel şu şekildedir; özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanılama ve değerlendirme; eğitimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aile ile işbirliği; farklı engel ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetimi ve davranış yönetiminde etkili stratejiler (YÖK, 2018). Öğretmenler, eğitsel süreçlerde öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri edinmeleri için gerekli ortamları hazırlayıp rehberlik ederek eğitim-öğretim faaliyetlerini sunarken sınıf yönetimi, bilişsel aktivasyon ve öğretimde açıklık olarak belirtilen üç temel aracı ustalıkla kullanabilmelidir (Özden ve Atasoy, 2021; Teig vd., 2019). Bu üç temel aracı ustalıkla kullanabilmek için kaynaştırma eğitiminin normal sınıf ortamlarında uygulanmasına yönelik lisans düzeyindeki öğretim

Cite as (APA 7): Özden, C. (2026). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Kaynaştırma Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 16(2), 856–879. <https://doi.org/10.24315/tred.1672540>

programlarının gerektiğinde yenilenmesi ve kalıcı öğrenmeler sağlayacak nitelikte uygulanması kritik bir önem taşımaktadır.

Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının başarısı, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumları ile doğru orantılıdır (Çetin, 2022; Metin, 2018; Orel vd., 2004). Literatür, cinsiyet ve ailede özel eğitim gereksinimi olan bir bireyin varlığı gibi demografik faktörlerin öğretmen adaylarının tutumlarını etkileyebileceğini göstermektedir (Hastings ve Oakford, 2003; Barnová vd., 2022). Bunu destekler nitelikte ailede özel eğitim gereksinimi olan bir bireyin olmasının aile üyeleri için normal bir durum olarak görülebileceği ve bu durumun tüm aile üyelerinin ya da en azından bazı aile üyelerinin tutumlarını ve aile içi dinamikleri olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Russa vd., 2015; Shanker, 2016; Sanders ve Morgan, 1997). Eğitim fakültelerindeki tüm bölümler için zorunlu olan özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumları, genellikle özel gereksinimli bireylerle daha önce iletişim kurup kurmadıkları, ortak bir etkinliğe katılıp katılmadıkları ya da bu alanda deneyim sahibi olup olmadıklarıyla ilişkili olabilmektedir. Araştırmalar, özel gereksinimli bireylere ilişkin farkındalık ve mesleki yeterlilik arttıkça, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik tutumlarının da daha olumlu hale geldiğini göstermektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Sharma vd., 2006).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzmanlaşma ve bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacı günümüzde yaygın olarak kabul görürken, bu bireylerin atipik gelişim özellikleri nedeniyle akranlarından uzak tutulmaları yerine akranlarıyla birlikte normal eğitim ortamlarında öğrenim görmeleri gerektiği düşüncesi giderek daha fazla kabul görmektedir (Pijl ve Frostad, 2010). Bu yaklaşım, yaygın olarak kaynaştırma eğitimi şeklinde adlandırılmakta olup, engelli bireylere destek hizmetleri sunmayı ve onların akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır (De Boer vd., 2012; Sevim ve Atasoy, 2020). Bu noktada, tüm branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile ilgili bilgi ve deneyim kazanmaları kritik önem taşımaktadır (Lagestad ve diğ., 2023). Çünkü bir öğretmenin öğretimsel süreçleri öğrencilerin bütün bireysel farklılıklarıyla birlikte ustaca yönetmesi gereklidir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal açıdan özel desteğe ihtiyaç duyabilirler (Hallahan vd., 1981). Bu özel desteğe ihtiyaç duyan bireylerden uygun olanlar kaynaştırma eğitimi ile normal okullarda akranlarıyla birlikte kapsayıcı eğitim faaliyetlerine katılabilirler. Okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamaları geniş çaplı bir paydaş katılımını gerektirir, kaynaştırma eğitimleri sadece öğretmenin tek başına sorumluluk alabileceği bir alan olarak görülmemelidir (Bailey vd., 2015). Paydaşlar arasında işbirliğinin önemi ve özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması, bu uygulamaların başarısı için çok önemlidir (Armstrong vd., 2010; Zagona vd., 2017). Özel eğitim destek hizmetleri, özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi destek hizmetleri (ör. öğretmen asistanları, özel eğitim desteği), birlikte öğretim, sınıf dışı destek hizmetleri ve okul dışı destek hizmetlerini içerir (Clark ve Breman, 2009). Bu hizmetler, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun gerekli destek ve kaynakları sağlayarak kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlar. Bu eğitim ortamları, sınıf ya da branş öğretmenleri tarafından kaynaştırma uygulamaları yoluyla yönetilir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin tutum ve yaklaşımları bu uygulamaların etkinliğini önemli ölçüde etkileyebilir (Avramidis ve Norwich, 2002).

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik tutumları, meslek yaşamlarında özel gereksinimli bireylerle çalışmaya yönelik tutku, istek, başarı arzusu ve motivasyonlarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür (Boyle vd., 2023). Literatürdeki çalışmalar, öğretmen adaylarının bu derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin özel eğitime yönelik duyarlılıklarını artırdığını göstermektedir (Altıntaş ve Şengül, 2014; Çitil vd., 2018; Goddard vd., 2000; Horzum ve Izci, 2018). Araştırmalarda özel eğitime karşı duyarlılığı yüksek olan öğretmenlerin bunu sınıf içi etkinliklere, sınıf yönetimine, öğrenci-öğretmen motivasyonuna ve öğrenci başarısına olumlu şekilde yansıtıkları görülmüştür (Avramidis ve Norwich, 2002; Pit-ten Cate vd., 2018). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumları, özel yaşamlarındaki kişisel deneyimlerine, okullardaki stajları sırasındaki gözlemlerine, eğitimcilerin yaklaşımlarına ve eğitimin kalitesine göre değişebilmektedir. Olumsuz tutumlar genellikle özel eğitim hakkındaki yanlış bilgilerden, yanlış yorumlardan ya da bu alanın zorluklarına ilişkin toplumsal yanlış anlamalardan ve önyargılardan kaynaklanmaktadır (Hastings ve Oakford, 2003). Literatürde, olumsuz tutumların öğretmen ve öğretmen adaylarında özel eğitim alanındaki eğitim görevlerine karşı isteksizliğe yol açabileceği ve öğretmenlik kariyerlerinde sınırlılık hissedebilecekleri de belirtilmiştir (Bandura, 1993; Sharma vd., 2012). Bu nedenle, özel eğitim ve kaynaştırma derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin, konu alanı ne olursa olsun öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde şekillendirecek biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Uygulamalı çalışmalar, vaka analizleri ve olumlu örnekler, öğretmen adaylarının bu alana yönelik kaygılarını azaltmaya yardımcı olabilir ve daha yapıcı bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Goddard vd., 2022). Literatürden yapılan bu değerlendirmeler ışığında öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ve olası olumsuz tutumların erken aşamada tespit edilmesi, adayların gelecekteki kariyerlerinde daha etkili bir şekilde çalışabilmelerini sağlamak açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir (Hastings ve Oakford, 2003; (Hallahan vd., 1981).

Öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen sınıf düzeyi, ailede özel eğitim gereksinimli birey bulunup bulunmaması ve öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine karşı tutumu bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim fakültelerinde okutulan özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik literatürde sınırlı sayıda araştırma bulunması ve öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına başlamadan önce bu dersin kazanımlarına ulaşip ulaşmadıklarının, ders programının etkililiğinin ve öğretmen adaylarının eğitsel ihtiyaçlarına cevap verip veremediğinin tespit edilmesi açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını tespit ederek mevcut durumu ortaya koymak, ulaşılan sonuçlar ile yeni program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak, öğretmen adaylarının gelecek meslek yaşamlarında ortaya çıkabilecek olumsuz tutumlara karşı önlemler alınmasını sağlamak, eğitim politikalarına katkı sağlamak ve okullardaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öneriler sunarak alanyazına katkıda bulunmaktır.

Araştırma Soruları

1. Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarında ailelerinde özel eğitim gereksinimi olan birey olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarında öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma nicel bir yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modeline dayanmaktadır. Taramaya dayalı araştırmalar, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek ve sonuçlar çıkarmak için gerekli verileri toplamayı ve değerlendirmeyi amaçlar (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, sınıf düzeyi, ailede özel eğitime ihtiyacı olan bireyin olup olmaması ve eğitim görülen bölümlerdir.

Evren ve Örneklem

Örneklem grubu, Kuzey Kıbrıs'ta özel bir üniversitenin eğitim fakültesinde İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve psikolojik rehberlik ve danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören 106 öğretmen adayından oluşmaktadır. Toplam evren 680 öğretmen adayıdır. Öğretmen adayları basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, seçilen birimlerin her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek örneklendiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2014). Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmıştır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik ve Tanımlayıcı Özellikleri*

Demografik özellikler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	37	34.91
	Kadın	69	65.09
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	56	52.83
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	12.27
	Okul öncesi Öğretmenliği	37	34.90
Özel Eğitim İhtiyacı Olan	Evet	15	14.15
Bir Aile Üyesinin Varlığı	Hayır	91	85.85

Tablo 1, örneklem için seçilen öğretmen adaylarının demografik ve tanımlayıcı özelliklerini sunmaktadır. Tabloya göre, katılımcıların %65.09'u kadın, %34.91'i erkektir. Bölümlere bakıldığında, katılımcıların %52.83'ü İngilizce öğretmenliği bölümünden, %12.27'si rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden, %34.90'ı ise okul öncesi eğitimi bölümünden gelmektedir. En yüksek katılım İngilizce Öğretmenliği bölümündendir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %14.15'inin ailesinde özel eğitim gereksinimi olan bireyler bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak Fırat Durdukoca (2015) tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Özel eğitim derslerine yönelik tutum ölçeği 17 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Fırat Durdukoca (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin AFA ve DFA değerleri şöyledir; yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi sonuçları sırasıyla .86 ve 2174.630 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yük değerleri .50 ile .78 arasında değişmektedir. Ayrıca, 17 ölçek maddesinin toplam varyansın %54,87'sini açıkladığı belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) göre ki-kare/serbestlik derecesi oranı 1.5, RMSEA .04, SRMR .05, NNFI .94, GFI .92 ve AGFI .90 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları ölçeğin uyum değerlerinin “kabul edilebilir” ve “mükemmel” olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach-alfa katsayısı da .88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edildiğini ve kullanıma uygun olduğunu göstermektedir. Özel eğitim derslerine yönelik tutum ölçeği, “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında değişen ve 5'ten 1'e doğru puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Araştırma verileri öğretmen adaylarına “Google Form” aracılığıyla gönderilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak anket formlarını doldurmaları istenmiştir. Araştırma verileri dönem sonunda özel eğitim ve kaynaştırma derslerinden sonra toplanmıştır.

Bu araştırma, araştırma etiği ilkelerine uygun olarak yürütülmüş ve gerekli etik kurul onayları alınmıştır. Bu kapsamda, Girne Amerikan Üniversitesinden 9/24-13 sayılı etik kurul onay belgesi temin edilmiştir. Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonrasında yapılan güncellemelerde yer alan etik ilkelere uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının kullanımı için gerekli izinler ölçeği geliştiren yazardan alınmıştır. Google Form, gönüllü katılım esasına dayalı olarak üniversitenin eğitim fakültesindeki tüm öğrencilerin e-posta adreslerine gönderilmiştir. Analizler 106 öğretmen adayının yanıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizleri

Bu çalışmada veri analizi için SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce aykırı değer veya kayıp değer olmadığından emin olmak için ön değerlendirmeler yapılmıştır. Bu amaçla frekans değerleri, aykırı değerler ve kayıp veri değerleri kontrol edilmiştir. Geçerli olarak 106 araştırma anketinden veriler toplanmıştır. Toplanan anketlerden 14'ü eksik veri, yedisi ise aykırı değer içerdiğinden araştırma kapsamından çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Gruplar arasındaki farklılıklara yönelik t-testleri ve tek yönlü varyans analizlerinin sonuçları tablolar halinde sunulmuştur (Field, 2024).

Veri setinin normallik dağılımları Shapiro-Wilk testine göre ($p=.200>0$) normal dağılım göstermektedir (Razali ve Wah, 2011). Ayrıca Skewness (-.758 - .235) ve Kurtosis (1.244 - .465) değerleri de

-1.5 ve +1.5 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığı ve buna bağlı olarak parametrik analizlerin yapılmasının uygun olduğu söylenebilir (Westfall ve Henning, 2013). Literatürdeki kanıtlar, bu iki testin özellikle sosyal bilimlerde ve likert tipi ölçeklerde hassas olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Tabachnick ve Fidell (2013) $\pm 1,5$ içindeki çarpıklık ve basıklık değerlerini normal dağılım olarak kabul ederken, Hair ve diğerleri (2013) ± 1 içindeki değerleri normal dağılım için yeterli görmektedir. Veri seti için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır ve bu da yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir. T-testleri ve tek yönlü varyans analizi için verilerin varyasyon katsayılarının kabul edilebilir değer aralığında olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada cinsiyet, ailede özel eğitim gereksinimli birey bulunup bulunmaması durumu ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler araştırmanın değişkenleri olarak ele alınmıştır. İzleyen bölümde bu değişkenlere göre farklılıkların ya da benzerliklerin olası etkileri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Toplanan veriler ve araştırmadaki değişkenlerin çeşitliliğine dayanarak iki farklı grubun ortalaması üzerinden istatistiksel çıkarımlara varmak için t-testi, üç veya daha fazla grubun ortalamaları üzerinden istatistiksel çıkarımlara varmak için ise ANOVA analizi kullanılmıştır.

Tablo 2

Katılımcıların Özel eğitim ve Kaynaştırma Derslerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SD	t	p
Tutum	Erkek	37	3.75	.63	-3.683	.000*
	Kadın	69	4.15	.47		

*Anlamli fark seviyesi 0.05.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-tesisi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda, kadın (N = 69, \bar{x} = 4.15, SD = .47) ve erkek (N = 37, \bar{x} = 3.75, SD = .63) öğretmen adaylarının tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz, cinsiyete göre kadın katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [t (104) = -3.683, p < .05]. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Katılımcıların Özel Eğitim ve Kaynaştırma Derslerine Yönelik Tutumlarının Ailede Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey Bulunma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bir Aile Üyesinin Varlığı	N	\bar{x}	SD	F	t	p
Tutum	Evet	15	4.06	.59	.235	.336	.741*
	Hayır	91	4.00	.56			

*Anlamli fark seviyesi 0.05.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ailelerinde özel eğitim gereksinimi olan bir bireyin olup olmadığına bağlı olarak öğretmen adaylarının tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda ailesinde özel eğitim gereksinimli birey bulunan öğretmen adayları (“Evet” grubu) (N = 15, \bar{x} = 4.06, SD = .59) ile ailesinde özel eğitim gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının (“Hayır” grubu) (N = 91, \bar{x} = 4.00, SD = .56) tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [t(104) = 0.336, p > .05]. Bu sonuca göre, ailesinde özel eğitim gereksinimli birey bulunan ve bulunmayan öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik benzer

tutumlar geliştirdikleri ve uygulanan özel eğitim ve kaynaştırma dersi öğretim programının öğretimsel hedeflerine öğretmen adaylarının ulaştığı düşünülebilir.

Tablo 4

Varyansların Homojenlik Testi

	Levine İstatistik	sd1	sd2	p
\bar{x}	.153	2	103	.858

Tablo 4'e göre özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutum verilerimin varyans homojenliği için yapılan Levine testi sonucu değişkenlerin homojenlik şartı sağlanmıştır ($p>.05$). Buna göre ANOVA testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Özel eğitim ve Kaynaştırma Derslerine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Bölüm	N	\bar{x}	SD	F	p
Tutum	İngilizce Öğretmenliği	56	3.98	.07	.219	.804*
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	4.08	.13		
	Okulöncesi Öğretmenliği	37	4.04	.09		

*Anlamlı fark seviyesi 0.05.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutum puanlarının bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ($N=56$, $\bar{x}=3.98$, $SD=.07$), rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ($N=13$, $\bar{x}=4.08$, $SD=.13$) ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($N=37$, $\bar{x}=4.04$, $SD=.09$) tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(2, 103) = .219$, $p > .05$]. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları bölümün (İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Okul Öncesi Eğitimi) özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemediği düşünülebilir. Analiz sonuçları bütüncül bir şekilde ele alındığında demografik ve akademik faktörler perspektifinden öğretmen adaylarının özel eğitim derslerine yönelik tutumlarında bazı farklılıklar ya da benzerlikler olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik tutumlarını ortaya koymayı, gelecek meslek yaşamlarında gelişebilecek olası olumsuz tutumları ele almayı ve okullardaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına kıyasla özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik daha olumlu tutumlara sahiptir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri (Tacir Dişli ve Atasoy, 2024; Rots vd., 2014), duygusal zekanın kullanımı (Klis ve Kossewska, 1996) ve öğretmenliğin kadın egemen bir meslek olarak algılanması (Drudy, 2008; Kelleher vd., 2011) gibi çeşitli sosyolojik, psikolojik, kültürel ve ekonomik nedenlere bağlı olabilir. Psikolojik nedenler arasında, dengeli bir sosyal rol izleyen kadın özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla davranışsal esneklik ve özel eğitim öğretimine yönelik olumlu tutumlar gösterdiği bulgusu yer almaktadır (Eichinger, 2000). Warin ve Gannerud (2014) da kültürel bir perspektiften bakıldığında öğretmenlik mesleğinin kadınlık ve annelikle ilişkilendirilen yumuşak becerilerle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularımızla uyumlu olarak, Alnahdi ve Schwab (2023) kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla öğretim sürecinde öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergilediklerini gözlemlemiştir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin olarak öğrenciler tarafından daha olumlu değerlendirildiklerini vurgulamışlardır. Bu durum, cinsiyetin hem öğretim tutumlarını hem de öğretimin etkililiğine ilişkin öğrenci

algılarını şekillendirmede önemli rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Meitei ve Singh (2018) de bazı çalışmalarda, cinsiyet farklılıkları dikkate alındığında, görevdeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler için istihdam olanaklarının azalması (Guarino vd., 2006) ve öğretmen adaylarının motivasyonunun düşmesi (Rots vd., 2014) de erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik daha az olumlu tutum geliştirmesine yol açtığı düşünülebilir.

Bulgularımızın aksine, Moses ve diğerleri (2016) cinsiyetten bağımsız olarak, dengeli bir sosyal rol izleyen ve davranışsal esneklik gösteren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini zorunluluktan ziyade isteyerek seçmeleriyle ilişkilendirilebilir. Literatürde öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Fırat, 2014; Yaralı, 2016; Bademcioglu vd., 2014). Fırat (2014) ve Yaralı (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarında cinsiyet farklılığı gözlenmemiştir. Ancak bu çalışmamızda kadın öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğini toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilendiren Kelleher ve diğerlerinin (2011) araştırmasını desteklemektedir. Cinsiyete dayalı farklılıkların ortaya çıkması, eğitim programlarında toplumsal cinsiyet farkındalığının artırılması ihtiyacını da vurgulamaktadır.

Arslan ve Ulaş (2019) öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve yaşlarına göre özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtirken, Kumaş ve Süer (2020) öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik olumlu metaforik algılara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Arslan (2021) 22-36 yaş aralığındaki müzik öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ve dersin gerekliliğini kabul ettiklerini ortaya koymuştur. Tutum açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının aldıkları özel eğitim ve kaynaştırma dersinin niteliğinin tutum düzeylerini etkilediği düşünülmektedir (Çitil vd., 2018). Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim sürecinin eğitim sisteminin doğal bir parçası olduğunu kabul ettikleri ve mesleki yaşamlarında bu öğrencileri nasıl destekleyecekleri konusunda farkındalık geliştirdikleri düşünülebilir. Bununla birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin farklılıklarının anlaşılmasında, ihtiyaçlarının ve özelliklerinin bilinmemesi ve bu bireylerle etkileşime girilmemesi olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik olumsuz tutumların genellikle erken yaşlarda başladığı ve okul yıllarında şekillendiği bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, diğer öğrencilerin tutumlarını da etkileyebilmektedir (Avcioğlu, 2017). Rakap ve diğerleri (2017) de sınıf düzeyinden ziyade alınan özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin türü ve miktarının öğretmen adaylarının tutum, isteklilik ve rahatlık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Demografik verilerden bazı öğretmen adaylarının ailelerinde özel eğitim gereksinimi olan bir birey olduğu, bazılarının ise olmadığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bulunması ve ailesinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey bulunanlar ile bulunmayanların özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarının benzerlik göstermesi, eğitimleri süresince aldıkları özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin onları yakın bir tutum düzeyine getirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların özel eğitim ve kaynaştırma derslerini almadan önce hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi de faydalı olacaktır. Okyay ve diğerleri (2016) de çevresinde özel eğitim gereksinimli bireyler bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının, çevresinde özel eğitim gereksinimli bireyler olmayan diğer öğretmen adaylarına benzer şekilde geliştiğini belirtmiştir. Bek, Gülveren ve Başer (2009), öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle yaşadıkları deneyimlerin özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin ve deneyimlerinin özel eğitim ve kaynaştırma derslerine daha olumlu yaklaşımlarına katkıda bulunduğu düşünülebilir. Özellikle öğretmen adaylarının dersler, okul deneyimleri ya da gönüllü çalışmalar yoluyla özel gereksinimli bireylerle karşılaşmaları, bu alana yönelik olumlu katkıları artırabilir.

İngilizce öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve okul öncesi eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumları bölümlerine göre de anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu durum, bölümden bağımsız olarak öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik benzer tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Kraska ve Boyle (2014)'da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında bölümlerine

göre anlamlı farklılıklar tespit etmemişlerdir. Gök ve Erbaş (2011) da okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inandıkları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşler bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Batu ve diğerleri de (2017), bu alandaki kayda değer bilgi eksikliğine rağmen öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik olumlu bakış açılarının önemini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, hangi bölümde olursa olsun, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında özel eğitim ve kaynaştırma derslerinde kalıcı ve uygulamaya dönük bilgi ve beceriler edinmelerinin öneminin altını çizmektedir. Konuyla ilgili ilginç bir araştırma bulgusunda ise Ediyanto (2023), çeşitli eğitim kademelerindeki öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığını, anaokulu düzeyinde görev yapan öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumlarının diğer okul kademelerindeki öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarına eğitim programı geliştirme çerçevesinden bakıldığında, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik olumlu tutumlar sergileyebilmeleri için özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin üniversitede uygulanan müfredatın öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarına göre sürekli yenilenmesi faydalı bir yaklaşım olacaktır (Tiwari, 2024). Bu süreçte müfredatın hedeflerinin belirlenmesi ya da revize edilmesi ve bu hedeflere ulaşmak için uygun içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme basamaklarının bütüncül bir şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır (McTighe & Wiggins, 2004). Bütün bunlarla birlikte tutumlardaki değişimleri izlemek için kullanılan değerlendirme yaklaşımlarının yazılı ölçümlerden ziyade uygulamalar ve gözlemler yoluyla ölçülmesi, öğretmen adaylarının kaynaştırma ve özel eğitim konusunda daha bilinçli ve donanımlı yetişmesine yardımcı olabileceği de düşünülmektedir (Cochran-Smith & Boston College Evidence Team, 2009).

Sonuç olarak, eğitim fakültesindeki farklı branşlardan öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumları, muhtemelen çeşitli sosyolojik, psikolojik, kültürel ve ekonomik nedenlerin yanı sıra duygusal zeka kullanımı ve diğer faktörler nedeniyle kadın adaylar lehine önemli ölçüde değişebilmektedir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan ve bulunmayan öğretmen adayları arasındaki tutum benzerliği, uygulamalı dersler ve etkinlikler aracılığıyla özel eğitim öğrencileriyle sık sık etkileşimde bulunulmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Farklı bölümlerden öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlardaki benzerlik, bu öğretmen adaylarına uygulanan eğitim programlarının etkililiğinin bir göstergesi olduğuna işaret edebilir. Bu sonuçlara dayanarak, özel eğitim ve kaynaştırma dersleri için mevcut eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin sürdürülmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, özel eğitim öğrencileriyle daha fazla uygulama ya da staj olanağı sağlanmasının, öğretmen adaylarının özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri tanımaları ve daha güçlü iletişim kurmaları açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, cinsiyete dayalı farklılıkları yeni bakış açılarıyla ortaya koyacak araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim ve kaynaştırma dersine yönelik tutumların özel gereksinimli öğrencilerle doğrudan temas halinde olduğunda daha olumlu hale gelebileceği fikrinden hareketle, öğretmen yetiştirme müfredatlarında staj, gönüllü çalışma ve gözlem gibi uygulama deneyimlerine daha fazla yer verilmesi önerilerimiz arasındadır. Ayrıca özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik kapsamlı ön test ve son test çalışmalarının yapılmasının da faydalı olacağı öngörülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2023-2024 akademik yılında Kuzey Kıbrıs'ta özel bir üniversitede öğrenim gören farklı branşlardan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Katılımcıların sosyo-ekonomik yapısı, psikolojik özellikleri, yaşanılan coğrafi bölge araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca araştırma, yalnızca nicel verilerle ve tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş; öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerine yönelik tutumlarını derinlemesine ortaya koyabilecek nitel veriler (örneğin görüşmeler veya gözlemler) kullanılmamıştır.

KAYNAKLAR

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2023). The impact of gender differences in teachers' teaching practices and attitudes on students' math and science achievement in Saudi Arabia: Evidence from TIMSS 2019 data. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1066843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1066843>
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 1*(3), 1–12.
- Armstrong, A. C., Spandagou, I., & Armstrong, D. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE Publications.
- Arslan, A., & Ulaş, A. H. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin özel eğitim dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. In *International Learning, Teaching and Educational Research Congress (ILTER-2019)*, Amasya, Turkey.
- Aslan, C. (2021). Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (52)*, 648–665.
- Avcioglu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(2), 463–492.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bademcioglu, M., Karatas, H., & Alci, B. (2014). The investigation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Researchers, 5*(2), 16–29.
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osad'án, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal, 6*, 13–24.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 401–420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). The analysis of prospective primary education teachers' attitudes towards inclusive education. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 160–168. <https://doi.org/10.12780/UUSB51>
- Boyle, C., Barrell, C., Allen, K. A., & She, L. (2023). Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon, 9*(11), e22328. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Statistics for social sciences*. Pegem Akademi Publications.
- Castellary-López, M., Figueredo-Canosa, V., Muñoz-Muñoz, J. R., & Ortiz-Jiménez, L. (2023). Participation of students with special educational needs (SEN) in extracurricular activities in compulsory education. *Education Sciences, 13*(4), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci13040383>
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development, 87*(1), 6–11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Cochran-Smith, M., & Boston College Evidence Team. (2009). “Re-culturing” teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education, 60*(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0022487109347206>

- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Çetin, H. (2022). A systematic review of studies on augmented reality-based applications in primary education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 110–121. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.110>
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815–833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Ediyanto, K. N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 2229014. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2229014>
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397–412. <https://doi.org/10.1080/713671153>
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122–134. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- Fırat Durdukoca, Ş. (2015). Development of the attitude scale towards special education courses. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 651–666. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8451>
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 597–628. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, Y. L., Ammirante, L., & Jin, N. (2022). A thematic review of current literature examining evidence-based practices and inclusion. *Education Sciences*, 13(1), 38. <https://doi.org/10.3390/educsci13010038>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66–87.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, C. A. (Eds.). (1981). *Handbook of special education*. Prentice-Hall.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

- Horzum, T., & Izci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131–143. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.52.131.143>
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2253543>
- Kelleher, F., Severin, F. O., Afamasaga-Wright, T., & Sedere, U. M. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Commonwealth Secretariat; UNESCO.
- Kellems, R., Hansen, B., Huckvale, M., Szekeres, Á., Horváth, E., & Dawson, K. (2024). Special education teacher preparation in Hungary. *Journal of Special Education Preparation*. 4(3), 56-64. <https://doi.org/10.33043/8z88rb4y>
- Klis, M., & Kossewska, J. (1996). *Empathy in the structure of personality of special educators* (Research Report No. ED405323). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED405323>
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Kumaş, Ö. A., & Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 1076–1101. <https://doi.org/10.26466/opus.676175>
- Lagestad, P. A., Tverbakk, M. L. R., Valle, A. M., & Hanssen, N. B. (2023). Teachers' experiences of inclusion in classroom settings. *Education Sciences*, 13(11), 1136. <https://doi.org/10.3390/educsci13111136>
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design professional development workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meitei, N. N., & Singh, R. S. (2018). Review of some empirical studies on attitude towards teaching profession. *Research Direction*, 6(3). 6-23.
- Metin, N. (2018). The teacher in the inclusive preschool classroom. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428–439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Moses, I., Admiraal, W. F., & Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student–teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education*, 19(3), 475–492. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27–44.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23–33.
- Özden, C., & Atasoy, R. (2021). Sınıfta öğretim. In N. Özdemir, S. Turan, & Ö. Çoban (Eds.), *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (pp. 229–255). Pegem Akademi.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98–109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12367>
- Razali, N. M. ve Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: Does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>

- Russa, M. B., Matthews, A. L., & Owen-DeSchryver, J. S. (2015). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 95–104. <https://doi.org/10.1177/1098300714552599>
- Sanders, J. L., & Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: Implications for intervention. *Child & Family Behavior Therapy*, 19(4), 15–32. https://doi.org/10.1300/J019v19n04_02
- Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tacir Dişli, M., & Atasoy, R. (2024). The challenges faced by female school administrators and the evaluation of the mobbing situations they experienced. *Harran Maarif Dergisi*, 9(2), 296–322. <https://doi.org/10.22596/hej.1432272>
- Teig, N., Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). I know I can, but do I have the time? The role of teachers' self-efficacy and perceived time constraints in implementing cognitive-activation strategies in science. *Frontiers in Psychology*, 10, 1697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01697>
- Tiwari, A. (2024). Urban educator preparation program: Assessing preservice teachers' preparedness for inclusive education. *Education and Urban Society*, 56(7), 830–846. <https://doi.org/10.1177/00131245231201860>
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193–199. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901719>
- Westfall, P. H. ve Henning, K. S. S. (2013). *Texts in statistical science: Understanding advanced statistical methods*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 59–76.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) [Higher Education Council (HEC)]. (2018). *New teacher training undergraduate programs*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>



Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Special Education and Inclusion Course

Celalettin ÖZDEN^{1*} 

¹Milli Eğitim Akademisi, Ankara, Türkiye
cozden2001@gmail.com

*Corresponding Author

Received: 09.04.2025
Accepted: 25.09.2025
Available Online: 30.04.2026

Abstract: Teacher candidates acquire professional knowledge and skills during their university education by receiving training in subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, and pedagogical skills related to their own fields, while also developing pedagogical knowledge and skills in areas outside their own disciplines. In this context, special education and inclusion courses hold an important place in teacher education programs. The purpose of this study is to identify preservice teachers' attitudes toward special education and inclusive education, to enable the prevention of potential negative attitudes that may emerge in their future professional careers, and to contribute to the body of literature by providing recommendations for inclusive practices in schools. This research was conducted using the survey model, which is a quantitative method, and participants were selected through a simple random sampling method. A total of 106 teacher candidates voluntarily participated in the study during the 2023–2024 academic year. The research data were collected through Google Forms, and statistical analyses were conducted using the SPSS 25 software package. The results indicated that teacher candidates from different disciplines within the faculty of education showed significantly more positive attitudes toward special education and inclusion courses in favor of female candidates. In addition, it was found that teacher candidates' attitudes toward these courses are similar regardless of whether they have a family member with special needs. Furthermore, the results reveal that there is no statistically significant difference in teacher candidates' attitudes toward special education and inclusive education courses across different academic departments.

Keywords: Attitudes, special education, teacher candidates

INTRODUCTION

Teacher candidates are educated and become experienced in content knowledge in their branches, along with pedagogic knowledge. In the scope of this pedagogic knowledge, special education and inclusion courses play an important part. Throughout their professional careers, teachers engage in educational activities with students who have diverse special educational needs within the scope of inclusive education. In order to carry out these educational activities under the umbrella of inclusive education, teachers need to be equipped with the necessary knowledge and skills in special education and inclusion. In this regard, opinions have emerged suggesting that all teacher candidates studying in departments other than special education teaching within faculties of education should take courses on special education and inclusion (Feng & Sass, 2013; Crispel & Kasperski, 2021). Based on these views, courses on special education and inclusion have been made compulsory for all departments in faculties of education in Türkiye and the Turkish Republic of Northern Cyprus. Similarly, in various other countries, courses on special education and inclusion are also incorporated into the undergraduate programs of teacher candidates from all disciplines (Castellary-López et al., 2023; Keles et al., 2024; Kellems et al., 2024). The content of special education and inclusion courses offered to teacher candidates in Türkiye and the Turkish Republic of Northern Cyprus generally includes the following topics: Basic concepts related to special education, principles and historical development of special education, legal regulations concerning special education, diagnosis and assessment in special education, individualization of education, inclusion and supportive special education services, family participation in education and collaboration with families, characteristics of different disability and ability groups, educational approaches and instructional strategies for different groups, and effective strategies for classroom management and behavior management (HEC, 2018). While providing instructional activities by creating appropriate learning environments and guiding students to acquire the targeted knowledge and skills, teachers should be able to skillfully utilize three fundamental tools identified as classroom management, cognitive activation, and instructional clarity (Özden & Atasoy, 2021; Teig et al., 2019). In order to effectively use these three

Cite as (APA 7): Özden, C. (2026). Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Special Education and Inclusion Course. *Trakya Journal of Education* 16(2), 856–879. <https://doi.org/10.24315/tred.1672540>



fundamental tools, it is critically important that undergraduate curricula designed for the implementation of inclusive education in mainstream classroom settings are renewed when necessary and implemented in a way that ensures lasting learning outcomes.

The success of special education and inclusion practices is directly proportional to the positive attitudes of teachers and other school staff toward students with special needs (Çetin, 2022; Metin, 2018; Orel et al., 2004). The literature indicates that demographic factors, such as gender and the presence of a family member with special needs, may influence teacher candidates' attitudes (Hastings & Oakford, 2003; Barnová et al., 2022). In support of this, it has been noted that having a family member with special needs may be considered a normal situation for the family, which can positively influence the attitudes and family dynamics of all or at least some family members (Russa et al., 2015; Shanker, 2016; Sanders & Morgan, 1997). The attitudes of pre-service teachers toward the compulsory special education and inclusion course in faculties of education are often related to whether they have previously communicated with individuals with special needs, participated in joint activities, or had prior experience in this field. Research has shown that as awareness of and professional competence regarding individuals with special needs increase, teacher candidates' attitudes toward the special education and inclusion course also become more positive (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma et al., 2006).

While the need for specialization in the education of individuals with special education needs and the necessity of individualized instruction are widely acknowledged today, the idea that these individuals should be educated in regular educational settings alongside their peers rather than being separated from them due to their atypical developmental characteristics is increasingly gaining acceptance (Pijl & Frostad, 2010). This approach, commonly referred to as inclusive education, aims to provide support services for individuals with disabilities and to ensure their education alongside their peers (De Boer et al., 2012). At this stage, it is of vital importance for teachers and teacher candidates from all disciplines to gain experience in the field of individuals with special educational needs (Lagestad et al., 2023). Because a teacher is required to skillfully manage instructional processes while considering all students' individual differences.

Individuals in need of special education may require special support physically, mentally, emotionally, or socially (Hallahan et al., 1981). Among individuals who require special support, those who are deemed suitable can participate in inclusive educational activities alongside their peers in mainstream schools through inclusion practices. Inclusion practices implemented in schools require the involvement of a wide range of stakeholders and should not be regarded as an area of responsibility that rests solely on the teacher (Bailey et al., 2015). The importance of collaboration among stakeholders and the provision of special education support services are crucial for the success of these practices (Armstrong et al., 2010; Zagona et al., 2017). Special education support services include special education consultancy, in-class support services (e.g., teaching assistants, special education support), co-teaching, out-of-class support services, and out-of-school support services (Clark & Breman, 2009). These services aim to create an inclusive educational environment by providing the necessary support and resources tailored to the specific needs of students. Such educational environments are managed by classroom or subject teachers through inclusion practices. Teachers' attitudes and approaches can substantially influence the effectiveness of inclusion practices (Avramidis & Norwich, 2002).

Teacher candidates' attitudes toward the special education and inclusion course are a critical factor that directly influences their passion, willingness, desire for success, and motivation to work with individuals with special needs in their professional lives (Boyle et al., 2023). Studies in the literature have shown that the development of positive attitudes toward this course increases teacher candidates' sensitivity to special education (Altıntaş & Şengül, 2014; Çitil et al., 2018; Goddard et al., 2000; Horzum & Izci, 2018). Research has revealed that teachers with high sensitivity toward special education reflect this positively on classroom activities, classroom management, teacher-student motivation, and student achievement (Avramidis & Norwich, 2002; Pit-ten Cate et al., 2018). However, teacher candidates' attitudes toward special education may vary depending on their personal experiences in private life, their observations during internships in schools, the approaches of instructors, and the quality of education. Negative attitudes often stem from misinformation about special education, misinterpretations, or societal misconceptions and prejudices regarding the challenges of the field (Hastings & Oakford, 2003). The literature also indicates that negative attitudes may lead to reluctance among teachers and teacher candidates toward educational responsibilities in special education and may create a sense of limitation in their teaching careers (Bandura, 1993; Sharma et al., 2012). Therefore, it is

of great importance that the teaching methods used in special education and inclusion courses are structured in a way that shapes teacher candidates' attitudes positively, regardless of the subject area. Practical studies, case analyses, and positive examples can help reduce teacher candidates' concerns in this field and contribute to the development of a more constructive attitude (Goddard et al., 2022). In light of these evaluations from the literature, it can be stated that assessing teacher candidates' attitudes toward special education and inclusion courses and identifying possible negative attitudes at an early stage is of great significance for ensuring that they can work more effectively in their future careers (Hastings & Oakford, 2003; Hallahan et al., 1981).

The focus of this study is on teacher candidates' gender, department of study, grade level, the presence of a family member with special needs, and their attitudes toward special education and inclusion courses. The limited number of studies in the literature regarding the special education and inclusion course offered in faculties of education in the Turkish Republic of Northern Cyprus, and the need to determine whether teacher candidates have achieved the intended learning outcomes of this course before beginning their professional careers, whether the course curriculum is effective, and whether it meets the educational needs of teacher candidates, make this research significant. This study aimed to identify teacher candidates' attitudes toward the special education and inclusion course, to reveal the current situation, to contribute to new curriculum development efforts with the results obtained, to ensure the adoption of measures against possible negative attitudes that may arise in teacher candidates' future professional lives, to contribute to educational policies, and to enrich the literature by providing recommendations regarding inclusion practices in schools.

Research Questions

1. Is there a significant difference in the attitudes of teacher candidates towards special education and inclusion courses based on gender?
2. Is there a significant difference in the attitudes of teacher candidates towards special education and inclusion courses based on whether they have a family member with special education needs?
3. Is there a significant difference in the attitudes of teacher candidates towards special education and inclusion courses based on the departments they study in?

METHOD

Research Design

The study was conducted using a quantitative method and was based on the survey model. Survey-based research aims to collect and evaluate the necessary data in order to determine specific characteristics of a group and to draw conclusions (Büyüköztürk et al., 2014). In this study, teacher candidates' views on the special education and inclusion course was examined. The independent variables of the study are gender, grade level, the presence of a family member with special educational needs, and the departments in which they are enrolled.

Population and Sample

The sample group consists of 106 teacher candidates studying in the departments of English Language Teaching, Preschool Teaching, and Psychological Counseling and Guidance at the faculty of education of a private university in Northern Cyprus. The total population is 680 teacher candidates. The participants were selected using the simple random sampling method. Simple random sampling is a method in which each unit in the population has an equal probability of being selected (Büyüköztürk et al., 2014). All participants took part in the study voluntarily.

Table 1*Demographic and Descriptive Characteristics of Participants*

Demographic properties	Variables	<i>f</i>	%
Gender	Male	37	34.91
	Female	69	65.09
Department	English Language Teaching	56	52.83
	Psychological Counseling and Guidance	13	12.27
	Preschool Education	37	34.90
Presence of a Family Member with Special Education Needs	Yes	15	14.15
	No	91	85.85

Table 1 presents the demographic and descriptive characteristics of the teacher candidates selected for the sample. According to the table, 65.09% of the participants are female, while 34.91% are male. In terms of departments, 52.83% of the participants are from the English Language Teaching department, 12.27% from the Guidance and Psychological Counseling department, and 34.90% from the Preschool Education department. The highest participation is from the English Language Teaching department. Among the teacher candidates, 14.15% reported having a family member with special educational needs.

Data Collection Tools and Process

As the data collection tool, the “Attitude Scale Toward Special Education Courses” developed by Firat Durdukoca (2015) was used. The scale consists of 17 items and three dimensions. The EFA and CFA values of the scale developed by Firat Durdukoca (2015) are as follows; as a result of the exploratory factor analysis (EFA), the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett’s Test of Sphericity values were calculated as .86 and 2174.630, respectively. The factor loadings of the scale ranged between .50 and .78. In addition, it was reported that the 17 items of the scale explained 54.87% of the total variance. According to the confirmatory factor analysis (CFA), the chi-square/degree of freedom ratio was 1.5, RMSEA was .04, SRMR was .05, NNFI was .94, GFI was .92, and AGFI was .90. The CFA results indicated that the fit indices of the scale were “acceptable” and “excellent.” The Cronbach’s alpha coefficient of the scale was calculated as .88. These results show that the validity and reliability of the scale were tested and that it is suitable for use. The Attitude Scale Toward Special Education Courses is a 5-point Likert-type scale ranging from “strongly agree” to “strongly disagree,” scored from 5 to 1. The research data were distributed to teacher candidates via “Google Form,” and they were asked to complete the survey forms voluntarily. The research data were collected at the end of the semester after the special education and inclusion courses.

This research was conducted in accordance with the principles of research ethics, and the necessary ethical approvals were obtained. In this regard, the ethics committee approval numbered 9/24-13 was secured from Girne American University. The study was carried out in compliance with the ethical principles outlined in the 1964 Declaration of Helsinki and its subsequent amendments. Permission to use the data collection instrument was obtained from the author who developed the scale. The Google Form was distributed to all students of the Faculty of Education via their university e-mail addresses on the basis of voluntary participation. The analyses were conducted using the responses of 140 teacher candidates.

Data Analysis

In this study, the SPSS 25 software package was used for data analysis. Before conducting the analyses, preliminary evaluations were carried out to ensure the absence of outliers and missing values. For this purpose, frequency values, outliers, and missing data were checked. Data were validly collected from 106 research questionnaires. Of the collected questionnaires, 14 were excluded from the scope of the study due to missing data, and seven due to containing outliers (Tabachnick & Fidell, 2013). The results of the t-tests and one-way analyses of variance conducted to examine differences between the groups are presented in tables (Field, 2024).

According to the Shapiro-Wilk test ($p=.200>.05$), the dataset demonstrated a normal distribution (Razali & Wah, 2011). In addition, the skewness values ($-.758$ to $.235$) and kurtosis values (1.244 to $.465$) fell within the range of -1.5 to $+1.5$, indicating that the data were normally distributed and that the use of parametric analyses was therefore appropriate (Westfall & Henning, 2013). Evidence in the literature also suggests that these two tests are particularly sensitive in the social sciences and with likert-type scales (Tabachnick & Fidell, 2013). While Tabachnick and Fidell (2013) regard skewness and kurtosis values within ± 1.5 as indicating normal distribution, Hair et al. (2013) consider values within ± 1 as sufficient for normality. The reliability analysis of the dataset yielded a Cronbach's alpha coefficient of $.85$, which indicates a high level of reliability. Furthermore, the coefficients of variation for the t-tests and one-way ANOVA were found to fall within acceptable limits.

RESULTS

In the study, gender, the presence or absence of a family member with special educational needs, and the departments in which the teacher candidates were enrolled were considered as the variables. In the following section, the possible effects of differences or similarities based on these variables are examined in detail. Based on the collected data and the diversity of the variables in the study, a t-test was used to make statistical inferences on the means of two different groups, while an ANOVA was used to make statistical inferences on the means of three or more groups.

Table 2

T-test results of Participants' Attitudes Towards Special Education and Inclusion Courses Based on Gender

	Gender	N	\bar{x}	SD	t	p
Attitude	Male	37	3.75	.63	-3.683	.000*
	Female	69	4.15	.78		

*Significant difference level 0.05.

Table 2 presents the results of the t-test conducted to determine whether the attitudes of prospective teachers toward special education and inclusion courses differ by gender. The analysis revealed a statistically significant difference between the attitude scores of female ($N = 69$, $\bar{x} = 4.15$, $SD = .47$) and male ($N = 37$, $\bar{x} = 3.75$, $SD = .63$) prospective teachers. The findings indicate that female participants scored significantly higher than their male counterparts [$t(104) = -3.683$, $p < .05$].

Table 3

T-test Results of Participants' Attitudes Towards Special Education and Inclusion Courses Based on the Presence of a Family Member with Special Education Needs

	Presence of a Family Member with Special Education Needs	N	\bar{x}	SD	F	t	p
Attitude	Yes	15	4.06	.59	.235	.336	.741*
	No	91	4.00	.56			

*Significant difference level: 0.05

Table 3 presents the results of the t-test conducted to determine whether the attitudes of teacher candidates toward special education and inclusion courses differ depending on whether they have a family member with special educational needs. The analysis showed no statistically significant difference between the attitude scores of prospective teachers who have a family member with special educational needs ("Yes" group) ($N = 15$, $\bar{x} = 4.06$, $SD = .59$) and those who do not ("No" group) ($N = 91$, $\bar{x} = 4.00$, $SD = .56$) [$t(104) = 0.336$, $p > .05$]. This result indicates that prospective teachers with and without a family member with special educational needs developed similar attitudes toward special education and inclusion courses, suggesting that

the special education and inclusion course curriculum effectively supported the attainment of its instructional objectives by the prospective teachers.

Table 4

Homogeneity of Variance Test

	Levine Statistics	df1	df2	p
\bar{x}	.153	2	103	.858

According to Table 4, the Levine test conducted for the homogeneity of variances in the attitude data toward special education and inclusion courses indicated that the assumption of homogeneity was met ($p > .05$). Accordingly, the ANOVA test results are presented in Table 5.

Table 5

ANOVA Test Results of Participants' Attitudes Towards Special Education and Inclusion Courses Based on the Departments They Study in

	Departments	N	\bar{x}	SD	F	p
Attitude	English Language Teaching	56	3.98	.07	.219	.804*
	Psychological Counseling and Guidance	13	4.08	.13		
	Preschool Education	37	4.04	.09		

*Significant difference level 0.05.

As shown in Table 5, a one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to examine whether teacher candidates' attitude scores toward special education and inclusion courses differed according to their departments. The results indicated that there was no statistically significant difference among teacher candidates enrolled in the English language teaching department ($N = 56$, $\bar{x} = 3.98$, $SD = .07$), the psychological counselling and guidance department ($N = 13$, $\bar{x} = 4.08$, $SD = .13$), and the preschool education department ($N = 37$, $\bar{x} = 4.04$, $SD = .09$) [$F(2, 103) = .219$, $p > .05$]. Based on this result, it can be stated that the department in which the teacher candidates were enrolled (English language teaching, Psychological counseling and guidance, and preschool education) did not significantly affect their attitudes toward the special education and inclusion course. When the analysis results are considered as a whole, it is observed that there are certain similarities and differences in teacher candidates' attitudes toward special education courses from demographic and academic perspectives.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The study aimed to reveal teacher candidates' attitudes toward the special education and inclusion course, to address possible negative attitudes that may develop in their future professional lives, and to provide suggestions regarding inclusive practices in schools. According to the research findings, female teacher candidates demonstrated more positive attitudes toward the special education and inclusion course compared to male teacher candidates. This may be related to various sociological, psychological, cultural, and economic factors, such as gender roles (Tacir Dişli & Atasoy, 2024; Rots et al., 2014), the use of emotional intelligence (Klis & Kossewska, 1996), and the perception of teaching as a female-dominated profession (Drudy, 2008; Kelleher et al., 2011). Among the psychological factors, it has been found that female special education teachers who follow a balanced social role demonstrate greater behavioral flexibility and more positive attitudes toward special education teaching (Eichinger, 2000). From a cultural perspective, Warin and Gannerud (2014) noted that the teaching profession is associated with soft skills linked to femininity and motherhood. Consistent with our findings, Alnahdi and Schwab (2023) observed that female teachers displayed more positive attitudes toward students during the teaching process compared to their male colleagues. They also emphasized that students evaluated female teachers more positively regarding teaching practices. This finding suggests that gender may play a significant role in shaping both instructional attitudes

and students' perceptions of teaching effectiveness. Meitei and Singh (2018) also reported that, in some studies, significant differences were found in in-service teachers' attitudes toward the teaching profession when gender differences were taken into account. Furthermore, factors such as reduced employment opportunities for teachers (Guarino et al., 2006) and decreased motivation among teacher candidates (Rots et al., 2014) may be considered to make teacher candidates develop less positive attitudes toward special education and inclusion courses compared to female candidates.

In contrast to our findings, Moses et al. (2016) reported that, regardless of gender, teacher candidates who followed a balanced social role and demonstrated behavioral flexibility were more inclined toward the teaching profession. This may be associated with teacher candidates choosing the teaching profession willingly rather than out of necessity. The literature also includes studies indicating no significant gender differences in teacher candidates' attitudes toward special education and inclusion courses (Firat, 2014; Yaralı, 2016; Bademcioğlu et al., 2014). In the studies conducted by Firat (2014) and Yaralı (2016), no gender differences were observed in teacher candidates' attitudes toward these courses. However, in the present study, female teacher candidates were found to hold more positive attitudes. This finding supports Kelleher and others' (2011) research, which associates the teaching profession with gender roles. The emergence of gender-based differences underscores the need to enhance gender awareness in teacher education programs.

Arslan and Ulaş (2019) stated that teacher candidates held positive attitudes toward the special education and inclusion course depending on their grade levels and ages, while Kumaş and Sür (2020) revealed that teacher candidates possessed positive metaphorical perceptions of special education. Aslan (2021) found that music teacher candidates aged between 22 and 36 developed positive attitudes toward the special education and inclusion course and acknowledged its necessity. In terms of attitudes, it is considered that the quality of the special education and inclusion course taken by teacher candidates influences their attitude levels (Çitil et al., 2018). Based on these findings, it can be inferred that preservice teachers tend to recognize the education of students with special needs as an integral component of the educational system and develop an awareness of how to support these students in their future professional practice. However, the lack of understanding of the differences, needs, and characteristics of individuals requiring special education, as well as limited interaction with them, may lead to the development of negative attitudes. It is known that such negative attitudes toward individuals with special needs often begin at an early age and are shaped during school years. Therefore, teachers' attitudes and behaviors toward students with special needs can also influence the attitudes of other students (Avcıoğlu, 2017). Similarly, Rakap et al. (2017) emphasized that rather than grade level, the type and amount of special education and inclusion courses taken positively affect teacher candidates' attitudes, willingness, and comfort levels.

It was determined from the demographic data that some teacher candidates had a family member with special education needs, while others did not. The presence of family members with special education needs among some teacher candidates, and the similarity in attitudes towards special education and inclusion courses between those who do and do not have family members with special needs, suggest that the special education and inclusion courses they have taken during their education may have brought them to a close perception of attitude. However, it would also be useful to measure the participants' level of readiness before taking the special education and inclusion courses. Okyay et al. (2016) also stated that the attitudes towards inclusive education of pre-school teacher candidates who were surrounded by individuals with special education needs developed similarly to those of other teacher candidates who were not surrounded by such individuals. Bek, Gülveren, and Başer (2009) stated that teacher candidates' experiences with individuals with special needs positively affected their attitudes towards special education and inclusion courses. Accordingly, it can be inferred that the education and experiences of the teacher candidates may have contributed to their more positive attitudes toward special education and inclusion courses. In particular, teacher candidates' encounters with individuals with special needs through courses, school experiences, or voluntary work may enhance their positive contributions to this field.

Teacher candidates studying in the English language teaching, psychological counseling and guidance, and preschool education departments did not show significant differences in their attitudes towards special education and inclusion courses based on their departments. This suggests that, regardless of the department, teacher candidates develop similar attitudes towards special education and inclusion courses. Similarly, Kraska and Boyle (2014) also did not find significant differences in teacher candidates' attitudes towards inclusive education based on their departments. Similarly, a study conducted by Gök and Erbaş (2011) with preschool

teachers revealed that teachers acknowledged the necessity of inclusive education and expressed generally positive perspectives toward its implementation. Batu et al. (2017) also highlighted the importance of teachers' positive perspectives towards special education and inclusion courses, despite the notable lack of knowledge in this area. These studies underscore the importance of teacher candidates acquiring permanent and practical knowledge and skills in special education and inclusion courses during their undergraduate education, regardless of their departments. In an interesting research finding on the subject, Ediyanto (2023) states that the attitudes of teachers from various educational levels towards special education differ, and that teachers working at the kindergarten level have a more positive attitude towards special education than teachers at other school levels.

When teacher candidates' attitudes toward special education and inclusion courses are examined from a curriculum development perspective, for teacher candidates to exhibit positive attitudes towards individuals with special education needs during their undergraduate education, it would be a useful approach to continuously renew the curricula applied in the university related to special education and inclusion education according to the educational needs of teacher candidates (Tiwari, 2024). In this process, it is of great importance to determine or revise the objectives of the curriculum and to design appropriate content, teaching processes, and evaluation steps holistically to achieve these objectives (McTighe & Wiggins, 2004). In addition, it may be thought that monitoring changes in attitudes through assessment approaches grounded in practice and systematic observation, rather than relying exclusively on written measures, could support the development of preservice teachers who are more aware and better prepared in the fields of inclusion and special education. (Cochran-Smith & Boston College Evidence Team, 2009).

In conclusion, the attitudes of teacher candidates from different departments within the faculty of education toward special education and inclusion courses can vary significantly in favor of female candidates, likely due to various sociological, psychological, cultural, and economic factors, as well as the use of emotional intelligence and other variables. The similarity in attitudes between teacher candidates with and without family members with special needs may be attributed to frequent interactions with special education students through practical courses and activities. The similarity in attitudes of teacher candidates from different departments toward special education and inclusion courses may indicate an indicator of the effectiveness of the educational programs implemented for these candidates. Based on these results, it is recommended to maintain the current curricula and instructional strategies for special education and inclusion courses. However, providing more opportunities for practicum or internships with special education students could be beneficial for enabling teacher candidates to better understand and establish stronger communication with students with special needs. Additionally, there is a need for research that will reveal gender-based differences from new perspectives. Based on the assumption that attitudes toward special education and inclusion courses may become more positive through direct contact with students with special education needs, it is among our recommendations to allocate greater space to practical experiences such as internships, volunteer work, and observation within teacher education curricula. In addition, It is anticipated that conducting comprehensive pre-test and post-test studies on special education and inclusion courses would be valuable.

Limitations

This study is limited to teacher candidates from different departments enrolled at a private university in Northern Cyprus during the 2023–2024 academic year. The socio-economic background of the participants, their psychological characteristics, and the geographical region in which they reside are among the limitations of the research. In addition, the study was conducted solely with quantitative data within the framework of a survey design, and no qualitative data (such as interviews or observations) that could provide an in-depth understanding of teacher candidates' attitudes toward special education and inclusion courses were utilized.

REFERENCES

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2023). The impact of gender differences in teachers' teaching practices and attitudes on students' math and science achievement in Saudi Arabia: Evidence from TIMSS 2019 data. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1066843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1066843>
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 1*(3), 1–12.
- Armstrong, A. C., Spandagou, I., & Armstrong, D. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE Publications.
- Arslan, A., & Ulaş, A. H. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin özel eğitim dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. In *International Learning, Teaching and Educational Research Congress (ILTER-2019)*, Amasya, Turkey.
- Aslan, C. (2021). Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (52)*, 648–665.
- Avcioglu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(2), 463–492.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bademcioglu, M., Karatas, H., & Alci, B. (2014). The investigation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Researchers, 5*(2), 16–29.
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osad'án, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal, 6*, 13–24.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 401–420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). The analysis of prospective primary education teachers' attitudes towards inclusive education. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 160–168. <https://doi.org/10.12780/UUSB51>
- Boyle, C., Barrell, C., Allen, K. A., & She, L. (2023). Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon, 9*(11), e22328. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Statistics for social sciences*. Pegem Akademi Publications.
- Castellary-López, M., Figueredo-Canosa, V., Muñoz-Muñoz, J. R., & Ortiz-Jiménez, L. (2023). Participation of students with special educational needs (SEN) in extracurricular activities in compulsory education. *Education Sciences, 13*(4), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci13040383>
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development, 87*(1), 6–11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Cochran-Smith, M., & Boston College Evidence Team. (2009). "Re-culturing" teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education, 60*(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0022487109347206>

- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Çetin, H. (2022). A systematic review of studies on augmented reality-based applications in primary education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 110–121. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.110>
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815–833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Ediyanto, K. N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 2229014. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2229014>
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397–412. <https://doi.org/10.1080/713671153>
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122–134. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- Fırat Durdukoca, Ş. (2015). Development of the attitude scale towards special education courses. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 651–666. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8451>
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 597–628. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, Y. L., Ammirante, L., & Jin, N. (2022). A thematic review of current literature examining evidence-based practices and inclusion. *Education Sciences*, 13(1), 38. <https://doi.org/10.3390/educsci13010038>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66–87.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, C. A. (Eds.). (1981). *Handbook of special education*. Prentice-Hall.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

- HEC (Higher Education Council) [Yükseköğretim Kurulu (YÖK)]. (2018). *New teacher training undergraduate programs*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Horzum, T., & Izci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131–143. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.52.131.143>
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2253543>
- Kelleher, F., Severin, F. O., Afamasaga-Wright, T., & Sedere, U. M. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Commonwealth Secretariat; UNESCO.
- Kellems, R., Hansen, B., Huckvale, M., Szekeres, Á., Horváth, E., & Dawson, K. (2024). Special education teacher preparation in Hungary. *Journal of Special Education Preparation*. 4(3), 56-64. <https://doi.org/10.33043/8z88rb4y>
- Klis, M., & Kossewska, J. (1996). *Empathy in the structure of personality of special educators* (Research Report No. ED405323). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED405323>
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Kumaş, Ö. A., & Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 1076–1101. <https://doi.org/10.26466/opus.676175>
- Lagestad, P. A., Tverbakk, M. L. R., Valle, A. M., & Hanssen, N. B. (2023). Teachers' experiences of inclusion in classroom settings. *Education Sciences*, 13(11), 1136. <https://doi.org/10.3390/educsci13111136>
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design professional development workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meitei, N. N., & Singh, R. S. (2018). Review of some empirical studies on attitude towards teaching profession. *Research Direction*, 6(3). 6-23.
- Metin, N. (2018). The teacher in the inclusive preschool classroom. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428–439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Moses, I., Admiraal, W. F., & Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student–teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education*, 19(3), 475–492. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9340-3>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27–44.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23–33.
- Özden, C., & Atasoy, R. (2021). Sınıfta öğretim. In N. Özdemir, S. Turan, & Ö. Çoban (Eds.), *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (pp. 229–255). Pegem Akademi.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98–109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12367>
- Razali, N. M. ve Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.

- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: Does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>
- Russa, M. B., Matthews, A. L., & Owen-DeSchryver, J. S. (2015). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 95–104. <https://doi.org/10.1177/1098300714552599>
- Sanders, J. L., & Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: Implications for intervention. *Child & Family Behavior Therapy*, 19(4), 15–32. https://doi.org/10.1300/J019v19n04_02
- Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tacir Dişli, M., & Atasoy, R. (2024). The challenges faced by female school administrators and the evaluation of the mobbing situations they experienced. *Harran Maarif Dergisi*, 9(2), 296–322. <https://doi.org/10.22596/hej.1432272>
- Teig, N., Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). I know I can, but do I have the time? The role of teachers' self-efficacy and perceived time constraints in implementing cognitive-activation strategies in science. *Frontiers in Psychology*, 10, 1697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01697>
- Tiwari, A. (2024). Urban educator preparation program: Assessing preservice teachers' preparedness for inclusive education. *Education and Urban Society*, 56(7), 830–846. <https://doi.org/10.1177/00131245231201860>
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193–199. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901719>
- Westfall, P. H. ve Henning, K. S. S. (2013). *Texts in statistical science: Understanding advanced statistical methods*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 59–76.
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>