

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Turan BAŞKONUŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
baskonusturan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8932-7656

Durdane ÖZTÜRK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
durdane.ozturk@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5116-7933

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1212256
Geliş Tarihi: 30.11.2022	Revize Tarihi: 26.02.2023
	Kabul Tarihi: 23.03.2023

Atıf Bilgisi

Başkonuş, T. ve Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184.

ÖZ

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu araştırma mesleğe henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum, kaygı ve duygu düzeylerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 346 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Duygu, tutum, kaygı boyutlarından oluşan ölçek toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Aynı zamanda ölçek likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Araştırma verileri SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde yüzde (%), frekans (f), standart sapma (SS) ve ağırlıklı ortalama (\bar{X}) gibi betimsel istatistikler ile alt problemlere ilişkin istatistiksel analizler kullanılmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Anlamli farklılığın kaynağının belirlenmesinde Tukey testi kullanılmıştır. Eta Kare (η^2) katsayısı etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için kullanılmıştır. Araştırma sonunda; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Öğretmen adaylarının yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu değişkenine göre de anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili tutum ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat bölümlerine göre duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile duygu alt boyutundaki puanlarında öğrenim görülen bölüm açısından sınıf öğretmenliği adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi, öğretmen adayı, duygu, tutum, kaygı.

Investigation of Pre-service Teachers' Emotions, Attitudes and Anxiety Levels Regarding Inclusion/Inclusive Education

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the feelings, attitudes, and fears of prospective teachers regarding inclusion/inclusive education. The study used the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of 346 pre-service teachers studying at Kırşehir Ahi Evran University in the academic year 2021-2022. The study collected participant demographic data using the Personal Information Form. In order to measure participants' feelings, attitudes, and fears related to inclusion/inclusive education, the "Emotions, Attitudes and Anxieties Related to Inclusion Education Scale (AEIAS)" was used as a data collection instrument. The scale, which included the dimensions of emotion, attitude, and anxiety, consisted of a total of 15 items. Descriptive statistics such as percentage (%), frequency (f), standard deviation (SD), and weighted mean (\bar{X}) were used in analyzing the data, as well as statistical analyses related to sub-problems. In this framework, independent t-tests and ANOVA tests were used to analyze the emotions, attitudes, and fears of pre-service teachers according to the variables. The source of

significant differences was analyzed using Tukey's test. The eta-squared coefficient (η^2) was used to calculate the effect size. At the end of the study, no significant difference was found in the participants' feelings, attitudes, and fears toward inclusion/inclusive education depending on the variables of gender, grade level, and whether the pre-service teachers had individuals with special needs in their families. Another finding of the study was that there was no significant difference in the pre-service teachers' attitudes and fears toward inclusion/inclusive education in relation to the department variable. However, a significant difference was found between departments on the emotion sub-dimension.

Keywords: Inclusion-inclusive education, pre-service teachers, emotion, attitude, anxiety.

Giriş

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik ilgi ve çalışmalar her geçen gün artarak devam etmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin günümüzde sadece eğitim alanında çalışanların değil toplumdaki tüm bireylerin üstünde önemle durdukları bir konu haline geldiği görülmektedir. Bu süreci birçok faktörün etkilediği söylenebilir. Öğretmen, öğrenci, okulun diğer çalışanları, özel gereksinimli bireylerin velileri, tipik gelişim gösteren bireylerin velileri ve eğitim sisteminde yer alan diğer tüm paydaşların bu faktörler olduğu ifade edilebilir. Tüm bu faktörlerin içinde önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler bütün ders programlarının uygulayıcıları durumundadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için de bu durum benzerlik göstermektedir. Öte yandan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için öğretmen adaylarının lisans programlarında farklı dersler bulunmaktadır. Bu dersler aracılığı ile öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını gelişen ve değişen şartlara uygun olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitim sistemine hazırlamaya çalışmaktadır.

Özel eğitim hizmetlerinin nihai amacı, özel gereksinimli bireyin kendini gerçekleştirmesini diğer bir ifade ile bağımsız bir şekilde yaşayabilmesini destekleyecek bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bununla birlikte diğer hedefden birisi de özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır (Rakap, Kalkan ve Balıkcı, 2022). Kaynaştırma/bütünleştirme süreci, özel gereksinimli bireylerin yaşam sürecinde yetersizliklerinden en az şekilde etkilendikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda en üst düzeyde fayda sağlayacağı bir eğitim modelidir (Baldiris-Navarro, Zervas, Fabregat Gesa ve Sampson, 2016). Bu eğitim modelinin etkin bir sürece dönüşmesi için okul ve okul içerisindeki sistemlere odaklanılması önemlidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Başarıya ulaşmış bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, sistem içerisindeki okulun bütün paydaşlarının hazırlık yapması, sistemde görev alanların işbirliği içerisinde çalışması, planlanan ve programa göre ilerleyen bir öğretim programının işe koşulması aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Allen ve Cowdery, 2015; McKenzie, 2016).

Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim sergileyen benzer yaş gruplarıyla birlikte eğitim almaları her iki taraf için de eğitimi, öğretim fırsatlarının bol olduğu bir sisteme dönüştürmektedir (Henninger, Gupta ve Vinh, 2014). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öğrencinin akranları ile sistem içerisinde bulunması bu öğrencilerin akademik, sosyal ve uyumsal davranışları üzerinde etkili olduğu gibi akranları üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır (Lipsky ve Gartner, 1996). Aynı zamanda tipik gelişim gösteren akran da özel gereksinimi bulunan çocuğa ilişkin pozitif tutum göstermektedir (Diamond ve Huang, 2005). Bu sistem içerisindeki paydaşlardan biri olan öğretmenlerin de sistem içerisindeki yerlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öğretmenlerin, olumlu okul ikliminin oluşmasında da son derece önemli bir unsur olduğu (Şahin ve Atbaşı, 2020) ifade edilmektedir.

Son yıllarda kaynaştırma eğitimi yerini giderek kaynaştırma/bütünleştirme eğitim modeline bırakmaktadır (Akdal, 2020). Çeşitli tanımları yapılan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin temelinde Kargin'a (2004) göre üç öge bulunmaktadır. Bunlar bireyin akranları ile aynı okula gitmesi, yaşlıları ile aynı sınıfta yer almaları, öğretmene ve öğrenciye ihtiyaçları olan özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmasıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde öğretmenler, öğrencinin farklılığını, ihtiyaçlarını ve gelişimini gözleme imkanına sahip olması, aynı zamanda sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetlerini düzenleyen öge olması açısından önem taşımaktadır. Bu önemin yanı sıra, öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumu, oluşturduğu sınıf atmosferi ve öğretmen niteliği özel

gereksinimli olan öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Ataman, 1996; Babaoğlu, 2017; Batu ve Uysal, 2010). Dolayısıyla bütün bu bileşenler öğretmen eğitiminde, özel eğitim alanına duyulan önemi giderek artırmaktadır. Nitekim Link de (2008) öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde özel eğitim konusuna önem verildiğini, bundaki amacın ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini yaygınlaştırmak olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, aileler, tipik gelişim sergileyen öğrenciler, okulun sahip olduğu yönetim, özel eğitim destek hizmetleri, özel gereksinimli öğrenciler, fiziksel ortam, rehber öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim programları, başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde önemli unsurlardır (Diler, 1998; Filiz, 2021; Kırcaali-İftar, 1998). Bununla beraber kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olması için kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin öğretmenlerin mesleki yeterlilikler ile birlikte olumlu tutum ve beklentilere de sahip olması gerekmektedir (Smith, Polloway, Patton, Dowdy ve Doughty, 2014). Öğrencilerin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği, ayrıca sınıfta tipik gelişim gösteren öğrenciler için rol model oldukları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu yaklaşım göstermeleri gerekmektedir (Sığırtmaç ve Gül, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ilişkin tutumu, kaygıları ve duyguları da bu eğitimin başarılı olmasında etkilidir. Çünkü duyuşsal özellikler bilişsel alanı etkilediği için eğitimde önemli rol almaktadır (Akdemir Okta, 2015). Frijda ve Mesquita'a (1998) göre duyuşsal özelliklerden biri olan duygu; inanç, fizyolojik tepki, davranış ve değerlendirme öğelerini içerisinde barındıran ve bireye özgü davranışsal, bilişsel algı setinden oluşan bir kavramdır. Tutum ise, Morgan'a (1999) göre doğrudan doğruya gözlenemeyen ancak bireyin sevgisini, nefretini ve davranışlarını etkileyen bir kavram olup, bu kavram duygu, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşmaktadır. Tutum, duygu ve düşünceleri içeren içsel bir durumdur. Bu yönüyle tutumlar bireylerin davranışlarını anlamada yol gösterici yönüyle önemlidir (Başkonuş, 2020). Öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik tutumunun yanı sıra, kaygı durumları da meslek hayatlarını etkilemektedir (Aydın ve Tekneci, 2013). Kaygı kavramı psikoloji literatürüne Freud ile giren bir kavram olup, bireyde meydana gelen tedirginlik durumu ve herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak tanımlanabilir (Manav, 2011). Cüceloğlu'na (1997) göre ise, kaygının en önemli nedeni gelecekte ne olacağını bilememe durumudur.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olmasındaki önemli noktalardan biri de öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik tutum, kaygı ve duygularıdır (Bayar ve Üstün, 2017). Bununla birlikte duyuşsal alan kapsamında yer alan duygu, tutum ve kaygının öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda adayların öğretmenlik mesleğine başlamadan önce kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin duygu, tutum ve kaygı durumlarının mesleki hayatlarındaki başarılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca Berry'in (2011) çalışmasında öğretmenlerin çoğu hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitiminin yeterli düzeyde olmadığı için kendilerinin de kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alan kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik davranış çıktılarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin olumlu etkisi dikkat çekmektedir (Orel, Töret ve Zerey, 2004). Bu çerçevede öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarından önce kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmek istenmesi çalışmanın gerçekleştirme gerekçesini oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi ve yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu) belirlenmesidir.

Yöntem

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının kullanılan araştırma betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, geçmiş dönemde olan veya şimdiki zaman diliminde var olan olayları veya durumları var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırma yaklaşımında genelleme yapılabilir. Örneklemden elde edilen verilerden yola çıkılarak temsil edilen evrene genelleme yapılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nin sosyal bilgiler öğretmenliği (SBÖ), sınıf öğretmenliği (SÖ) ile okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ) bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma bu bölümlerdeki toplam 346 katılımcı ile yürütülmüştür. Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler

Bağımsız Değişkenler		f	(%)
Cinsiyet	Kadın	259	74.9
	Erkek	87	25.1
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	48
	Sınıf Öğretmenliği	109	31.5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	71	20.5
Sınıf	1.Sınıf	76	22
	2.Sınıf	101	29.2
	3.Sınıf	117	33.8
	4.Sınıf	52	15
Yakınında Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumu	Var	116	33.5
	Yok	230	66.5
Toplam		346	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma örnekleminin %74.9'unun (n=259) kadın adaylardan, %25.1'inin (n=87) erkek adaylardan oluşmaktadır. Adayların %48'i (n=166) SBÖ, %31.5'i (n=109) SÖ, %20.5'i (n=71) OÖÖ bölümünde öğrenim görmektedir. Adayların %22'si (n=76) 1.sınıfta ve %15'i (n=52) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Adayların %66.5'inin (n=230) yakınında özel gereksinimli birey bulunmazken, %33.5'inin (n=116) yakınında özel gereksinimli birey bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinin verileri iki farklı araç ile elde edilmiştir. Bu araçlar Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)'dir. Bu ölçek ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Bayar, Özşakin ve Bardak (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 15 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar duygu, tutum ve kaygı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha testi ile ölçülmüş ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçek 4'lü likert tipinde bir özelliğine sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmada 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Önce verilerin homojenliğine bakılmıştır. Normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, sonrasında istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de verilerin normal dağılımına ait bulgular gösterilmiştir.

Tablo 2
Normallik Verileri

		Çarpıklık	Basıklık
Genel	İstatistik	-.205	1.502
	Standart hata	.3131	.261
Duygu	İstatistik	-.363	.620
	Standart hata	.131	.261
Tutum	İstatistik	-.073	.306
	Standart hata	.131	.261
Kaygı	İstatistik	.256	.764
	Standart hata	.131	.261

Çalışma kapsamında kullanılan ölçeğe ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımlarının karşılandığı görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Buradan hareketle verilerinin analiz aşamasında cinsiyet ve yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu değişkenlerinde t-testi, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinde ANOVA kullanırken anlamlı farkın kaynağının tespitinde Tukey testi ve etki büyüklüğü için Eta Kare katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel ve Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 18/11/2021 tarih ve 2021/8/9 sayılı ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin bulgular ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu incelemeye ait t-testi analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3
Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Duygu	Kadın	259	2.62	.519	1.387	.166
	Erkek	87	2.53	.533		
Tutum	Kadın	259	2.37	.495	.333	.740
	Erkek	87	2.35	.574		
Kaygı	Kadın	259	2.14	.462	.444	.657
	Erkek	87	2.11	.527		

Tablo 3'te yer alan duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; kadın adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.62$ iken, erkek adayların $\bar{X}=2.53$ olduğu görülmektedir. Tutum alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde kadın adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.37$; erkek adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.35$ olarak hesaplanmıştır. Kaygı alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde ise kadın adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2.14$; erkek adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2.11$ olduğu görülmüştür. Gruplar arası ortalamaların tüm boyutlarda anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Tablo 4

Yakınında Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Var olma durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Duygu	Var	116	2.58	.515	-.260	.795
	Yok	230	2.60	.528		
Tutum	Var	116	2.37	.520	.077	.939
	Yok	230	2.37	.515		
Kaygı	Var	116	2.14	.514	.247	.805
	Yok	230	2.13	.461		

Tablo 4'te yer alan duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde yakınında özel gereksinimli birey olan adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.58$ iken, yakınında özel gereksinimli birey olmayan adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2.60$ olduğu; tutum alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde yakınında özel gereksinimli birey olan ve olmayan adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2,37$ olduğu; kaygı alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde ise yakınında özel gereksinimli birey olan adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.14$ iken yakınında özel gereksinimli birey olmayan adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2.13$ olduğu görülmektedir. Buna göre; tutum alt boyutunda yakınında özel gereksinimli birey olan adaylar ile olmayan adayların ortalamalarının eşit olduğu; duygu alt boyutunda yakınında özel gereksinimli birey olmayan adayların, kaygı boyutunda ise yakınında özel gereksinimli birey olan adayların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Tablo 5

Bölüm Değişkenine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{X}	SS
Duygu	¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	2.51	.538
	² Sınıf Öğretmenliği	109	2.66	.534
	³ Okul Öncesi Öğretmenliği	71	2.68	.442
Tutum	¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	2.32	.514
	² Sınıf Öğretmenliği	109	2.39	.506
	³ Okul Öncesi Öğretmenliği	71	2.45	.529
Kaygı	¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	2.10	.501
	² Sınıf Öğretmenliği	109	2.20	.479
	³ Okul Öncesi Öğretmenliği	71	2.10	.416

Tablo 5'te bölümler açısından duygu, tutum ve kaygı boyutlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarında $\bar{X}=2.51$, sınıf öğretmenliği adaylarında $\bar{X}=2.66$ ve okul öncesi öğretmen adaylarında $\bar{X}=2.68$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ait puan ortalamasının $\bar{X}=2.32$, sınıf öğretmeni adaylarının $\bar{X}=2.39$, okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2.45$ olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı alt boyutunda $\bar{X}=2.10$, sınıf öğretmeni adaylarının $\bar{X}=2.20$ puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek puan ortalamalarının duygu ve tutum alt boyutlarında okul öncesi öğretmeni adaylarında, kaygı alt boyutunda ise sınıf öğretmeni adaylarında olduğu görülmektedir. Tablo 6'da ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 6

Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2	Farkın Kaynağı
Duygu	Gruplar arası	2.189	2	1.095	4.066	.018	.006	2>1
	Gruplar içi	92.330	343	.269				

	Toplam	94.519	345			
Tutum	Gruplar arası	.878	2	.439	1.654	.193
	Gruplar içi	90.979	343	.265		
	Toplam	91.856	345			
Kaygı	Gruplar arası	.777	2	.388	1.698	.185
	Gruplar içi	78.469	343	.229		
	Toplam	79.245	345			

¹Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, ²Sınıf Öğretmenliği, ³Okul Öncesi Öğretmenliği

Tablo 6’da yer alan ANOVA sonucunda tutum ($F=1.654$; $p>.05$) ile kaygı ($F=1.698$; $p>.05$) alt boyutlarında gruplar arası ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte ($F=4.066$; $p<.05$) olup bu anlamlı fark küçük etki büyüklüğüne sahiptir ($\eta^2=.006$). Anlamlı farklılık, sınıf öğretmeni adayları ile sosyal bilgiler öğretmeni adayları arasında sınıf öğretmeni adayları lehinedir. Elde edilen bu bulgu öğrenim görülen bölümün öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duyguları üzerinde etken bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören adayların duygularının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Değerler

	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Duygu	1.Sınıf	76	2.59	.601
	2.Sınıf	101	2.59	.496
	3.Sınıf	117	2.61	.481
	4.Sınıf	52	2.58	.554
Tutum	1.Sınıf	76	2.35	.579
	2.Sınıf	101	2.32	.506
	3.Sınıf	117	2.44	.455
	4.Sınıf	52	2.34	.559
Kaygı	1.Sınıf	76	2.13	.516
	2.Sınıf	101	2.12	.489
	3.Sınıf	117	2.18	.453
	4.Sınıf	52	2.06	.461

Tablo 7’de yer alan duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; 1. ve 2. sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamaları $\bar{X}=2.59$, 3. sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamaları $\bar{X}=2.61$, 4. sınıftakilerin ise puan ortalamaları $\bar{X}=2.58$ olarak hesaplanmıştır. Tutum alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde 1. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.35$, 2. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.32$, 3. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.44$, 4. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.34$ olduğu görülmektedir. Kaygı alt boyutu incelendiğinde 1. sınıftaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2.13$, 2. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.12$, 3. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.18$, 4. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.06$ olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda 3. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygu	Gruplar arası	.067	3	.022	.081	.970
	Gruplar içi	94.452	342	.276		
	Toplam	94.519	345			
Tutum	Gruplar arası	.990	3	.330	1.242	.294
	Gruplar içi	90.866	342	.266		
	Toplam	91.856	345			

Kaygı	Gruplar arası	.585	3	.195	.848	.468
	Gruplar içi	78.660	342	.230		
	Toplam	79.245	345			

Tablo 8’de yer alan ANOVA sonucunda duygu ($F=.081, p>.05$), tutum ($F=1.242, p>.05$) ve kaygı ($F=.848, p>.05$) alt boyutlarında gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olmasında önemli öğelerden biri de öğretmenlerdir. Bu durumun yanı sıra öğretmenlerin de kaynaştırma eğitiminde başarılı olmasının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Bayar ve Üstün, 2017). Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler ile mesleki hayatlarında karşılaşacakları da göz önünde bulundurulduğunda hizmet öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu düzeylerinin yanı sıra tutum ve kaygı düzeylerinin de çeşitli değişkenler ile olan ilişkisi tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çerçevede çalışma sonunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre öğretmen adayların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilirse, katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutum, kaygı ve duygu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından değişmediği söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Karasu (2019) ve Özbaba (2000) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet açısından öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Bayar ve Üstün’ün (2017) çalışmalarında öğretmenlerin duygu ve tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğuna ilişkin çalışmalar (Güneş, 2016; Sharma, Shaukat ve Furlonger, 2015) bulunduğu gibi, bu durumun tersine, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koyan çalışma da literatürde mevcuttur (Kuzu, 2011). Öte yandan cinsiyetin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum üzerinde etken bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Danyolu, 2017; Kuyini ve Mangope, 2011; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Salah, 2021). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik cinsiyet ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi konu alan literatürdeki 28 çalışmayı inceleyen Orakcı, Aktan, Toraman ve Çevik (2016) cinsiyetin tutum düzeyi üzerinde etken bir değişken olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmen adayların yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum, duygu ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Kuzu (2011) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öte yandan, İnceler ve Özder (2020) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada yakınlarında özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine olan tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yine, Özcan ve Karaoğlu’nun (2021) çalışmaları ile Filiz’in (2021) çalışmasında da yakınlarında özel gereksinimli birey olma durumuna göre öğretmenlerinin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye ilişkin duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Özcan (2020) öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış, özel gereksinimli bir bireyin yakınında olması durumu ile duygu alt boyutu arasında anlamlı farklılığa rastlamıştır. Nketsia ve Saloviita da (2013) yakınında özel gereksinimli bireyler olan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlik algılarının daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından kaynaştırma/bütünleştirme

eğitimine yönelik tutum, duygu ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılaşma görülmemesinin nedenleri olarak yaşanan çevre, eğitim için ayrılan ekonomik imkanlar, ailenin farkındalık durumu gibi birçok nedenin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler açısından duygu alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu alt boyuttaki anlamlı farklılığın ise sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü adayları arasında sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümün kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu düzeyleri üzerinde etken bir değişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayların duygularının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Zira sınıf öğretmen adaylarının daha küçük yaş grubu ile çalışacak olmalarının bu bulgu üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu araştırma sonucunu kısmen destekler nitelikte Salah'ın (2021) öğretmenler ile yaptığı çalışmada da duygu ve kaygı alt boyutlarında branşa bağlı anlamlı farklılık görülmezken, tutum alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark sınıf öğretmenleri lehinedir. Araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öğretmen adaylarının sınıf düzeyleridir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyleri açısından katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu düzeylerinin yanı sıra kaygı ile tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıf düzeyi ve yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu değişkenleri açısından katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu, kaygı ve tutum düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bölüm değişkeni açısından kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutum ve kaygı alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiş ancak duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu bölüm değişkeninin katılımcıların kaygı ve tutum düzeyleri üzerinde etken bir değişken olmadığını fakat duygu düzeylerinde etken bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin tutum, kaygı ve duygu düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin tutum, kaygı ve duygu düzeyleri daha geniş örneklem üzerinde incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihinde IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (EJER) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Çalışma kapsamında, kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kullanılan şekli ile [Kaynaştırma/Bütünleştirme] yer verilmiştir.

Kaynaklar

- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515.
- Akdemir-Okta, D. (2015). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Allen, K. E. and Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). United States of America: Cengage Learning.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta öğrenci başarısı: Başarı engelleri ve başarıyı artırmak için yapılabilecekler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 23-40.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. and Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27
- Barton, M. L. (1992). Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming. ERIC Document No. ED 350 802.
- Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 365-376.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- Batu, S. ve Uysal, H. (2010). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 113-139) içinde. Ankara: Kök yayıncılık.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Berry, R. A. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.
- Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Corbett, J. and Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). David Fulton.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Diamond, K. E. and Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 8(1), 37-46.
- Diler, N. (1998, 13-15 Kasım). *Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Frijda, N. H. and Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: Dimensions of variation. What develops in emotional development?, 273-295.
- George, D. and Mallery, P. S. (2010). *For Windows step by step: a simple guide and reference*. 11.0 update. SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.
- Güneş, Ö.A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Girne.
- Henninger IV, W. R. and Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? W. R. Henninger IV, S. S. Gupta ve M. E. Vinh (Ed.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan* içinde (s.33-57). <http://products.brookespublishing.com/First-Steps-to-PreschoolInclusion-P762.aspx> adresinden erişildi.
- İnceler, H. ve Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk öğretmen akademisi-KKTC Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:561.
- Kuyini, A. B. and Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in ghana and botswana. *International Journal of whole schooling*, 7(1), 20-37.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Link, S. (2008). Mainstreaming in the public schools. *EBSCO Research Starters*, p.7.

- Lipsky, D. K. and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- McKenzie, J. R. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators*. Doctoral Dissertation, Walden University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş* (13. baskı). (H. Arıcı ve S. Karakaş, Çev.). Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Nketsia, W. and Saloviita, T. (2013). Pre-service teachers' views on inclusive education in Ghana. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 429-441.
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44.
- Orakcı, S., Aktan, O., Toraman, Ç. and Çevik, H. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 23-33.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özcan, İ. ve Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Rakap, S., Kalkan, S. ve Balıkcı, Ş. (2022). Özel eğitimde nitelikli öğretimsel amaç yazmaya ilişkin ilkelerin doküman analizi yoluyla belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 631-650.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Sharma, U., Shaukat, S. and Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97-105.
- Sığırtmaç, A. D. ve Gül, D. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A. and Doughty, T. T. (2014). *Teaching students with special needs inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.

Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Extended Abstract

Introduction

Kargin (2004) argues that there are three basic elements of inclusion-inclusive education, suggesting that the individual should attend the same school with their peers, that they should be in the same class with their peers, and that both they and their teachers should receive special education support services. In addition, teachers are important for inclusive education as they are responsible for organizing the educational activities in the classroom and have opportunity to observe the differences, needs and development of students with special needs. Attitudes of the teacher towards students with special needs and the classroom environment they create for those students affect the success of students with special needs (Ataman, 1996; Babaoğlu, 2017; Batu ve Uysal; 2010). Therefore, all these components increase the importance that should be given to special education in teacher education. In fact, Link (2008) states that special education is emphasized in teacher education both in pre-service and in-service periods, aiming to expand inclusive/inclusive education. Teachers, families, typically developing students, school administrators, special education support services, students with special needs, physical environment, school counselors, and individualized education programs are important elements in a successful inclusive education (Diler, 1998; Filiz, 2021; Kırcaali-İftar, 1998). Sentiments, attitudes and anxiety about inclusive/inclusive students are important factors for teachers to be successful in this education (Bayar and Üstün, 2017).

In addition, Berry (2001) found that most of the teachers were insufficient in inclusive/inclusive education because of the inadequate education they received in the pre-service period. Orel, Töret and Zerey (2004) emphasized the positive effects of undergraduate education on inclusive/inclusive education success. In this context, the starting point of this study is to reveal the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive education before their professional lives. From this point of view, this study aimed to determine the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive education.

Method

This quantitative study employed descriptive survey method. A screening model refers to an approach to describe a past or present situation in its current form (Karasar, 2020). This study tried to explain the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education according to various variables.

The population of the study consisted of pre-service teachers at the Faculty of Education of Kırşehir Ahi Evran University, majoring in social studies, pre-school teaching, and elementary school teaching. A total of 363 pre-service teachers were selected randomly from this population and included in the sample of the study. Of them, 17 were excluded from the study because they did not complete the measurement tools; therefore the data obtained from 346 pre-service teachers were evaluated in the study.

The data were collected using a personal information form (PIF) and the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale. The personal information form contains demographic information about pre-service teachers. The SACIE-R developed by ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman and UmeshSharma (2011) was used to determine the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive/inclusive education. The SACIE-R is 4-point Likert-type scale with 15 items, scoring as "1" Strongly Disagree, "2" Disagree, "3" Agree, "4" Strongly Agree. The scale was adapted into Turkish by Bayar, Özaşkın, and Bardak (2015). The Cronbach's alpha coefficient of the scale was found as .88. The scale consists of three subscales: 1) Sentiments about Inclusive Education (Cronbach's alpha: .86; items 2.-5.-9.-11. and 13); 2) Attitudes about Inclusive Education (Cronbach's alpha: .88; items 3.-6.-8.-12. and 15); and 3) "Concern about Inclusive Education (Cronbach's alpha: .85, items 1.-4.-7.-10. and 14). Total scale

score ranges from 15 to 60. A higher score indicates greater sentiments, attitudes and concerns about inclusive education.

The data were analyzed using the SPSS 20.0 program and considering 0.05 significance level, weighted mean (\bar{X}), standard deviation (SD), percentage (%), and frequency (f) values. The homogeneity of the data was checked and parametric hypothesis tests were used evaluate the data with normal distribution. In this regard, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the variables. The Tukey test was used to examine the source of the significant differences. The Eta Square coefficient was used to calculate the effect size.

Findings

At the end of the study, no significant difference was found in the participants' feelings, attitudes, and fears toward inclusion/inclusive education depending on the variables of gender, grade level, and whether the pre-service teachers had individuals with special needs in their families. Another finding of the study was that there was no significant difference in the pre-service teachers' attitudes and fears toward inclusion/inclusive education in relation to the department variable. However, a significant difference was found between departments on the emotion sub-dimension.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Considering that pre-service teachers will have students who need inclusion education in their professional lives, it is important to evaluate their sentiments, attitudes and anxiety about inclusion education for the success of inclusion education. According to the results of our study, the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive education did not show a significant difference by gender. In other words, the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education do not change by gender variable. In support of this result, Karasu (2019) and Özbaba (2000) have concluded that gender is not an effective variable in teachers' sentiments, attitudes and anxiety about inclusive education. In addition, Orakçı et al. (2016) examined a total of 28 studies about the relationship between gender and teacher attitudes towards inclusive education and revealed that gender was not an effective variable on their attitudes.

Our study found no significant difference in the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education according to their status of having an individual with special needs in their immediate circles. There are studies supporting (Kuzu, 2011) and not supporting (İnceler and Özder, 2020) this result.

Our study also found a significant difference in the sentiments of pre-service teachers about inclusive education according to their departments and in favor of those studying elementary school teaching compared to those studying social studies. Based on this result, the department of pre-service teachers is considered an effective variable on their sentiments about inclusive education. The sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education did not show a significant difference according to their grades.

In line with these results, the following recommendations can be made for future studies:

- Attitude, anxiety and emotion levels of teacher candidates regarding inclusive education can be examined in terms of different variables.
- Attitude, anxiety and emotion levels of teacher candidates towards inclusive education can be examined on a larger sample.