



**UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN
UYGULANMASINDA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

(Doktora Tezi)

Fisun YANARDAĞ

Kütahya – 2023

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN
UYGULANMASINDA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

Danışman:
Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK

Hazırlayan:
Fisun YANARDAĞ

Kütahya-2023

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim dalında, 20187251101 öğrenci numaralı, Fisun YANARDAĞ'ın hazırlamış olduğu “UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN UYGULANMASINDA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

21/06/2023

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Prof. Dr. Çetin Özdilek (Danışman)		
Prof. Dr. Alparslan ÜNVEREN		
Prof. Dr. Yücel OCAK		
Prof. Dr. Baybars Recep EYNUR		
Prof. Dr. İlker YILMAZ		

Onay

Doç. Dr. Arif KOLAY

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Doktora tezi olarak sunduğum “*Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Uygulanmasında Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Yeterliliklerinin Araştırılması*” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/06/2023

Fisun YANARDAĞ

Özgeçmiş

1990 yılında atletizm branşında aktif spora başladı ve 1996 yılında Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne girdi. Lisans eğitimi süresince Atletizm branşında lisanslı sporcu olarak aktif spor hayatına devam etti ve 2000 yılında Atletizm ihtisas alanından mezun oldu. 2001 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nda Spor Uzmanı olarak göreve başladı. Birçok spor ve idari organizasyonlarda görev aldı. 2009 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü "Özel Gereksinimli Öğrencilerde Fiziksel Eğitim ve Spor" Dersi, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eskişehir Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi "Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor" Dersi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi "Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor" Dersi ve "Yüzme Uzmanlık" Derslerini misafir öğretim elemanı olarak yürüttü. Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Fiziksel Eğitim ve Spor Programı" başlıklı sosyal sorumluluk projesinde 2014-2016 yılları arasında koordinatör yardımcısı olarak görev yaptı. Halen Eskişehir Gençlik ve Spor İl Müdürlüğünde Uzman olarak çalışmaktadır. Evli ve bir kız çocuğu annesidir.

ÖZET

UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPORUN UYGULANMASINDA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

YANARDAĞ, Fisun

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK

Haziran, 2023, 93 sayfa

Çalışmanın amacı, mezuniyet sonrası ayrıştırılmış ilkokullarda özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürütecek olan özel eğitim öğretmen adaylarının uyarlanmış beden eğitimi dersi için öğretim yeterliklerini belirleme ve demografik faktörlerin öğretim yeterlilik düzeyine etkilerini analiz etmektir. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’de özel eğitim bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 563 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik yeterliğini değerlendirmek üzere “Beden Eğitimi Öğretimi Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılara özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersini yürütmelerine ilişkin açık uçlu sorular yöneltilerek nitel veriler toplanmıştır. Verilerin analizi için bağımsız örneklemelerde T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde yer alan, stajlarda beden eğitimi derslerinde gözlem yapan, fiziksel aktivite/spor organizasyonuna katılan, geçmişte ve şuan düzenli egzersiz/spor yapan ve lisans eğitiminde üç ders tamamlayan katılımcıların beden eğitim öğretim yeterlik toplam puanlarının yapmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcılardan toplanan nitel verilerin analiz sonuçları, uyarlanmış beden eğitimi dersinin beden eğitimi öğretmenleri ile birlikte yürütülmesi gerektiği ve dersi tek başına yürütme konusunda özel eğitim öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmediği temaları öne çıkmıştır. Çalışma sonuçları, özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliğini arttırmada demografik faktörlerin bariyer olmasını azaltmak üzere eğitsel düzenlemelere (staj, ders sayısı, uygulamalı projelerde yer alma, düzenli fiziksel aktivite vb.) ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor, Özel Eğitim, Öğretmen Adayları, Yeterlilik, Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler, Demografik Faktörler

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE QUALIFICATIONS OF SPECIAL EDUCATION
TEACHER CANDIDATES IN THE APPLICATION OF ADAPTIVE PHYSICAL
EDUCATION AND SPORT****YANARDAĞ, Fisun****Doctorate Thesis, Department of Physical Education and Sport****Supervisor: Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK****June, 2023, 93 pages**

The aim of the study is to determine the teaching proficiency of the special education teacher candidates who will conduct the physical education class of the students with special needs in the segregated primary schools after graduation and to analyses the effects of demographic factors on the level of teaching efficacy. The sample group of the research consists of senior students of the special education department in Turkey. 563 teacher candidates were included in the study. “The Physical Education Teaching Efficacy Scale” was used to evaluate the proficiency of the participants. In addition, qualitative data were collected by asking open-ended questions about the participants' conduct of physical education lessons. T-test and one-way analysis of variance were applied in independent samples for data analysis. Result of the study, the physical education efficacy total scores of the participants, who took part in projects related to physical activity, made observations in physical education classes during internships, participated in physical activity/sports organization, did regular exercise/sports, and completed three courses in undergraduate education, were statistically significantly higher than those who did not ($p<0.05$). The results of the analysis of the qualitative data collected from the participants came to the fore in the themes that the adapted physical education lesson should be carried out together with the physical education teachers and that the candidates did not consider themselves sufficient to conduct the lesson alone. The results of the study reveal that educational arrangements (internship, class, projects, regular physical activity, etc.) are needed to reduce the barriers of demographic factors in increasing the physical education teaching proficiency of special education teacher candidates.

Keywords: Adapted Physical Education and Sport, Special Education, Teacher Candidates, Qualification, Students with Special Needs, Demographic Factors.

ÖNSÖZ

Doktora tez çalışmam ve doktora eğitim süresince desteklerini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK'e, tez izleme kurulu üyeleri Prof. Dr. Alparslan ÜNVEREN ve Prof. Dr. Yücel OCAK hocalarıma tez çalışmamdaki katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecindeki desteklerinden dolayı Dr. Öğretim Üyesi Erkan KURNAZ' a, Arş. Gör. Dr. Caner ÖZBÖKE' ye ve Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU' na teşekkür ederim. Tezimin tüm sürecinde beni motive eden canım arkadaşlarım Öğr. Gör. Aytül EYNUR' a ve Ayfer CAN' a teşekkür ediyorum. Doktora eğitimime başlama sürecimden tez çalışmama kadar her anımda yanımda olan canım aileme ve minicik yüreğiyle yanımda olan canım kızım Güneşime sonsuz teşekkür ediyorum.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	5
1.2. ÇALIŞMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. SINIRLILIKLAR.....	6
1.5. HİPOTEZLER	6
1.6. EVREN VE ÖRNEKLEM	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖZÜRLÜLÜK TANIMI VE ÖZÜRLÜLÜĞE İLİŞKİN MODELLER.....	9
2.1.1. Özürlülük Tanımı	10
2.1.2. Tıbbi Model	11
2.1.3. Sosyal Model	13
2.1.4. Biopsikososyal Model	14
2.2. ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNE İHTİYAÇ DUYAN BİREYLER	18
2.2.1. Zihin Yetersizliği	18
2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu	19
2.2.3. İşitme Yetersizliği	21
2.2.4. Görme Yetersizliği	22
2.2.5. Bedensel Yetersizlik	23
2.2.6. Üstün Yetenekliler	27
2.3. UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	27
2.3.1. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Tarihçesi	28
2.3.2. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar	31

2.3.3. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları	32
2.4. ÖĞRETMEN YETERLİĞİ	33
2.4.1. Öğretmen Yeterliğini Açıklamada Kuramsal Temeller	34
2.4.2. Türkiye’de Öğretmen Yeterliği	37
2.4.3. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor İçin Türkiye’de Öğretmen Yeterliği	38
2.4.4. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor İçin Uluslararası Öğretmen Yeterlikleri ve Standartlar	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. KATILIMCILAR	42
3.2. ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	43
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	45
3.5. VERİ ANALİZİ	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BULGULAR	48
----------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	58
5.2. ÖNERİLER	63
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	63
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	64
EKLER	66
KAYNAKÇA	70
DİZİN	78

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Bedensel Yetersizliğe Yol Açan Serebral Palsi'nin Nedenleri	24
Tablo 2.2: Bedensel Yetersizliğe Yol Açan ve Sık Karşılaşılan Bazı Bozukluklar	26
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri	42
Tablo 4.1: Projede Yer Alma Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları	48
Tablo 4.2: Gözlem Yapma Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları	49
Tablo 4.3: Spor Organizasyonuna Katılım Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları	50
Tablo 4.4: Egzersize/Sporda Düzenli Katılım Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları	51
Tablo 4.5: Geçmişte Egzersize/Sporda Düzenli Katılım Alışkanlığı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları	52
Tablo 4.6: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları	53
Tablo 4.7: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanı İçin ANOVA Sonuçları	53
Tablo 4.8: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik Alt Boyutu İçin ANOVA Sonuçları	53
Tablo 4.9: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik Alt Boyutu İçin ANOVA Sonuçları	53
Tablo 4.10: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği Alt Boyutu İçin ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.11: İlkokula Devam Eden ve Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Özel Gereksinimli Öğrencilerde Beden Eğitimi Dersinin Özel Eğitim Öğretmeni Tarafından Yürütülmesi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?	54
Tablo 4.12: Almış Olduğunuz Lisans Eğitiminizi Düşündüğünde, Beden Eğitimi Dersini Yürütebilme Konusunda Güçlü Olduğunuzu Düşündüğünüz Yanlarınız Nelerdir?	55

Tablo 4.13: Almış Olduğunuz Lisans Eğitimi Düşündüğünde, Beden Eğitimi Dersini Yürütebilme Konusunda Zayıf Olduğunuzu Düşündüğünüz Yanlarınız Nelerdir?	55
--	----

Tablo 4.14: Sizce İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Gelişimlerini Desteklemek ve Nitelikli Eğitim Almaları İçin Beden Eğitimi Dersi Nasıl Yürütülmelidir?	56
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 2.1: Sağlık, Yetiyitimi ve İşlevselliğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemi (ICF)	16
---	----



KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
ICF	International Classification of Function
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
WHO	World Health Organization



TEZ METNİ

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Yetersizlik türlerinden farklı düzeyde etkilenen öğrencilerin beden eğitimi dersleri “Oyun ve Fiziki Etkinlikler”, “Beden Eğitimi ve Spor”, “Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler” ve “Spor ve Fiziki Etkinlikler” adları altında 1. kademede sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, 2. ve 3. kademelerde beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. İlgili öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilere sundukları beden eğitimi dersleriyle ilgili alan yeterlilikleri lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimlere dayanmaktadır. Türkiye’de beden eğitimi öğretmenliği programlarının olduğu yüksek eğitim kurumlarında, özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi öğretmenliği bölümünün olmayışı ve mevcut öğretmenlik lisans programlarında da teorik ve uygulamalı derslerin niteliği konusunda yaşanan sınırlılıklar, okullarda sunulan hizmetlerin niteliği için önemli bir kısıt oluşturmaktadır. Benzer durum, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği lisans programları için de geçerli olup özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerinden istedik düzeyde yararlanabilmeleri için öğretmen adaylarının hem lisans eğitimi sırasında hem de mezuniyet sonrasında beden eğitimi öğretime ilişkin tanımlanacak ulusal standartları kazanmak üzere sistematik bir mesleki gelişim sürecini işletmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerin beden eğitimi dersleriyle ilgili yaşadıkları sorunları yansıtmaktadır. Demirci ve Demirci (2014) tarafından yapılan bir çalışmada özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili eğitim seminerlerine katılmaları gerekliliği ortaya konmuştur. Başka bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi ve kaynaştırmayla ilgili herhangi bir eğitim almadığını ve bu konulardan kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler için beden eğitimi ve spor dersini etkileyen sorunların tespitine ilişkin başka bir araştırmada, öğretmenlerin bu öğrencilerin beden eğitimi dersi için özel alan bilgisiyle desteklenmeleri gerekliliği ortaya konmuştur (Demirtaş, 2015). İkinci kademe kaynaştırma sınıflarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleriyle ilgili yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim konularında yeterli deneyimlerinin olmadığı ve bu konuda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ertunç, 2008). Benzer eğitim gereksinimlerinin beden eğitimi öğretmen adaylarında da olduğu Gürsel ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir araştırmada daha ortaya konmuştur. Araştırma

sonuçları öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu ortamda öğrenme yeterliliklerini uygulamalı olarak kazanmaları ve teori ile birleştirilmesi gerektiğini yansıtmaktadır. Yine beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerle ilgili aldıkları eğitimlerin geliştirilmesine yönelik yapılan bir araştırmada, “ön hazırlık ve rehberlik”, “öğretim”, “davranış yönetimi” ve “motivasyon” gibi temalara odaklanmanın beden eğitimi öğretmen adaylarının niteliği arttırmasına katkı sağlayabileceği ortaya konmuştur (Özer ve Süngü, 2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumunu inceleyen başka bir araştırma beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerde “davranış problemleri”, “sınıf yönetimi” ve “öğretim” konularında alan yeterliliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir (Nalbant, 2018).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma/bütünleştirme anlayışına sahip okullara devam özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitim dersi, beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Ayrıştırılmış okullarda ise orta ve ağır düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersleri, son yıllarda beden eğitimi öğretmenleri ve hatta uyarlanmış beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu durum, ilkokullarda farklı ders konularının, okulun genel öğretmeni tarafından değil de branşa özgü öğretmen tarafından verilmesini savunan özelleşme (depatmentalization) anlayışının sonucunda gelişmiştir (Lobdell ve Van Ness, 1963). Uyarlanmış beden eğitimi dersi konusunda, öğretmen niteliğini belirli bir standarda oturtma ve sunulan hizmetlerin kalitesini geliştirme arzusu, Avrupa Birliği ülkelerinde de gözlenmektedir. Bu kapsamda, uyarlanmış beden eğitimi hizmetlerine yönelik işlevsel çerçeve ve uyarlanmış beden eğitim için bilgi, beceri ve yeterlilikler başlıkları altında standartlar tanımlanmıştır (Klavina & Kudlacek, 2011). Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD), beden eğitimi dersi, daha çok uyarlanmış beden eğitimi dersi olarak adlandırılmakta olup bu derse özgü üniversitelerde öğretmenlik bölümleri ve lisans üstü programlar açılmakta ve uyarlanmış beden eğitimi öğretmenleri yetiştirilmektedir (Dunn ve Leitschuh, 2009). Dahası, uyarlanmış beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken standartlar tanımlanmış (Kelly, 2019) ve yüksek nitelikli uyarlanmış beden eğitimi öğretmen nitelikleri tartışılarak konunun, bir üniversite diploması ve öğretmenlik ehliyetinden daha fazlası olduğu dile getirilmiştir (Lytle, Lavay, Rizzo, 2010). Hafif ve orta düzeyde yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersini

yürütme konusunda, daha fazla sorumluluk genel beden eğitimi öğretmenine verilirken, ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin yapılması gerekenler, daha çok uyarlanmış beden eğitimi öğretmeni için tanımlanmaktadır (Dunn ve Leitschuh, 2009). Özellikle, ağır düzeyde yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilişsel ve bedensel güçlükler, bire-bir eğitime ihtiyaç duymaları ve öğrenci sayılarının çok oluşu gibi nedenlerle beden eğitimi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işbirliği güçlendirilmeye çalışılmaktadır (Klein ve Hollingshead, 2015). Bu kapsamda, beden eğitimi ve özel eğitim öğretmenlerinin uyarlanmış beden eğitimi dersi için rolleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Beden eğitimi öğretmeni; spor salonunda beden eğitimine ilişkin amaçların arasında diğer derslerdeki amaçları gömmeye, görsel destek sistemlerini kullanma, ihtiyaç olduğunda özel eğitim öğretmenleri ve yardımcı öğretmenlerle birlikte dersi yürütme, öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) katkı sunma gibi görevleri olduğu tanımlanmaktadır. Yine uyarlanmış beden eğitimi dersi için özel eğitim öğretmenlerinin görevleri arasında; özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarının hak savunuculuğunu yapma, öğrencilerin müfredatı içerisinde egzersize yer verme, öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda hangi stratejilerin işe yarayacağına ilişkin beden eğitimi öğretmenine bilgi verme gibi unsurlar tanımlanmıştır (Klein ve Hollingshead, 2015).

Özel eğitim öğretmenlerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri çerçevesinde konu irdelendiğinde, etkili ve sistematik öğretim, davranış yönetimi, BEP hazırlama ve uyarlama konularında özel eğitim öğretmenlerinin güçlü olduğu alanlar olarak öne çıkarken, oyun, egzersiz, fiziksel aktivite, spor ve hareket konularında beden eğitimi öğretmenlerinin güçlü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin beden eğitimi dersi için değerlendirme ve amaç belirleme konusu oldukça önemli bir konu başlığı olup her iki öğretmenlik branşının birlikte karar alma sürecinin işletilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, uyarlanmış beden eğitimi dersini lisans eğitimi boyunca sadece bir ya da iki ders olarak yeterlilik kazanmaya çalışan sadece bir öğretmenlik branşı ile veya ayrıştırılmış ilkokullarda özel eğitim öğretmenleri ile yürütmek dersin niteliği ve öğrencilerin ders amaçlarını kazanmaları bakımından tehditler oluşturmaktadır.

Uyarlanmış beden eğitimi dersini tıpkı gelişmiş ülkelerdeki gibi standartlar çerçevesinde yürütebilmek üzere bazı uygulamaları hayata geçirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamalar arasında; uyarlanmış beden eğitimi derslerini her iki

branşın birlikte yürütmesi, hem beden eğitimi öğretmenliği hem de özel eğitim öğretmenliği lisans eğitimi müfredatlarının geliştirilerek uygulamalı ve toplum temelli projelerde yer almalarının sağlanarak uyarlanmış beden eğitimi konusunda yeterliklerini geliştirmek, öğretmenlik stajlarında uyarlanmış beden eğitimi derslerinde aktif olarak görev almak ve öğrencilerin BEP hazırlanma sürecine katkı sunmak sıralanabilir. Özellikle, özel eğitim öğretmen adaylarının orta ve ağır düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin uyarlanmış beden eğitimi dersini dört yıl boyunca ayrıştırmış ilkokullarda yürütebilmeleri için yeterliklerinin belirlenmesi, mesleki becerilerini geliştirecek faktörlerin incelenmesi ve bu faktörlerden bariyer olanlarının tespit edilerek kolaylaştırıcı hale dönüşümünü sağlayacak önlemler ve uygulamaların hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Ayrıştırmış ilkokullarda özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenleri olup bu tür okullarda sınıf öğretmenlerinin branşı, özel eğitim öğretmenleridir. İlkokulda (1. kademe) dört yıl boyunca beden eğitimi derslerini yürüten özel eğitim öğretmenlerinin bu derse ilişkin yeterlilikleri, lisans eğitimleri süresince almış oldukları bir veya iki dersle ve mezuniyet sonrası öğretmen seminerleriyle sağlanmaya çalışılmaktadır. Uyarlanmış beden eğitimi dersinin niteliğini arttırmak hem beden eğitimi hem de özel eğitim öğretmenin birlikte dersi yürütmesiyle mümkün olabileceği gibi, özel eğitim öğretmenleri de dersi yürütebilecek yeterlilikle lisans eğitim sürecini tamamlamaları beklenir. Özel öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretimine ilişkin yeterliği tespit edilerek okullarda uyarlanmış beden eğitimi dersi yürütme konusunda hazırbulunuşluğu geliştirilebilir.

1.2. ÇALIŞMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliklerini belirlemek ve beden eğitimi öğretim yeterliğine etki edebilecek faktörleri belirlemektir. Bu kapsamda; özel eğitim öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde yer alma, öğretmenlik stajlarında beden eğitimi dersini gözlemleme, fiziksel aktiviteye düzenli katılım alışkanlığı ve lisans eğitimi sırasında uyarlanmış beden eğitimiyle ilgili alınan ders sayısı gibi faktörlerin beden eğitimi öğretim yeterliğine etkilerini inceleme ve analiz etmeleri amaçlanmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim fakültelerine bağlı özel eğitim bölümlerinin son sınıflarında okuyan ve sonraki öğretim yılında özel eğitim öğretmeni olacak olan adayların, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi vermeyen, ayrıştırılmış ilkokullarda uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersini dört yıl boyunca yürütebilmeleri hususunda, mezuniyet öncesi sahip oldukları beden eğitimi öğretim yeterliğini belirlemeye ve bu yeterliği etkileyen demografik değişkenleri tespit etmeye yönelik Türkiye’de yapılmış ilk araştırmadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ileri çalışmalar için araştırmacılara ve öğretme-öğrenme süreci için okul sistemindeki paydaşlara somut önerilerde bulunma potansiyeline sahip olması bakımından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

- Araştırma, beden eğitimi öğretim yeterliği konusunda Türkiye’de 2022 yılında mezun olan özel eğitim öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Araştırma, beden eğitimi öğretim yeterliğini belirlemek üzere kullanılan bir ölçme aracı ile sınırlıdır.

1.5. HİPOTEZLER

H₁: Özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde görev almaları, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkilidir.

H₂: Özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında staj uygulamalarında beden eğitimi derslerini gözlemlemeleri, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkilidir.

H₃: Özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında, özel gereksinimli yakınlarının fiziksel aktiviteyle ilgili olumlu yaşantıları, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkilidir.

H₄: Özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında, egzersiz/spora düzenli katılım alışkanlığı, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkilidir.

H₅: Özel eğitim öğretmen adaylarının geçmiş dönemde, egzersiz/spora düzenli katılım alışkanlığı, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkilidir.

H₆: Özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında, özel gereksinimli öğrencilere beden eğitimi öğretimiyle ilgili almış oldukları ders sayısı, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkilidir.

1.6. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma kapsamında belirlenen evren, Türkiye’de eğitim fakültelerine bağlı özel eğitim bölümünde öğrenim göre son sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Özel eğitim bölümü olan toplam 26 üniversitedeki özel eğitim bölümü son sınıf öğrencilerinden sorumlu öğretim üyeleriyle iletişime geçilmiştir. Araştırma sorularıyla ilgili veri toplamak için kullanılan araçlar çevirim içi bir forma dönüştürülmüştür. Hazırlanan çevirim içi veri toplama aracı, sorumlu öğretim üyelerinin de dahil olduğu son sınıf öğrencilerinin akıllı telefonlarındaki whatsapp gruplarına yönlendirilmiştir. Araştırmada, tüm evrene ulaşılmış ve özel eğitim öğretmen adaylarının çevrimiçi formlara akıllı telefonlar üzerinden ulaşmaları sağlanmıştır. Evreni oluşturan katılımcıların yaklaşık %35’i çevirim içi formları doldurarak tamamlamışlardır. Araştırmanın katılımcı sayısı 563 özel eğitim öğretmen adayıdır.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖZÜRLÜLÜK TANIMI VE ÖZÜRLÜLÜĞE İLİŞKİN MODELLER

Özürlülük, insanlık durumunun bir parçası olup dinamik, çok boyutlu ve tartışma yaratan bir olgudur. Neredeyse herkes hayatının bir noktasında geçici veya kalıcı olarak özürlü olacak ve yaşlılığa kadar hayatta kalanlar, işlevlerini yerine getirmede artan zorluklar yaşayacaklardır (WHO, 2011). Özürlülük, vücut yapılarındaki herhangi bir veya birden çok bozukluk sonucu bireyin belirli aktiviteleri yerine getirmesinde ve çevreyle etkileşime girmesinde sınırlılığa yol açan bir durumdur (CDC, 2023).

Bireyi etkileyen pek çok özürlülük durumu söz konusudur. Bunlar; görme, hareket, öğrenme, iletişim, işitme, zihinsel, ruhsal sağlık ve sosyal ilişkiler olarak kategorize edilebilir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), özürlülüğün 3 boyutu olduğunu savunur. Bunlar, bozukluk, aktivitede limitasyon ve katılım sınırlılığı. Bozukluk; bir kişinin vücut yapılarında veya işlevlerindeki kayıptır (WHO, 2001). Örneğin; görme kaybı, işitme kaybı veya uzuv kaybı. Aktivitede limitasyon ise bireyin günlük yaşam faaliyetlerinde baş gösteren kısıtlılıklardır. Örneğin; özbakım, konuşma, okuma veya yürüme gibi etkinliklerde ortaya çıkan bağımlılıktır. Katılım sınırlılığı ise bireyin toplumsal ve sosyal rollerini yerine getirmede yaşadığı güçlüklerdir. Örneğin; sosyal ve serbest zaman aktivitelerine katılım, iş yaşamında yer alma, sağlık hizmetlerine erişimde ortaya çıkan sınırlılıklardır (WHO, 2001). Dolayısıyla, “özürlülük” kavramsal olarak içerdiği üç boyut olan “bozukluk, “aktivitede limitasyon” ve “katılım sınırlılığı” alanlarının tümünde veya herhangi birinde karşılaşılan güçlük olarak tanımlanabilir (WHO, 2011).

Özürlülük; doğuştan gelen sorunlar (örneğin; tek gen bozuklukları/duchenne muskuler distrofi, kromozomal bozukluklar/Down sendromu, annenin gebelik sırasında maruz kaldığı durumlar/sigara-alkol-kızamık vb.), erken çocukluk döneminde görülen gelişimsel problemler (örneğin; otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.), yaralanmaya bağlı olarak gelişen sorunlar (örneğin; travmatik beyin yaralanması, spinal kord yaralanması, doğal afetler vb.), süregelen sağlık sorunlarıyla ilişkili durumlar (örneğin; diyabet vb.), ilerleyici (örneğin; kas hastalığı vb.), durağan (örneğin; uzuv kaybı vb.) veya aralıklı ortaya çıkan sorunlar (örneğin; multiple sklerozis’in bazı türleri vb.) nedeniyle ortaya çıkabilir (U.S. Department of Health and Human Services, 2005).

“Özürlülük” kavramı, geçen yıllar içerisinde çeşitli sınıflandırma sistemlerinin ortaya çıkışı ile daha iyi tanımlanmak üzere, kavramsal olarak bu sistemler (şemalar)

içerisine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin; tıbbi model dayalı Hastalıklar ve İlgili Sağlık Problemlerinin Uluslararası Sınıflandırması (ICD), (International Classification Disease/ICD), sosyal model ve biopsikososyal modeli temel alan Sağlık, Yetiyitimi ve İşlevselliğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemi (International Classification Function/ICF). Ortaya konulan bu modeller ve modellerin ilişkili olduğu sınıflandırma sistemleri, “özürlülük” ve “engellilik” kavramlarını tanımlayarak bireyi anlama ve ihtiyaç duyduğu hizmetleri açıklamaya çalışmaktadır.

2.1.1. Özürlülük Tanımı

Özel gereksinimi olan bireyler için farklı zamanlarda ve platformlarda “özürlü”, “sakat”, “engelli” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramların kullanımı, kavramın ortaya çıktığı tarihsel dönem, kavramla ilgili ortaya konulan teori ve modeller, ülkelerin kabul ettiği uluslararası sözleşmeler (Dünya Sağlık Örgütü, Birleşmiş Milletler, Uluslararası Çalışma Örgütü vb.) ve bu sözleşmelerin zaman içerisinde ulusal yasal mevzuata (kanun, yönetmelik, genelge) geçişi gibi nedenlerle çeşitli farklılıklar göstermektedir. Ortaya çıkan bu kavramsal karmaşa, kavram tercihi konusunda yukarıda sıralanan nedenler ve kavram tercihi konusunda bir tutarlılığın olmamasında kaynaklanır. Örneğin; 1990’lı yılların sonuna kadar “sakat” ve “özürlü” kavramı birlikte ve bazen birbirinin yerine kullanılmış ve bu durum kamu ve özel alanlarda da kendini göstermiştir (örneğin; 1984 yılında resmi gazetede yayınlanan 3065 sayılı katma değer vergisi kanunun 17. maddesinde hem sakat hem özürlü kavramı yer almaktadır). 2006 yılında Birleşmiş Milletlerin Engelli Hakları Sözleşmesinin imzalanması, kavramsal değişimi başlatmış ve artık “engelli” kavramı alanyazında kullanılmaya başlanmıştır. Bazen bu kavramsal değişim kurumlarda hızla kullanılmaya başlarken bazen bazı sivil toplum kuruluşlarının halen “sakat”, “özürlü” gibi kavramları kullanmaya devam ettiği görülmektedir (örneğin; Türkiye Sakatlar Konfederasyonu). Kavramların daha çok ülke olarak taraf olunan uluslararası sözleşmeler ve konuyla ilgili çalışmalar yürüten uluslararası kurumlardan geldiği görülmekte olup bu nedenle aşağıda uluslararası kurumlar tarafından kullanılan kavramların tanımlamalarına yer verilmektedir (Şişman, 2012).

Birleşmiş Milletler Özürlü Hakları Bildirgesinde; özürlü, “kişisel ya da sosyal yaşantısında kendi kendine yapması gereken işleri doğuştan ya da sonradan herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar” olarak tanımlanmaktadır (UN, 2006). DSÖ ise

Bozukluk, Özürlülük ve Engelliliğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemini (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) yaparak ilgili kavramları tanımlamıştır (WHO, 1980). Bu sınıflandırmaya göre; “bozukluk, sağlık bakımından psikolojik, fizyolojik, fiziksel yapı ve işlevlerdeki eksiklik ve anormallik” olarak tanımlanmaktadır. Aynı sınıflandırmada “özürlülük, bir aktiviteyi normal biçimde ve normal kabul edilen sınırlar içinde gerçekleştirmede kısıtlılık veya yetersizlik” olarak tanımlanmaktadır. Engellilik ise “bir yetersizlik veya özür nedeniyle yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak bireyden beklenen rollerin kısıtlanması veya yerine getirilememesi durumu” olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1980).

DSÖ, Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırma Sistemi (ICD) dışında Sağlık, Yetiyitimi, ve İşlevselliliğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemini (ICF) 2001 yılında yayınlamıştır (WHO, 2001). Bu sınıflandırma sistemine göre bozukluk, özür ve engellilik kavramları yeniden tanımlanmıştır. Buna göre bozukluk, “vücut yapısında veya işlevlerde eksiklik veya anormallik”, diğer bir ifadeyle “işlev veya yapı bozukluğu” olarak tanımlanmaktadır. “Özürlülük” kavramı ise ICF ile birlikte “aktivitede sınırlılık” kavramına dönüştürülmüş ve bu kavramda; “bireyin günlük etkinliklerini yürütürken yaşayabileceği güçlükler” olarak tanımlanmaktadır. “Engellilik” kavramı da ICF sonrası değişime uğramış ve “katılım kısıtlılığı” kavramına dönüştürülerek tanımlanmıştır. “Katılım kısıtlılığı” ise bireylerin yaşam durumları içerisinde yer almada ortaya çıkan sınırlılık, diğer bir ifadeyle bireyin yaşam durumları içerisinde deneyimledikleri sorunlar olarak tanımlanmaktadır. Konuyla ilgili kavramlar ve kavramın tanımına ilişkin zaman içerisinde ortaya çıkan değişimler; özürlülüğü açıklama çalışan yaklaşım ve modellerden etkilendiğini yansıtmaktadır. Kavramları daha iyi anlama ve yorumlamada, özürlülüğü açıklamaya çalışan modelleri incelemek yararlı olacaktır.

2.1.2. Tıbbi Model

Tıbbi model, özürlü hastalık, travma ya da bir bozukluktan kaynaklandığını temel alır ve özürlü sebebini bireye mal eder. Bireyler ortak olarak içinde bulundukları durumlara ya da özürlü belirtilerine ya da özelliklerine göre gruplandırılır. Bireyin fonksiyonlarını olumsuz şekilde etkileyebilecek çevresel faktörler üzerinde durulmaz (Petasis, 2019). Programlar ve hizmetler çevrede herhangi bir değişiklik ya da uyarılama yapmak için değil, bireye teşhis ve tedavi sunmak için planlanır. Tıbbi model, hastalıklar ve ilgili sağlık problemleri ve ölüm nedenleri üzerine odaklanan bir yapı içerisinde bir

sınıflandırma sistematüğini benimser. Bu kapsamda, Hastalıklar ve İlgili Sağlık Problemlerinin Uluslararası Sınıflandırması (International Classification of Disease, ICD) geliştirilmiştir. ICD, Birleşmiş Milletler Sistemi içinde sağlık için yönlendirici ve koordinasyon otoritesi olan DSÖ tarafından sürdürölmektedir. ICD başlangıçta, bir sağlık hizmetleri sınıflandırma sistemi olarak tasarlanmıştır ve çok çeşitli belirti, semptom, anormal bulgu, şikayet, sosyal durum ve yaralanma veya hastalığın dış nedenlerinin nüanslı sınıflandırmaları dahil olmak üzere hastalıkları sınıflandırmak için bir teşhis kodları sistemi sağlamıştır. Bu sistem, sağlık koşullarını belirli varyasyonlarla birlikte karşılık gelen genel kategorilere eşlemek için tasarlanıp bunlar için altı karaktere kadar belirlenmiş bir kod atamaktadır. Bu nedenle, ana kategoriler bir dizi benzer hastalığı içerecek şekilde tasarlanmıştır (WHO, 2019).

ICD'nin temelleri 1893 yılında dayanmakta olup 1900 yılında kodlama sistematüğünün olduğı bir sınıflandırma kitabı ile başlamış ve 1948 yılında her 10 yılda bir güncellenmek üzere DSÖ'nün sorumluluğına verilmiştir. “Hastalıklar ve İlgili Sağlık Problemlerinin Uluslararası Sınıflandırması” 10. versiyon olarak (ICD-10) 1991 yılında yayınlanmıştır (WHO, 1991). ICD-10, epidemiyoloji, sağlık yönetimi ve klinik amaçlar için küresel olarak kullanılan bir teşhis aracıdır. ICD'nin son versiyonu ICD-11 olarak 2019 yılında DSÖ tarafından yayınlanmıştır. DSÖ tarafında Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırma Sistemi, 11. versiyon (ICD-11), ölkelerin sağlık sorunlarını tanılama ve yaygınlık belirlemede kullandığı güncel ve klinik bir sınıflandırma sistemi olarak kullanılmaktadır (WHO, 2021)

ICD, hastalıkların, yaralanmaların ve ölüm nedenlerinin sınıflandırılması ve sağlık koşullarının standartlaştırılmış raporlanması ve izlenmesi için ortak bir dil sağlar. Sağlık koşullarını, belirli varyasyonlarla birlikte karşılık gelen genel kategorilere eşlemek için tasarlanmıştır ve bunlara altı karakter uzunluğunda belirlenmiş bir kod atamaktadır. ICD ile kodlanan klinik terimler, birinci, ikinci ve üçüncü basamak sağlık kayıtlarının ve hastalık istatistiklerinin temelidir. Bu veriler, sağlık sağlayıcıları, bölgeler ve ölkeler arasında ve dönemler arası karşılaştırma ve paylaşımın temelini oluşturur. Bu temel işleve ek olarak, ICD ayrıca çok çeşitli ilgili faaliyetler hakkında bilgi verebilir. Hasta kalitesi ve güvenlik belgeleri de ICD tarafından yoğun bir şekilde bilgilendirilmektedir (WHO, 2019). Tıbbi modelin ICD ile öne çıkardığı teşhis olup bireyler arasındaki farklılığı göz ardı etmekte ve özel gereksinimi olan bireyleri standart eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine tabi tutulmaktadır. Oysaki, yaşları aynı olan iki bireyin farklı zayıf ve güçlü

yanları vardır ve aynı tür ve oranda özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine tabi tutulması beklenmemektedir.

2.1.3. Sosyal Model

Vücut yapılarında meydana gelen bir bozukluğun veya patolojinin sonucu özürllülüğün ortaya çıktığını savunan anlayış, beraberinde özel gereksinimli bireylerin genelde desteğe muhtaç bireyler olarak görünmesine, uzman yardımı ve bakıma ihtiyaçları olduğu düşüncesini de beslemiştir. Bu anlayış, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin sağlık hizmetlerine erişimini, iş yaşamına katılımını ve toplumda eşit statü ile temsil edilmelerini de sınırlandırmıştır (Petasis, 2019). Bu anlayış aynı zamanda, özel gereksinimli bireylerin düşük yaşam kalitesi, barınma ve istihdam sorunlarıyla anılmalarına ve bunun psikolojik uyumsuzluk da dahil olmak üzere tıbbi sorunlardan köken aldığı algısına yol açmıştır. 1960'lı yıllarda ABD'de başlayan bağımsız yaşam hareketi ve 1970'li yıllarda İngiltere'de özel gereksinimli bireylerin aktivist tutumları ile bu algının tıbbi kökenler ve sonuçlarından kaynaklanmadığı, gerçek olgunun toplumsal ve sosyal katılım sınırlılığı ve buna yol açan çevresel bariyerlerden köken aldığı dile getirilmiştir (Berghs, Atkin, Graham, Hatton, Thomas, 2016).

Sosyal model özürllülüğü; bireysel, çevresel, hukuki ve siyasi pek çok faktörün bir araya getirdiği bir olgu olarak değerlendirip sorunların çözümünü de özel gereksinimli birey ve ailesi dışına alarak toplumun geniş diğer kesimlerine taşır. Bu bakış açısı, konuyla ilgili tartışmayı tıbbi durumdan vatandaşlık ve politik temellere taşınmasını sağlar. Sosyal model, özürllülüğün küçük bir bölümünü bireysel görüp büyük bölümünü birey dışı faktörlere atfetmekte ve sorunların çözümünü sadece özel gereksinimli bireylere yönelik değil, politikaların tüm topluma taşınmasına ve yayılmasına bağlar. Sosyal model, özel gereksinimli bireylerin kendi yaşamlarını kontrol etmelerini öne çıkaran bir anlayışa sahip olup hak temelli anlayışla da bağ oluşturur (Meşe, 2014). Sosyal model destekçileri, bozukluğun özrün bir parçası olmadığını, bireylerin özürleri nedeniyle yaşadıkları deneyimlerin önemli olduğunu ve toplumla etkileşimlerini etkilediğini vurgular (Petasis, 2019). Diğer yandan, sosyal model, özürllülüğü daha çok sosyal faktörlerin oluşturduğunu savunup bunun bozukluk ile özürllülük ve buna bağlı olarak vücut ile kültür arasında bir ikilem yaratmaya yol açması eleştiri konusu olmuştur (Meşe, 2014). Sosyal modelin diğer bir zayıf yanı ise tıbbi model ile sosyal modelin kesiştiği yerleri açıklamada yetersiz kalışıdır. Örneğin; bozukluğun fiziksel ve psikolojik

semptomları. Başka bir eleştiri konusu da sosyal modelin bozukluk ile özür arasındaki ayrımın yapılamayacağını savunmasıdır (Shakespeare & Watson, 2001). Oysaki, bozukluk geçici veya kalıcı bir durum olsa da bireyin tüm günlük yaşam aktivitelerini tamamıyla etkileyeceği anlamına gelmemekte ve bazı yardımcı destekler ile birey aktivitelerini bağımsız yerine getirir.

2.1.4. Biopsikososyal Model

Tıbbi modelin, teşhis odaklı bakış açısı ve bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, bireyi sadece biyolojik bir varlığa indirgemesine yol açmaktadır. Oysaki, birey sadece fiziksel bir makine olmayıp farklı çevresel koşullarda büyüme ve gelişim gösterir. Çevresel koşullar, her birey için farklı avantaj ve dezavantajlar barındırır. Sadece hastalıkları sınıflandırma anlayışının bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, bazı tıbbi durumlarda ikilemde kalma ve teşhis koyarak etiketlenme olgusu, DSÖ'yü harekete geçirmiştir. Bu kapsamda, daha geniş bir bakış açısı ile bireyin sağlık koşulları, sahip olduğu bozukluklar veya yetersizlikleri açıklamaya ve anlamaya çalışan bir model benimsenmiştir.

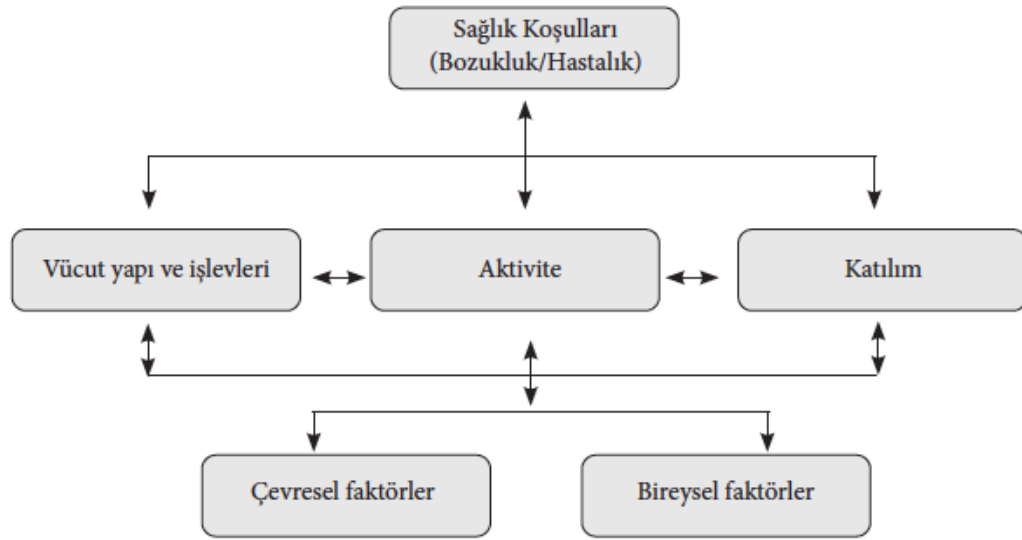
Biopsikososyal olarak adlandırılan model, bireyi biyolojik bir varlık olma dışında, sosyal ve psikolojik varlık olduğunu da kabul eden anlayışı benimser. DSÖ, 2001 yılında biopsikososyal modeli temel alan işlev temelli sınıflandırma sistemini mevcut yapıya entegre etmiştir. Sağlık, Yetiştirimi ve İşlevselliğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemi (International Classification of Function, ICF) olarak adlandırılan yapı, biyolojik, psikolojik ve sosyal alanları kapsayan bir modeli temel alması, bu sistemin sağlık, eğitim ve sosyal alanlarda farklı gruplarla kullanımına olanak sağlamıştır (WHO, 2001).

DSÖ, sadece hastalıklara veya sağlık sorunlarına teşhis koyma anlayışı, bireyin sahip olduğu bozuklukları veya yetersizlikleri açıklamada yetersiz kaldığını, bu nedenle tıbbi modeli yansıtan ICD'ye ilave olarak biopsikososyal modeli temel alan ICF'in, bireylerin sağlık koşulları, bozuklukları veya yetersizliklerini tanımlamak üzere birlikte kullanımını önermiştir (WHO, 2001). ICD ile teşhis ön planda olup, ICF tek bir model yerine, bütüncül (biopsikososyal model) bir bakış açısıyla engelli sınıflamasında yenilikçi bir yaklaşımı yansıtır. Bu yenilikçi ve kapsamlı sınıflandırma yaklaşımı özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme, müdahale (eğitim programları tasarlama, tedavi ve rehabilitasyon planlama ve uygulama) ve izlem süreçleri için yol gösterici niteliktedir (WHO, 2001).

2001 yılında DSÖ tarafından yayınlanan “İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması” ICF, çocuk ve gençlere yönelik 2007 yılında güncellenmiştir “Sağlık, Yetiyitimi ve İşlevselliğin Uluslararası Sınıflandırması, Çocuk ve Gençlik Versiyonu”/ICF-CY (WHO, 2007). ICF, teşhis temelli olmayıp işlevsellik boyutunun ön planda olduğu bir değerlendirme aracı olmayıp bir sınıflandırma sistemidir. Bu sınıflandırma, *vücut fonksiyonları ve yapılar, aktiviteler ve katılım ve çevresel faktörler* başlıkları altında üç bileşenden oluşup çocukların işlevsel profillerini tanımlamaya olanak sağlar. Örneğin, *vücut fonksiyonları* bileşeni altında, hafıza, görme işlevleri, yürüme ve kişilik vb. alanlarda sınıflandırmalar yer alırken, *aktiviteler ve katılım* bileşeni altında davranış yönetimi, okumayı öğrenme, taklit, farklı oyun türlerinde çocuğun katılım seviyesi vb. alanlarda sınıflandırmalar yer almaktadır.

Çevresel faktörler bileşeni altında ise çocuğun günlük ortamında yer alıp katılımı kolaylaştıran veya engelleyen ebeveyn desteği, eğitsel destek, tutumlar, politikalar vb. alanlara ilişkin sınıflandırmalar yer almaktadır (Şekil 1). Her işlev boyutundaki sınıflama skalası, *evrensel niteleyicilerdir* ve niteleyiciler 0 ile 4 arası olup, çocuğun işlevsel becerilerindeki kuvvetli alanları tanımlama için 0 (problem yok), işlevde tam zorluk için 4 (ciddi düzeyde problem) kullanılarak ICF sınıflandırma sistemi her bileşene ait problemin derecesini tanımlar. Her işlevsel boyut, harf ve sayılar kullanılarak kodlanır (WHO, 2007).

Şekil 2.1: Sağlık, Yetiyitimi ve İşlevselliğin Uluslararası Sınıflandırma Sistemi (ICF)



Felsefî olarak, bu sınıflandırma sistemi engelli sınıflamasında yenilikçi bir yaklaşımı yansıtırken, tarihsel süreç rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireylerin biomedikal modelden biopsikososyal modele geçişini desteklemektedir (WHO, 2007; Simeonsson, 2006). Önceki sınıflandırma sistemleri tıbbi teşhis kategorilerini temel alırken, müdahaleler/programlar için çok az yararlı bilgi sağlamaktadır. Normalde aynı teşhise sahip çocuklar çoğu zaman günlük yaşama katılımlarına ilişkin destek gereksinimleri bakımından tamamıyla farklılık göstermektedir (Lollar, Simeonsson, 2005; Castro, Pinto, 2013; Gillberg, 2010). Teşhis ile bir çocuğu sınıflandırmak, çocuğu damgalamaya yol açabilir ve teşhis çocuğun bireysel özelliklerine ilişkin ihtiyaçlar konusunda eğitimcilere bilgi sağlamamaktadır. Her çocukta değerlendirme, planlama, bireysel hedefler ve sonuçların incelenmesi süreçlerine sistematik olarak rehberlik edecek şekilde çocuğun bireysel işlev düzeylerini tanımlamak için farklı uzmanlık alanları ve ülkeler arası evrensel ve ortak bir dile gereksinim duyulmaktadır (Simeonsson ve diğ., 2003). Bu nedenle, Terzi tarafından önerildiği gibi engellilikte ICF-CY modeli, “ikilemde kalma” sorununa çözüm sağlayabilecek potansiyele sahiptir. İkilemde kalma; bir tarafta etiketleme ve ayrıştırma riski ile çocuklar arasındaki farklılığı ortaya koyabilmek adına bir tanımlamaya gitme, diğer yandan ise çocukların gereksinimlerine ulaşamaması riski ile çocukların aynı olduğuna vurgu yapma ve ortak hükme karar verme durumları arasında görünüşte kaçınılmaz olan bir seçimdir (Terzi, 2005).

Gelişimsel psikoloji bakış açısı ile bu yeni sınıflandırma sistemi, çağdaş yaklaşımlar olan insan gelişiminde biyoekolojik teori (Bronfenbrenner, Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005) ve insan gelişiminde transaksyonel teori (Sameroff, Fiese, 2000) gibi bağlamsal yaklaşımlarla uyumludur. Bronfenbrenner'e göre gelişim, bireysel özellikler ile kişinin bulunduğu farklı çevresel faktörler arasında, diğer bir ifade ile daha alt sistem katmanlarından (aile, okul ve diğer yakın çevre) daha üst sistem katmanlarına (toplum, kültür, sosyal ölçütler ve diğer uç elemanlar) geçiş ve dinamik etkileşimdir. Sameroff ve Fiese'ye göre, gelişim, çevresel boyutlar ve bireysel özellikler arasında zamanın her anında devam eden değişken bir etkileşim sürecidir. Bu iki teori, kavramsal gelişimde çevre ve gelişim arasında ortak ilişkiyi yansıtır, bu nedenle hem biyoloji hem çevrenin rolü, gelişimsel sonuçların açıklanmasında dinamik etkileşimler gibi dikkat çekicidir (Lerner, 2002).

ICF-CY modeline göre, *katılım* olarak düşünülebilen gelişim, tam potansiyeline ulaşmadığında çevre ve çocuk arasında değişken olan etkileşim süreci engellilik ile sonuçlanabilir. *Katılım*, her eğitimsel müdahalenin temel amacı olup, “yaşam durumlarının içinde olma” olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2001, 2007). Çevresel faktörler, ICF modelinde bireyin vücut işlevlerini, aktivite ve katılımını arttırıcı yada azaltıcı etki oluşturabilmektedir (bariyer veya kolaylaştırıcı). Çevresel faktörler içerisinde; 1. Ürünler ve teknoloji, 2. Doğal çevre ve insan yapımı değişiklikler, 3. Destek ve ilişkiler, 4. Tutumlar ve 5. Hizmetler, sistem ve mevzuat yer almaktadır. Beş ana başlık altında pek çok alt faktör, ICF sistemi içerisinde çevresel faktörler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; 3. başlık altında yer alan “destek ve ilişkiler” içerisinde “diğer uzmanlar” başlığı altında öğretmenler yer almaktadır (e360). Burada, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, sahip oldukları bilgi ve beceriler, öğretmenlerin hizmet sunduğu özel gereksinimli öğrencilerin vücut işlevleri, aktivite ve katılım düzeyleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler doğurabilir (WHO, 2007).

Özürlülüğe yönelik yukarıda açıklanan modellerin güçlü ve zayıf yanları olduğu görülmektedir. Bu modellerden biopsikososyal model, tıbbi ve sosyal modele göre daha kapsayıcı görünmekte, çeşitli unsurları içermekte (sadece vücut işlevlerine odaklanmayıp aktiviteye ve bunun toplumsal ve sosyal ortamlarda kullanılmasına, çevresel bariyerlerin azaltılarak kolaylaştırıcı hale dönüştürülmesine ve bunun tüm unsurları etkileyebileceği anlayışı) ve toplumun rolünü, pek çok unsura dahil etmeye fırsat vermektedir (Petasis, 2019).

2.2. ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNE İHTİYAÇ DUYAN BİREYLER

Özel gereksinimli bireyler, çeşitli özelliklere göre gruplandırılmaktadır. Bu gruplandırmanın amaçları; bireylerin ihtiyaç duydukları özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerini belirlemek, sunulan hizmeti bireyselleştirilmek ve hizmetlerin takip edebilmektir. Özel gereksinimli bireyleri yetersizlik türlerine göre gruplandırmak, tıpkı özrürlük kavramı ve özrürlüğü açıklayan modeller gibi zaman içerisinde değışikliğe uğramaktadır. Ülkelerin benimsediğı farklı özrürlük modelleri, yetersizliklerin toplumda görölme sıklığı, tanı koyma ölçütlerindeki değışiklikler, toplumsal talep vb. faktörler ülkelerin özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleriyle ilgili yasalarında farklı sayıda yetersizlik türünün yer almasına zemin hazırlamaktadır. Örneğın; Amerika Birleşik Devletleri Özrürlü Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) bünyesinde 2017 yılı itibariyle 13 yetersizlik türü tanımlanmaktadır (IDEA, 2017). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel eğitim ve destek hizmetleri almak üzere altı grup tanımlanmıştır. Bu altı grup; zihin, otizm, işitme, görme, bedensel ve üstün yetenekli olarak sıralanmaktadır (MEB, 2018). Devam eden bölümde, bu altı grup hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.1. Zihin Yetersizliği

Zihin yetersizliği ile ilgili önemli çalışmalar yürüten ve öncü bir kurum olan Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) zihin yetersizliğinin tanımını farklı zamanlarda yapmış olup bunlardan en çok kabul gören tanımı 2002 yılı tanımıdır. Bu tanıma göre zihin yetersizliği “zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda önemli düzeyde sınırlılıkla kendini gösterip bilişsel, sosyal ve uyumsal becerilerin etkilendiğı bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkar”. Tanımı oluşturan üç temel unsur; zihin işlevlerinin önemli miktarda beklenenin altında olması, kavramsal-sosyal-pratik becerileri kapsayan uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme ve bunların gelişimsel dönemde (18 yaş öncesi) ortaya çıkmasıdır (AAIDD, 2002). AAIDD’nin 2021 yılındaki 12. basımı; zihin yetersizliğine ilişkin 2002 yılına benzer bir tanımlama yapmakla birlikte, yetersizliğin görölme yaşını 22 yaş ve öncesi olarak güncellediğı görölmektedir (AAIDD, 2021).

MEB'in 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre zihin yetersizliği; çok ağır, ağır ve hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler olarak alt gruplara ayrılmıştır. Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Ağır düzeyde zihinsel engelli birey ise; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, uyumsal ve öz bakım becerilerinde eksikler nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak açıklanmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel engelli birey; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve uyumsal becerilerde hafif düzeyde yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli risk faktörü (biyomedikal, sosyal, davranışsal ve eğitsel) ve bu faktörlere maruz kalma zamanı (doğum öncesi-sırası ve sonrası) ile ilgili zihin yetersizliğinin pek çok nedeni bulunmaktadır.

2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğunun (OSB) klinik tablosu ilk kez 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından 11 olgu sunumu ile belirtileri tanımlanmıştır. Bunlar; insanlarla ilişki kurma güçlüğü, ekolali (söyleneni tekrar etme), zamirlerin tersten söylenmesi, tekrarlayıcı ve amaçsız davranışlar ve değişime direnç gibi belirtilerdir. Otizm, uluslararası sınıflandırma sistemlerinde ilk olarak 1967'de ICD-8'de şizofreninin alt gruplarından biri olarak yer almıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) 1980 yılına kadar otizm ölçütlerini ayrı bir başlık altına almamış, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının (DSM) ilk ve ikinci sürümlerinde, otizm daha çok şizofreninin devamı olarak görülmüştür. DSM sisteminde ilk kez 1980 yılında, DSM-III içinde "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (YGB)" başlığı altında "Erken Bebeklik Otizmi", "Çocukluk Başlangıçlı YGB" ve "Atipik YGB" olarak sınıflanmıştır (Tsai ve Ghaziuddin, 2014). 2013 yılında yayınlanan DSM-5'e göre, otizm, "sosyal iletişim ve etkileşim sorunları, sınırlı/yinelenen davranışlar, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere bağlılık ve duyuşsal uyaranlara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlıkla kendini gösteren ve belirtileri yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan nörogelişimsel bir yetersizlik" olarak tanımlanıp sınıflama yerine tek bir grup altında OSB olarak toplanmıştır. DSM-V'e göre teşhis özellikleri aşağıda sıralanmaktadır:

A. Sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik: 1. Sosyal-duygusal tepki eksikliği, anormal sosyal yaklaşım ve normal karşılıklı konuşmada yetersizlik, azalmış ilgi ve duygu paylaşımı, sosyal etkileşim başlatma veya sosyal etkileşime tepkide yetersizlik. 2. Sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik. Örneğin; sözel ve sözel olmayan iletişimi birleştirme sorunu. Göz kontağı ve vücut dilinde anormallikler, mimik kullanma ve anlamada yetersizlikler, sözel olmayan iletişim ve yüz ifade eksikliği. 3. İlişkileri anlama, geliştirme ve sürdürmede yetersizlik. Örneğin; çeşitli sosyal durumlar için uyumsal davranış geliştirmede güçlükler, akranlarına ilgi göstermeme, arkadaş edinme ve imgesel oyunda yetersizlik. B. Sınırlı, yinelenen davranış biçimleri, ilgiler veya etkinlikler (aşağıdakilerden en az ikisinin görülmesi): 1. Tekrarlı veya yinelenen motor hareketler, nesneleri kullanma veya konuşma (örneğin; basit motor tekrarlar, oyuncak dizme, nesnelere vurma, aynı sözcükleri tekrarlama, sıra dışı ifadeler kullanma). 2. Aynılıkta ısrarcılık, rutinelere bağlılıkta katı tutum, sözel ve sözel olmayan davranışlarda alışkanlıklar (örneğin; küçük değişikliklerde aşırı stresli olma, katı düşünme biçimleri, selamlaşma alışkanlıkları, her gün aynı yol güzergahı kullanma veya aynı yiyeceği yeme). 3. Oldukça sınırlı ve anormal yoğunlukta belirli ilgiler (örneğin; sıra dışı nesnelere güçlü bağlılık, saplantı düzeyinde meraklar). 4. Duyusal uyarana aşırı veya az tepki verme veya çevresindeki duyusal durumlara sıra dışı ilgi gösterme (örneğin; ağrı/ısıya ilgisizlik, belirli seslere veya nesnelerin yüzeylerine sıra dışı tepkiler, aşırı koklama veya nesnelere dokunma, hareket veya ışığa karşı görsel büyülenme). C. Belirtiler erken gelişim döneminde görülmelidir. D. Belirtiler sosyal, mesleki veya diğer önemli alanlarda klinik olarak önemli bozulmaya neden olur. E. Bu sorunlar genel gelişimsel gecikme veya zihinsel yetersizlikle açıklanamaz. Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu sıklıkla birlikte görülür; otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanısını birlikte koymak için sosyal iletişim düzeyi beklenen genel gelişimsel seviyenin altında olmalıdır.

OSB, görülme sıklığı son otuz yılda giderek yaygınlaşmaktadır. ABD’de 1990’lı yıllarda otizm görülme sıklığı, her 500 çocukta 1 olarak belirtilirken, 2023 yılında Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention/CDC), ABD’de otizm görülme sıklığını her 36 çocukta 1 olarak açıklamaktadır. Erkeklerde kızlara oranla OSB görülme sıklığı 4 kat daha fazladır ve OSB tüm ırk, etnik grup ve sosyokültürel gruplarda görülmektedir (CDC, 2023). OSB'nin tek bir nedeni yoktur. Çevresel, biyolojik ve genetik faktörler dahil olmak üzere bir çocuğun OSB'ye sahip olma

olasılığını artırabilecek birçok farklı faktör tanımlanmıştır. Spesifik nedenler hakkında çok az şey bilinmesine rağmen, mevcut kanıtlar çocukları OSB için daha büyük risk altına sokabilecek şu durumları açıklamışlardır: 1. OSB'li bir kardeşe sahip olmak, 2. Frajil X sendromu veya yumrulu skleroz gibi belirli genetik veya kromozomal koşullara sahip olmak, 3. Doğumda komplikasyonlar yaşamak ve 4. Daha yaşlı ebeveynlerden doğmak (CDC, 2023).

2.2.3. İşitme Yetersizliği

İşitme yetersizliği, işitme kaybı sonucu ortaya çıkan ve bireyin günlük yaşamını etkilemesine dönüşen bir durumdur. İşitme kaybı, işitme yetersizliği ile aynı durum olmayıp işitme kaybı; duyma, duyduğunu anlama, sesin lokalizasyonunu saptama, ifade etme, tekrarlama ve öğrenme gibi işitmeyle ilgili fonksiyonların azalmasına neden olacak düzeyde işitsel algıda ortaya çıkan değişikliklerdir. Bu durum, günlük yaşamda alıcı dil ve ifade edici dil ile ilgili becerileri kısmen veya tamamen etkileyebilir. İşitme kaybı üç farklı şekilde gerçekleşebilir. Bunlarda ilki; iletimin etkilenmesi sonucu gerçekleşebilir. Bu duruma iletim tipi işitme kaybı adı verilmektedir. İkinci tip işitme kaybında ise iç kulakta ses dalgasının oluşması veya elektriksel dönüşümün etkilenmesi veya oluşan elektriksel akımın sinirlere ulaşmasında sorun olması sonucu gerçekleşir. Buna kemik yolu veya sinir tipi işitme kaybı adı verilmektedir. Üçüncü tip işitme kaybı ise ilk iki tür işitme kaybının birlikte görülmesi sonucu ortaya çıkar (ASHA, 2010).

İşitme yetersizliği için ortaya çıkan işitme kaybının derecesinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İşitme kaybı, 16 dB-HL ve üzerindeki işitme eşikleri her bir frekans için işitme kaybı eşiği olarak kabul edilmektedir (ASHA, 2015). DSÖ, yetişkinlerde 26 dB ve üzerini işitme kaybı olarak kabul etmektedir (WHO, 2015). İşitme yetersizliğini ortaya koyarken, sadece işitme kaybının tipi değil, tek veya iki taraflı olması, ortaya çıkış zamanı ve bireyin diğer yetersizlikleri/bozuklukları da yetersizliği etkileyen faktörlerdendir. Bu bağlamda, bu faktörlerde değerlendirilerek bireyin günlük yaşamına etkileri belirlenmelidir.

İşitme kaybı, doğumsal nedenler, genetik temelli nedenler, enfeksiyonlar, ilaçlar, travma ve hastalıklar sonucu gerçekleşir. Diğer yandan işitme kaybı için risk oluşturabilecek faktörlerde tanımlanmaktadır. Aile de kalıtsal duyu-nöral işitme kaybı, kan değişimi gerektirecek düzeyde sarılık (hiperbilirubinemi), uterus içi enfeksiyon varlığı, kafatası-yüz anormallikleri, düşük doğum ağırlığı (1500 gram altı) bakteriyel

menenjit geçirme, doğum sırasında bebeğin oksijen ihtiyacının kesintiye uğraması, APGAR puanının düşük olması (5. dakikada 0-6 puan), beş günden daha uzun solunum cihazına bağlı olma, duyu-nöral veya iletim tipi işitme kaybı ile ilişkili sendromlar, toksik ilaç kullanımı ve yeni doğan yoğun bakım gereksinimi gibi durumlar işitme kaybı için risk oluşturan faktörlerdendir (Poonual vd., 2016).

Dünya nüfusunun yaklaşık % 5'i işitme kaybıyla ilgili rehabilitasyona gereksinimi olan bireylerden oluşmaktadır. İşitme kaybına yönelik bir müdahale sürecine başlanmaması pek soruna yol açabilmektedir. Bunlar; iletişim ve konuşma güçlüğü, bilişsel sınırlılık, eğitim ve istihdam sorunları, sosyal izolasyon, etiketlenme, toplumsal ve sosyal etkiler ve bir özürle geçirilmek zorunda kalınan yaşam. İşitme kaybı ve yol açabileceği yetersizliği gidermek adına önleyici hizmetleri devreye sokulmalıdır. Önleyici hizmetler arasında; aşılama, gebelik sürecinde ve çocuk bakımında iyi ebeveynlik, doğum öncesi genetik danışmanlık hizmeti almak, yaygın işitme sorunlarının tanımlanması ve tedavisi ve işitme kaybına yol açabilecek bilinçsiz ilaç kullanımının önüne geçmek (WHO, 2023).

2.2.4. Görme Yetersizliği

Görme kaybı veya görme bozukluğu sonucu, bireyin günlük yaşam faaliyetlerinin etkilenmesi görme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. Görme kaybı, az görme ve tam görme kaybı başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. Çevredeki görsel duyu bilgileri alamama, dokunma ve işitsel duyu yoluyla tepki verme, görsel yardımcıları da olsa görme işlevini yerine getirememesi “tam görme kaybı” olarak tanımlanmaktadır. Bir nesnenin varlığı ya da devrimin fark edilmesinde, altı metre uzaklıktan görülmesi beklenen görsellerin veya harflerin gözlük gibi bir yardımcı teknolojiye rağmen ayırt edilememesi “az görme” olarak tanımlanmaktadır. Az gören bireyler; gelişim ve öğrenme için birinci duyu olarak gözü kullanmakta olup çevresel düzenlemeler ve gözlük gibi araçlarla görme ile ilgili aktiviteleri yerine getirebilir (O'dwyer, Bayar, 2021).

Görme bozukluğuna yol açan genel nedenler arasında; yaşla ilgili maküler dejenerasyon, katarakt, diyabete bağlı retinopati, glukom ve düzeltilmemiş kırılma hataları sıralanmaktadır (WHO, 2022). Tam görme kaybına yol açan nedenler içerisinde % 35 ile katarakt ilk sırada yer alırken, % 21 ile düzeltilmemiş kırılma hataları ikinci sırada yer almaktadır. Dünya genelinde görme bozukluğu yaygınlığı 1990'da % 4.58 olup bu oran

2015 yılında % 3.38 olarak tespit edilmiştir. Görme bozukluğu olan bireylerin % 89'u düşük ve orta gelir grubuna sahip ülkelerde yaşamaktadır (Ackland, Resnikoff, Bourne, 2017). Doğuştan ve doğum sonrası göz sorunları ve hastalıkları da görme bozukluklarına yol açmaktadır. Doğuştan gelen göz kusurları arasında; kırma kusurları, beyaz göz bebeği, göz içi tümörleri, doğuştan göz tansiyonu (glokom), yapısal bozuklukları, şaşılık, metabolik hastalıklar, nistagmus, tortikollis, göz kapak düşüklüğü, sarı nokta hastalığı, kornea lekesi ve enfeksiyonlar yer almaktadır. Doğum sonrası ortaya çıkan göz sorunları ve hastalıkları da görme bozukluklarına neden olmaktadır. Bunlar; beyaz gözbebeği, katarakt, göz içi tümörü, şaşılık kapak düşüklüğü, kornea lekesi, erken doğuma bağlı retina hasarı, glokom, göze gelen travmalar ve tortikollis olarak sıralanmaktadır (Mansoor, Mansoor, Ahmed, 2016).

Görme bozukluklarının, yürüme, öz bakım ve iletişim gibi günlük yaşam aktiviteleri için sınırlılık oluşturduğu görülmektedir. Özellikle çocuklarda kısmi ve tam görme kayıpları, okulda akademik etkinliklere katılım için dezavantaj oluşturup belirli konularda (matematik, fen ve beden eğitimi) öğrenme ve eğitsel performans üzerinde bozucu etkilere yol açmaktadır (Miyauchi, 2020). Ergen ve genç yetişkinlerde de görme bozuklukları; hareket ve araç kullanmada, giyinmede, ev işleri yapmada, kişiler arası etkileşim ve ilişki kurmada, okul-mesleki eğitimde, yüksek eğitimde, ekonomik ve öz yeterlilik ile serbest zaman etkinliklere katılımında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle, göz yapısı ve görme işlevlerinde ortaya çıkan sorunların aktivite ve katılım sorunlarına dönüşerek bireylerde özür ve engelliliğe yol açmasını sınırlandırmak üzere erken dönemde önleyici tıbbi-eğitsel hizmetlerin devreye sokularak çevresel bariyerlerin azaltılması ve katılımın artırılmasının önemine dikkat çekilmektedir (Salminen, Karhula, 2014).

2.2.5. Bedensel Yetersizlik

Bedensel yetersizlik; doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası dönemde herhangi bir soruna bağlı olarak meydana gelen ve bu sorunun kas iskelet sistemi üzerinde yol açtığı kalıcı bozukluklara bağlı olarak bedensel yeteneklerin farklı derecelerde kaybedilme durumudur. Bedensel yetersizliği olan birey; günlük yaşam aktivitelerinin gerçekleştirilmesinde problemler yaşayan, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine farklı derecelerde ihtiyaç duyan ve bazı etkinlikler için değişen düzeyde desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bedensel yetersizliğe sahip

bireyler kaba ve ince motor becerilerde güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükler bireyin hareket ve işlevsel becerilerini etkilerken yürüme ve koşma aktivitelerinde sınırlılığa yol açabilmektedir. Hareket ve yürüme becerisini kaybeden bireyin bazı günlük yaşam aktivitelerine ve toplumsal faaliyetlere katılımları kısıtlanmakta, bu da bireyin yaşamın içerisinde yeterince yer alamamasına yol açmakta olup yaşam kalitesinde azalmaya neden olmaktadır (Fox, 2003).

Bedensel yetersizliği olan bireylerde en sık mobilite, diğer bir ifadeyle yer değiştirme ve hareket sorunları öne çıkmaktadır. Kas-iskelet sisteminin etkilenmesine ve devinim sorunlarına bağlı olarak postür ve denge sorunları da diğer öne çıkan problemlerdir. Bedensel yetersizliğe yol açan sorunlar içerisinde en yaygın olanlar; enfeksiyon, genetik ve çevresel faktörlerdir. Sorunların bazıları doğuştan gelen sorunlar olup (örneğin; gebelik döneminde sinir sistemi sorunlarına bağlı olarak bebekte beyin içi kanamalar vb.) bazıları doğum sırası gerçekleşen sorunlar (örneğin; zor doğuma bağlı bebeğin geçici süre oksijen ihtiyacının kesintiye uğraması sonucu merkezi sinir sisteminde kalıcı hasar oluşumu vb.) ve bazıları da doğum sonrası gelişen hastalıklar, kazalar ve nedeni tam bilinmeyen faktörlere bağlı olarak gelişen kalıcı motor kontrol ve kas-iskelet sistemi bozukluklarıdır. Bedensel yetersizliğe yol açan ve sık karşılaşılan sorunlara özel olarak nedenleri irdelemek daha uygun olur. Örneğin; serebral palsi gibi bedensel yetersizliğe en sık neden olan bu bozukluğun nedenlerini incelemek, hem gerçek nedeni fark etmek hem de önleyici hizmetleri devreye sokmak bağlamında daha işlevsel olmaktadır. Altta yer alan Tablo 1’de serebral palsinin doğum öncesi, sırası ve sonrası nedenleri gruplandırılmaktadır (Tarsuslu-Şimşek, 2020).

Tablo 2.1: Bedensel Yetersizliğe Yol Açan Serebral Palsi’nin Nedenleri

Doğum öncesi	Doğum sırası	Doğum sonrası
Annenin geçirdiği hastalıklar	Erken doğum	Ateşli hastalıklar (menenjit, vs)
Genetik nedenler	Geç doğum	Havale, nöbetler
İlk trimesterde (ilk 3 ay) ilaç kullanımı	Makat doğum	Beyin kanaması
Kanama	Kordon dolanması	Bebeğin yetersiz beslenmesi
Akraba evliliği	Düşük doğum ağırlığı	Travmalar (yüksekten düşme vb.)
Radyasyona (X-Ray) maruz kalma	Yüksek doğum ağırlığı	Boğulmalar
Annenin yetersiz beslenmesi	Oksijensiz kalma	Yüksek derecede sarılık
Çocukluk çağı hamilelikleri	Çoğul gebelikler (ikiz, üçüz, dördüz)	Tedavi edilmeyen sarılık
Kan uyuşmazlığı	Zor doğum	Ciddi yenidoğan sarılığı
Hamileliğin ilk 3 ayında annenin geçirdiği hastalıklar (kızamıkçık gibi)	Doğumsal travmalar	

Bedensel yetersizliğe neden olup hareket etme ve yürüme gibi sorunlara yol açan ve sık karşılaşılan bozukluklar Tablo 2’de yer almaktadır. Bedensel yetersizliği olan bireyler; hafif, orta ve şiddetli olarak yetersizlik derecesine göre gruplandırılmaktadır. Hafif düzey; bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve ev içi/ev dışı faaliyetleri yerine getirebilmesi için herhangi bir gereksinimi yoktur. Tedaviye ihtiyacı yoktur ve bağımsızdır. Orta düzey; birey günlük yaşamında tam bağımsız değildir. Günlük yaşamdaki fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için yardımcı cihazlara ihtiyacı vardır. Uygulanan tedavi ve rehabilitasyon programlarına olumlu cevap verir. Şiddetli düzey; günlük yaşamında tamamen bağımlıdır. Mobilitesini sürdürebilmek için tekerlekli sandalye kullanır veya taşınır. Günlük yaşam aktivitelerinde tam bağımlıdır. Bedensel yetersizliği olan bireylerde motor kontrol ve kas-iskelet sistemi sorunları dışında eşlik eden sorunlar (örneğin; görme, işitme, iletişim, beslenme, epilepsi, bilişsel vb.) ve ikincil sorunlarda (örneğin; skolyoz, kalça çıkığı vb.) söz konusudur (Kennedy, 2020).

Tablo 2.2: Bedensel Yetersizliğe Yol Açan ve Sık Karşılaşılan Bazı Bozukluklar

Ana Kategori	Tanım	Alt Tipler
Cerebral Palsi (CP) Beyin tam olgunlaşmamışken etkilenir ve ilerleyici olmamasına rağmen, kas tonusu ve hareketi etkiler		-Spastik -Diskinetik -Ataksik -Karışık
Travmatik Beyin Yaralanması (TBY)	Kafa yaralanması, hastalık, inme, boğulma sonucu oluşan beyin hasarı	-Açık kafa yaralanması -Kapalı kafa yaralanması
Kas Hastalıkları (Muskuler Distrofi)	Genellikle bacaklarda başlayan, kasların ilerleyici zayıflığı, motor gelişimin gecikmesi, kasları kullanmada güçlük, sık düşme ve yürüme problemleri	-Düşen -Becker -Fasiaskapulohumeral -Emery-drefius -Limb-girdle
Juvenil Romatoid Artrit (JRA)	6 ay-16 yaş arası görülen ateşli romatizmal hastalık olup, eklemlerde ağrı, şişlik, kızarıklık, ısı artışı belirtileri ile artan sayıda eklemi etkiler	-Birkaç eklemli JRA -Çok eklemli JRA -Sistemik JRA
Osteogenesis Imperfecta (cam kemik)	Kemiklerin kolayca kırılması ile karakterize genetik bozukluk	-Tip 1 -Tip 2 -Tip 3 -Tip 4
Spina Bifida	Embriyonal dönemde nöral tüpün tam kapanmaması sonucu ortaya çıkan gelişimsel doğum sorunu, spinal kordun üzerinde bazı omurların tam oluşmaması, birleşmenin olmaması ve açık kalması	-Spina bifida okült -Spina bifida sistika -Meningosel -Lipomeningosel
Angelman Sendromu Nörojenetik bozukluk, CP veya otizm gibi Yanlış teşhis konulabilmekte, gelişimsel gecikme, konuşma, epilepsi, denge ve yürüyüş güçlükleri, sıkça gülme		
Williams Sendromu	Fiziksel anormallikler, zihinsel yetersizlik, beslenme problemleri, motor ve algı bozuklukları ve gelişimsel problemlere yol açan ender bir genetik bozukluktur	

Bedensel yetersizliği olan bireylerin eğitim faaliyetlerine katılımı çeşitli nedenlerden dolayı güç olmaktadır. Bu nedenler genellikle bireyin yakın ve uzak çevresindeki unsurların daha çok bariyer özelliği taşımasıdır. Örneğin; okula girişte uygun rampa eğimi, tekerlekli sandalye ile sınıfa erişmek için asansör ve kapı genişlikleri, sınıfta sıraya yaklaşma, tuvalete erişim gibi fiziksel/mekânsal bariyerler ile karşılaşılmaktadır. Benzer şekilde; eğitim-öğretim faaliyetleri ve bu faaliyetlere katılım

için araç-gereç/yardımcı teknoloji kullanımı (örneğin; kalem kavrama aparatı, konuşmayı metne dönüştüren yazılım programları vb.) ve öğrenme-öğretme sürecinin verimli hale getirilmesi (örneğin; öğrenciye ilave süre verme, zihin yetersizliğinin eşlik ettiği öğrencilerde öğretimsel uyarlamalar yapma vb.) gibi çevresel unsurlardan dolayı eğitsel aktivite sınırlanabilmektedir (Egilson, Traustadottir, 2009).

2.2.6. Üstün Yetenekliler

Üstün yetenekli bireyler, bir veya daha fazla alanda aynı yaş, deneyim ve çevredeki diğer bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde performans gösterme veya gerçekleştirme yeteneğine sahiptir. Potansiyellerini gerçekleştirmek ve eğitsel deneyimleri öğrenmek için uyarlamalara ve deneyimlere ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli bireyler; tüm ırksal, etnik ve kültürel popülasyonların yanı sıra tüm ekonomik katmanlardan gelir, potansiyellerini gerçekleştirmek üzere uygun öğrenme fırsatları için erişime ihtiyaç duyar, özel müdahale ve düzenleme gerektiren öğrenme ve işleme bozukluklarına sahip olabilirler, yetenek alanlarında olduğu kadar sosyal ve duygusal olarak da gelişmek için desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar ve değişen ihtiyaçlarına göre çeşitli hizmetlere gereksinimleri vardır (NAGC, 2019).

Üstün yetenekli bireylerin zihinsel özellikleri dikkate alındığında, yaşitlarına göre çevresel uyaranlara karşı daha fazla meraklı olup daha uzun süre dikkat eğilimi gösterebilirler. Bu tür durumlarda bir sorunla karşılaştıklarında daha iyi problem çözme becerileri ortaya koyarlar. Akademik becerilerde daha iyi performans gösterebilir, kendi başına okumayı öğrenebilir ve matematik işlemleri yapabilirler (Sak ve diğ., 2015).

Üstün yetenekli bireyler, akranlarından farklı öğrenme özelliklerine sahip olmaları nedeniyle eğitim sisteminden üst düzeyde yararlanabilecekleri ilave düzenlemelere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, öncelikle üstün yetenekli öğrencilerin uygun zamanda tespit edilip bireye uygun eğitim programlarına yönlendirilmeleri gerekir. Bu kapsamda, çeşitli modellerden yararlanılabilir. Bu modeller arasında; erken başlama ve hızlı ilerleme, program zenginleştirme, aynı tür yetenek grupları oluşturma, özel sınıflarda eğitim ve birlikte eğitim yer almaktadır (Pak ve Özden, 2018).

2.3. UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR

Uyarlanmış beden eğitimi ve spor, özel gereksinimli öğrencilerin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış fiziksel ve motor uygunluk, temel motor

beceriler, su içi etkinlikler, dans becerileri, bireysel ve grup oyunları ve spor dallarını içeren bireyselleştirilmiş bir programdır. Uyarlanmış beden eğitimi ve spor, çeşitli yeteneklere sahip öğrenciler için güvenli, kişisel olarak tatmin edici ve başarılı deneyimler sağlayan beden eğitiminin bir alt disiplini olarak görülmektedir (Winnick, 2017). Özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyinde artış ve organize edilen hareket temelli etkinliklere katılım göstermeleri, beden eğitimi ve spor programının öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda uyarlanabilir olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu alanda çalışan öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirdikçe beden eğitimi ve spor programından beklenen fiziksel, sosyal ve bilişsel amaçlara ulaşma kolaylaşacak ve öğrencilerin akranları gibi aktif olmaları sağlanabilecektir (Wang, Wang, Wen, 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin duyu, algı, biliş ve motor alanlarında tipik akranlarına göre bazı farklılıkların olması, ortaya çıkan motor davranışlarda bazı sınırlılıklara yol açmakta ve bunun sonucunda öğrencilerin daha düşük motor ve hareket performansı göstermelerine ve aktivite düzeylerinde yetersizliklere yol açmaktadır. Bu durum, hem okul hem de okul dışı zamanlarda toplum temelli ortamlarda (örneğin; oyun parkı, kapalı spor salonu, havuz, aktivite alanları) akranlarla oyun ve etkinliklere katılım sorunları yaratmakta ve fiziksel aktivitenin kaynaştırıcı/bütünleştirici yararından faydalanamamaya yol açmaktadır (Ross, 2016). Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri okullarda beden eğitimi ve spor dersi için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) amaçlarına ulaşılması ve dersin verimli geçirilerek öğrencilerin başta motor ve hareket yeterliliklerinin artırılması önem arz etmektedir.

2.3.1. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Tarihçesi

Fiziksel aktivite, spor ve egzersizin insanlar üzerinde kullanılması tarih öncesi döneme kadar gitmektedir. Milattan önce 3000’lü yıllarda Çin’de, eski Yunan ve Roma’da egzersizin ve sporun çeşitli amaçlarla kullanıldığı bilinmektedir. Özel gereksinimli bireyler için fiziksel aktivite ve spor gibi uygulamaların yeni bir olgu olduğu görülmektedir. Özellikle, ABD’de özel gereksinimli bireyler için fiziksel aktivite ve spor, 19. yüzyılda başlayıp 20. yüzyılda bilimsel, uygulamalı ve toplumsal etkinliklerle yoğunlaşarak devam etmiş ve sonrasında diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere yayılmaya başlamıştır (Winnick, 2017). Geçen yüzyılın ilk yarısında fiziksel aktivitenin özel gereksinimli bireyler için kullanımı tıbbi ve sağaltım amaçları taşıırken, aynı

zamanda bazı sağlık sorunlarını önleyici ve geliştirici amaçlar için kullanıldığı görülmektedir.

1930’lu yıllarda Amerikan devlet okullarında tipik öğrenciler için zorunlu olan beden eğitimiyle birlikte fiziksel aktivite ve sporun tıbbi amaçlarla yapılma anlayışından fiziksel eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu geçiş, çocuğu bir bütün olarak ortaya çıkarma anlayışını yansıtıırken beden eğitimi ğretmenlerinin eğitimi teşvik edilerek oyun, spor, ritmik etkinlikler ve cimnastikten oluşan geniş kapsamlı zorunlu bir program ile sonuçlanmıştır. Bu geçişle birlikte, öğrenciler tipik bir beden eğitimi dersine veya düzeltici beden eğitimi dersine atanmaktaydı. Bu atama, kapsamlı bir tıbbi muayene ile doktor tarafından yapılmaktaydı. Düzeltici beden eğitimi dersi, sağlık, postür ve fiziksel uygunluk sorunlarıyla ilgili modifiye edilmiş etkinliklerden oluşmaktaydı. Pek çok okulda öğrenciler beden eğitimi dersinden muaf tutulmakta olup 1950’li yıllarda devlet okullarında daha fazla özel gereksinimli ğrenci hizmet almaya başlamıştır. Bu durum okullarda daha çeşitli ğrenci özelliklerini ve bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere programlarda farklılaşma gerekliliğini doğurmuştur.

Ortaya çıkan bu gereksinimler 1952’de, Amerika Sağlık, Fiziksel Eğitim ve Rekreasyon Birliğini (American Association for Health, Physical Education and Recreation, AAHPER), güncel adıyla, Sağlık ve Beden Eğitimi ğretmenleri Birliğinin (Society of Health and Physical Educators, SHAPE) kurulmasını tetiklemiştir. Bu birlik, uyarlanmış beden eğitiminin tanımlamasını yapmıştır. Tanım, özellikle özel gereksinimli öğrencileri içermekte olup beden eğitimi programlarının çeşitliliği ile ilgili değişim için yeni bir anlayış getirmiştir. O tarihten bu yana, özel gereksinimli bireylerle sınırlı olmamasına rağmen, uyarlanmış beden eğitimi, bir alt disiplinin yaygın bir kavramı olarak işlevini sürdürmektedir (Winnick, 2017).

Türkiye’de uyarlanmış beden eğitimi ve sporun tarihçesi oldukça yeni ve yakın bir dönem ile başlamış olup özel eğitim alanında çıkarılan yasalar süreci daha çok şekillendirmiştir. Örneğin; 1997 yılında 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile “kaynaştırmanın yaygınlaşması” anlayışı, ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde de kaynaştırma düşüncesini başlamıştır. Bu yıllardan önce ailenin tercihine göre hareket edilir, doktorundan alınan rapor ile bu dersten muaf olurlardı. Bu dersi alanlar ise derse dhil edilmez ve arkadaşlarını izlerlerdi. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin tipik akranlarıyla sadece aynı ortamda bulunmaları anlamına gelip kaynaştırma felsefesini yansıtmamaktadır.

2000 yılında MEB işitme, görme, fiziksel ve hafif veya orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşadıkları bölgelerdeki okullara devam etmelerini desteklediğini bildirmiştir. Bu konuda ilgili sivil toplum kurumlarının da desteği ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere aynı yıl tüm üniversitelerde beden eğitimi ve spor bölümlerindeki ders programına “Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor” dersini zorunlu ders olarak ilave etmiştir. Üniversiteler de Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümlerinde “Engellilerde Fiziksel Aktivite ve Spor” derslerini benzer krediler ile açmışlardır. 2005 yılında 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun” ile kaynaştırmanın niteliğini geliştirme anlayışı beraberinde üniversitelerde “Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor” ve “Engellilerde Fiziksel Aktivite” Modüler Programlarını açmışlardır. Pek çok üniversitede yüksek lisans ve doktora programlarında dersler açılmış, tezler yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. 2009 yılında İnönü Üniversitesi’nde “Engellilerde Egzersiz ve Spor” bölümü lisans eğitimine başlamıştır.

Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik spor organizasyonları da gelişim sürecini sürdürmüştür. Bu kapsamda, farklı yetersizlik grupları için ulusal organizasyonlar kurularak uluslararası spor kuruluşlarının (örneğin; Uluslararası Görme Engelliler Spor Federasyonu, Uluslararası İşitme Engelliler Spor Federasyonu, Uluslararası Tekerlekli Sandalye ve Ampute Spor Federasyonu) bir parçası haline gelmiştir. Örneğin; 1990 yılında Türkiye Özürlüler Spor Federasyonu kurulmuştur. Federasyonun kuruluş amacı; “özürlü sporcuların gerçekleştirdikleri tüm sportif etkinlikleri bünyesinde toplayıp geliştirmek, bu çalışmaları yurt düzeyinde yaygınlaştırıp, sporu rehabilitasyonun bir parçası haline getirmek ve uluslararası etkinliklerde özürlü sporcuya çağdaş yarışma ortamının hazırlanması için gerekli çalışmaları planlamak ve uygulamak” olarak belirlenmiştir (Kalyon, 1997).

2000 yılında bünyesinde dört yetersizlik grubunda faaliyet gösteren federasyon, ayrı federasyonlar olarak kendi adlarıyla kurulmuşlardır. Bu federasyonlar; Türkiye Bedensel Engelliler Spor Federasyonu, Türkiye Zihinsel Engelliler Spor Federasyonu, Türkiye İşitme Engelliler Spor Federasyonu ve Türkiye Görme Engelliler Spor Federasyonudur. Türkiye Zihinsel Engelliler Spor Federasyonu’nun adı 10.02.2009 tarih ve 27137 sayılı Resmi Gazete yayımı ile “Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu” olarak değiştirilmiştir.

2.3.2. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar

Özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarına ilişkin giderek artan hizmet çeşitliliği “*uyarlanmış beden eğitimi*”, “*uyarlanmış fiziksel aktivite*” ve “*uyarlanmış spor*” kavramlarının biraz daha detaylı açıklanmasını doğurmuştur. Bu bağlamda öncelikle ilgili kavramların tanımları, özellikleri ve kapsamı konusunda bilgiler sunarak konunun anlaşılabilirliği ve öneminin ortaya konması hedeflenmektedir.

Uyarlanmış beden eğitim; özel gereksinimli öğrencinin bireysel gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış temel motor beceriler, fiziksel uygunluk, hareket biçimleri ve becerileri, su içi etkinlikler, bireysel ve grup oyunları, spor ve dans etkinliklerini kapsayan özelleşmiş programdır. Bu kavramda yer alan “uyarlama” ile “öğrencinin gereksinimini karşılamak üzere değişime gitme” kastedilmektedir. *Uyarlanmış beden eğitimi*; özel gereksinimli öğrencilerin uzun dönem gereksinimlerini karşılamak üzere genelde planlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci ile bir önceki bölümde bahsedilen yetersizlikler ve bunlara eşlik eden diğer yetersizliklere sahip öğrenciler kastedilmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ile aynı zamanda motor gelişim, bilişsel gelişim, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarından biri veya daha fazlasında yetersizlik veya gelişimsel gecikmeye sahip çocuk tanımlanmaktadır. *Uyarlanmış beden eğitimi* kavramına ilişkin yukarıda yer alan tanımda belirtilen temel motor beceriler, fiziksel uygunluk, hareket biçimleri ve becerileri gibi kavramlar düşünüldüğünde *uyarlanmış fiziksel eğitim* için hedef kitle küçük yaş çocuklardan ergenlik sonuna kadar olan aralık (3-18 yaş) olarak dikkate alınabilir. ABD’de özel gereksinimli bireylere ilişkin eğitim yasası (IDEA), 3-21 yaş arasındaki öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programını zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde aynı yaş aralığına sahip özel gereksinimli öğrenciler için de uyarlanmış beden eğitimi programının bireyselleştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, Birleşik Devletlerde *uyarlanmış beden eğitimi* kavramı içerisinde yer alan hedef kitle 3-21 yaş aralığına sahip yukarıda sıralanan yetersizlik gruplarından oluşmaktadır (Winnick, 2011).

Uyarlanmış fiziksel aktivite kavramı ise iyilik hali, spora katılım ve boş zamanın değerlendirilmesi gibi yaşam boyu sürmesi gereken unsurları kapsamaktadır. Kavramı oluşturan kelimeler dikkate alındığında bir eğitim süreci yerine aktivite düzeyinin korunması ve sürdürülmesi anlayışı ve bunu yaparken de katılımın sağlanması için bazı düzenlemelerin yapılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda *uyarlanmış fiziksel aktivitenin* kapsamı daha çok genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık döneminde olan özel gereksinimli bireyleri içine dahil etmektedir (Winnick, 2011).

Uyarlanmış spor kavramı ise özel gereksinimli bireyin spor branşlarına katılımlarını sağlamak amacıyla ilgili spor dalında bazı değişiklik ve düzenlemelere gidilmesidir. Örneğin; çocuk felci nedeniyle bağımsız yürüyemeyen ve kas-iskelet işlevlerinde kalıcı hasara sahip bir gencin basketbol sporunu tekerlekli sandalye kullanarak yerine getirmesidir. *Uyarlanmış spor* kavramı *engellilerde spor* kavramı yerine tercih edilmektedir. Bunun nedenlerinde birisi *uyarlanmış beden eğitimi* ve *uyarlanmış fiziksel aktivite* kavramları ile uyumlu olması, diğeri ise *engellilerde spor* kavramını oluşturan kelimeleri dikkate alındığında kavramın ilk kelimesini “engelli” oluşturmaktadır. Bu kavram dolayısıyla öncelikle engelliliği veya yetersizliği ön plana çıkarmaktadır. Oysa ki, bu tür kavramlar bireyin yetersizliğini ön plana çıkarmamalıdır. *Uyarlanmış spor* kavramı ise yetersizliği değil sporda değişikliği ve düzenlemeyi ön plana çıkarmaktadır. *Uyarlanmış spor* kavramı ise ister yetersizliği olmayan akranlarıyla ister yetersizliği olan akranlarıyla birlikte spora katılımı teşvik etmektedir. *Uyarlanmış spor* kavramı aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin ve bireylerin boş zamanlarını değerlendirme, sağlık ve iyilik halini sürdürme, tedavi ve rehabilitasyon sürecini desteklemek amaçlarını da kapsamaktadır. Bu bağlamda sadece fiziksel iyilik hali değil, ruhsal ve sosyal iyilik halini de destekleyici işlevlere sahiptir. *Uyarlanmış spor* özel gereksinimli öğrencilerin *uyarlanmış beden eğitimi* süreci sonrası okul yaşamından iş yaşamına geçişte ve günlük yaşam aktivitelerinde bağımsız olmada önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, uyarlanmış beden eğitim programı sonrası spor programı veya organizasyonuna geçiş süreci kritik role sahiptir (Winnick, 2011).

2.3.3. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Amaçları

Uyarlanmış beden eğitimi ve sporun amaçları; kendini gerçekleştirme yönündeki ilerlemelerini artıran aktif ve sağlıklı yaşam tarzları yaşayan fiziksel olarak eğitilmiş insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, fiziksel olarak eğitilmiş bireyin gelişimi; psikomotor, bilişsel (zihinsel beceriler) ve duyuşsal alanlarla (duygu, fikir, tutum, inanç, değer, ilgi vb.) ilgili amaçlar doğrultusunda deneyimler elde edilerek gerçekleştirilir. Beden eğitimi programında içerik alanları yoluyla program amaçları geliştirilir. Psikomotor gelişimle ilgili içerik alanları beş alt amaçta toplanmaktadır. Bunlar; fiziksel uygunluk, motor gelişim, ritim, dans, su içi etkinlikler, oyun ve spor dallarıdır. Bu içerik alanlarının her birisi, spor becerileriyle ilgili gelişimsel alanları da kapsar. Örneğin; aerobik kapasite, fiziksel uygunluk altındaki gelişimsel alt bir alandır. Basketbolda, oyun ve spor dalları içerik alanı kapsamında bir spor olarak alt bir alandır.

Uyarlanmış beden eğitimi ve sporun bu amaçları doğrultusunda ABD’de SHAPE, fiziksel olarak eğitilmiş bir bireyin bilmesi ve yapması gerekenleri yansıtan standartlar geliştirmiştir (Winnick, 2017).

Uyarlanmış beden eğitimi ve spor programının amaçları doğrultusunda, programdan yararlanan bireylerden de bazı çıktılar (standartlar) tanımlanarak program amaçları ile yararlanıcı yeterlilikleri arasındaki bağ belirginleştirilmiştir. Buna göre, fiziksel olarak eğitilmiş birey şu özellikleri sergiler: 1. Çeşitli motor becerilerde ve hareket modellerinde yeterlilik gösterir. 2. Hareket ve performansla ilgili kavram, ilke, strateji ve taktik bilgilerini uygular. 3. Sağlığı geliştiren fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk düzeyi elde etmek ve sürdürmek için gereken bilgi ve becerileri sergiler. 4. Kendine ve başkalarına saygı duyan sorumlu kişisel ve sosyal davranışlar sergiler. 5. Sağlık, keyif, zorlukla başa çıkma, kendini ifade etme ve/veya sosyal etkileşim için fiziksel aktivitenin önemini fark eder (SHAPE, 2014).

Yukarıda tanımlanan standartlara özel gereksinimli öğrencilerin ulaşabilmesi için öğretmenin beden eğitimi ve spor programında başarılı uyarlamalar yapmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu uyarlamalar; öğretimsel uyarlamalar (öğretim yöntemi, sınıf yapısı, öğretimsel ipuçları, pekiştireç sistemleri vb.), müfredat uyarlamaları (öğrenci özelliklerine göre program amaç, hedef davranış ve etkinlik/görev uyarlamaları vb.) ve çevresel uyarlamalar (alan, araç-gereç vb.) başlıkları altında incelenmektedir (Block, 2016). Başarılı uyarlamalar, öğrencinin beden eğitimi ve spor dersindeki etkinliklere katılım düzeyi ve motor davranışlar için ölçüt karşılayan performansıyla anlaşılabilir. Derste başarılı uyarlamalar ve öğrencinin BEP amaçlarına ulaşması, diğer faktörlerle birlikte öğretmen yeterliliği ile de yakından ilişkilidir (Xie ve diğ., 2020).

2.4. ÖĞRETMEN YETERLİĞİ

Öğretmen yeterliği; profesyonel gelişim, öğretmen ve öğrenci davranışlarıyla ilişkili olup öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir değişkenidir. Öğretmen yeterliği; öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi sahip olmaları beklenen özellikler ve nitelikleri tanımlar (Şişman, 2009). Öğretmen-öğrenme sürecindeki önemli unsurlardan birisi de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye teşvik etmek için gerekli becerileri öğrenme ve kullanma yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin, hem motivasyonu düşük öğrenciler hem de özel

gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileme yetenekleriyle ilgili inancıdır (Woolfolk-Hoy, & Burke-Spero, 2005). Yüksek öz-yeterliliğine sahip öğretmenlerin, öğretim stratejilerini daha etkili kullanma, öğrencinin derse bağlı kalmasını sağlama ve sınıf yönetimi becerilerini uygulamada daha becerikli oldukları açıklanmıştır (Bandura, 1986). Öğretmen öz-yeterliği; öğretim yöntemlerinin seçimi, öğretim, öğrenciler hakkında inanışları ve öğrencilerinin öğrenme kapasitelerini etkilemektedir (Humphries, Hebert, Daigle ve Martin, 2012). Öğretimde temel yeterlikler; içerik bilgisi, içerikle ilgili pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, öğrencilerle ilgili bilgi, eğitim hedefleriyle ilgili bilgi, diğer hedeflerle ilgili bilgi ve genel pedagojik bilgiyi kapsar. İçerik bilgisi ve içeriğin pedagojik bilgisi ile sınırlı olan temel yeterlilikler, değerlendirme, öğrenmenin organizasyonu, aktif öğrenci katılımı, bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı, kültürlerarası iletişim ve profesyonel gelişim için duygular ve duyguların yönetimini içerecek şekilde genişletilmiştir (Canadas, Santos-Pastor, Castejon, 2020).

2.4.1. Öğretmen Yeterliğini Açıklamada Kuramsal Temeller

Yeterlik, performans sergilemek için etkinliği organize etme ve istendik biçimde yerine getirmede bireyin kapasitesine duyduğu inançtır. Diğer bir ifadeyle yeterlik, bireyin becerilerini beklenen performans doğrultusunda organize etmesi ve sergilemesi olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Yüksek yeterliğe sahip bireyler, zorluk derecesi daha yüksek olan aktivite seçimi yapabilirken, aktiviteyi sergilemek için de daha fazla gayret ve performans gösterirler. Yeterlik, profesyonel bir alanda tanımlanan görev veya işi yapabileceğine yönelik profesyonelin duyduğu inançtır. Öğretmenlik mesleki ve öğretmen için de yeterlik kavramı son derece önemli bir temadır (Bandura, 1977).

Öğretmen yeterliği, öğrencinin öğrenmeye yönelik ilgi, bilgi ve becerisini kullanabilmesine yönelik gerekli düzenlemeleri organize ederek arzulanan ürünü ortaya çıkarmak üzere öğretmenin sahip olduğu becerileri kullanabilme kapasitesine duyduğu inançtır (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Yüksek öğretmen yeterliliğine sahip öğretmenler, daha planlı olma eğilimleri gösterip yeni önerilere, işbirliğine ve öğrenci gereksinimlerini karşılamak üzere yeni yöntemleri deneme konularında daha fazla isteklidirler. Öğrenme yeterliği ve iç istek düzeyi düşük olan öğrenciler için yüksek öğretmen yeterliği önemli bir fırsat olup çocuk gelişimi ve kaynaştırma/bütünleştirme için yararlar sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Öğretmen yeterliğinde, yeterlik inancı da önemli bir yere sahiptir. Yeterlik inancı; bireyin düşünme, hissetme, güdülenme ve davranışları nasıl yerine getirmeleri hakkında karar verebilmeleridir. Yeterlik inancında bireyin karar vermesi; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleriyle ortaya çıkmaktadır. Bilişsel süreç, hedeflerin belirlenmesi ve üst düzey düşünme için önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Motivasyonel süreç, belirlenen hedefe ulaşma ve yeni hedefler koymada gerekli olup bilişsel ve kişisel özelliklerden etkilenmektedir. Duygusal süreç de bir görev veya sorun karşısında bireyin deneyimlediği duygu durumunu yönetebilmesi için gerekli olup durumla başa çıkma ve zorluğun üstesinden gelmede sahip olunan düşünme becerisidir. Seçim süreci ise bireyin yaşamında karşısına çıkan görevler ve bunların zorluk düzeyleri için tercihte bulunma ve tercih edilen yolda ilerleme için karar verme eğilimleridir. Bu eğilimler ve seçimler, bireyin ilgi, kapasite, değerleri ve sosyal etkilere bağlı olarak şekillenip kişisel gelişimi etkileyen önemli bir aşamadır (Bandura, 1994).

Öğretmen yeterliğini elde etmek ve arttırmak üzere çeşitli yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bunlar; deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durumla ilgili algılardır (Bandura, 1994). Deneyimler; bireyin eylemlerin sonuçlarıyla ilgili oluşturdukları yeterlik inançlarını şekillendirir. Örneğin; başarılı sonuçlanan bir deneyimle bir öğretmen daha yüksek yeterlik inancı geliştirirken başarısız sonuçlanan bir durumla ilgili başka bir öğretmen yeterlik inancını düşürür. Dolaylı yaşantılar, bireyin diğer insanların edindiği deneyimleri kendine örnek alması suretiyle oluşturduğu yeterliktir. Örneğin; bir öğretmen alanındaki bir öğretim üyesinin eğitim seminerine katılarak yeterliğini geliştirir. Sözel ikna, verilen sorumluluğun istendik düzeyde yerine getirilebileceğine ilişkin başkasının bireye telkinde bulunmasıyla elde edilen yeterliktir. Örneğin; öğretmenin öğrencisiyle proje ödevi öncesi konuşma yapması öğrenci yeterliğini arttırmaya yardımcı olacaktır. Fiziksel ve duygusal durumla ilgili algılar ise bireyin yetenekleriyle ilgili kendi duygu ve düşünceleri üzerinden yargılar oluşturmaya ve yeterlik hissinin şekillenmesine neden olur. Örneğin; öğretmenin vereceği dersle ilgili kendini yeterli bulması, hem kendisi hem de öğrenciler için olumlu öğrenme yaşantısı sağlayacaktır (Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Öğretmen yeterliğini kuramsal olarak oluşturan yapı, Rotter'in sosyal öğrenme ve Bandura'nın sosyal bilişsel (sosyal öğrenme) teorilerine dayanmaktadır (Bandura, 1977a; Rotter, 1966). Sosyal bilişsel teori, öz-yeterlik inançlarının arkasındaki ana kavramdır. Önerilen sosyal bilişsel teori, bireylerin olaylara basitçe tepki vermek yerine

bilişsel süreçleri ve davranışları kendi kendine düzenlemesini sağlayan sosyo-bilişsel bir bakış açısıdır. Teori, öğretmenlerin öğretmeyi nasıl öğrendiğini analiz etmek ve daha etkili öğretmen eğitimi programları tasarlamak için kavramsal bir çerçeve sağlar. Teorinin başlıca öncülleri, bir kişi, onun davranışları ve çevre arasındaki karşılıklı etkiyi içerir; kendine gönderme yapan düşünce dahil olmak üzere bilginin bilişsel olarak işlenmesi; davranışı motive etme ve tahmin etmede öz yeterliliğin merkeziliği; ve çeşitli etkinlik bilgisi kaynaklarının göreceli gücü (Bandura, 1977a, 1986). Bandura, kişinin öz yeterlik algısının, yani yeterlik beklentisinin, o kişinin belirli bir davranışta bulunup bulunmayacağını belirlemede anahtar faktör olduğunu öne sürer. Yeterli teşvik ve ön koşul alt beceriler verildiğinde, öz-yeterlik yargıları, bir kişinin faaliyet ve çevresel ortam seçimini, harcadığı çaba miktarını ve engeller ve hoş olmayan deneyimler karşısında ısrarını belirler. Güçlü yeterlik, zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çabaya yol açar; ciddi şüphe, çabanın gevşemesine ve/veya vazgeçmeye neden olur (Bandura 1977b).

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi, öğretmen eğitimine önemli ipuçları vermiştir. Bunlar; 1. Öğrenciler öğretmen eğitimi programını hem etkiler hem de ondan etkilenir. Öğretmenler, sınıfta anlattıklarını öğrencilerin öğrendiklerini kabul ettikleri ve hatırladıkları şeyler olduğunu varsaymamalıdır. Önemli olan öğrencilerin bilgiyi işlemesidir. 2. Öğretmenler, öğrencilerin önceden gözleme dayalı deneyimlerinin öğretimle ilgili beklentilerini ve inançlarını şekillendirmedeki kapsamını ve gücünü kabul etmelidir. 3. Değişimi teşvik etmek ve kolaylaştırmak için, öğretmen öğrencilere öğretim hakkında düşünme ve öğrenme için bir çerçeve sunabilmeleri önemlidir. Öğretim modellerinin geliştirilmesi ve kullanılması; okul ortamındaki paydaşlar, eylemler ve sonuçlar arasındaki ilişkileri öğrenmek, bunlar hakkında iletişim kurmak ve bunları açıklamak için ortak bir dil sağlar. Öğretmen için sadece öğretmenliği bilmek ya da yapabilmek yeterli değildir. 4. Öğretim sadece bilişsel bir beceriden ziyade davranışsal veya performans becerisi olarak da görülmelidir. Öğrenciler sadece öğrenmeyi değil öğretim yapmayı da öğrenmelidir. 5. Öğrencilerin öğrenilen öğretim modellerini fiilen uygulayıp uygulamayacağını belirlemede öz-yeterlik algısı önemli bir faktör olduğundan, gerçek ve algılanan öz-yeterliliğin geliştirilmesi öğretmen eğitimi programının amacı olmalıdır. Öz yeterlik inançları, performans kazanımlarına dayalı olan öğrencilerin, zor durumlarda bile istenen davranışlarda bulunma ve bu davranışlarda ısrar etme olasılıkları daha yüksektir. Öğrenci olan aday öğretmenler gerçek bir sınıfta uygulama yapmak için

çok az fırsata sahip olmuştur ve temel olarak dolaylı deneyimlere sahiplerdir. Öğrencilere öğretim sunmak, öz-yeterlik algılarını onaylayacak, değiştirecek veya çürütecek doğrudan öğretim deneyimi için fırsatlar sağlar. Bu nedenle, aday öğretmenler gelecekte sınıflarına taşıdıkları yeterlik beklentileri, kısmen öğrencilerin öğretim deneyimleriyle belirlenecektir (Bandura, 1977b).

2.4.2. Türkiye’de Öğretmen Yeterliği

Türkiye’de öğretmenler için niteliklerin ve yeterliklerin tanımlanması; MEB tarafından 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ortaya konulmuş olup 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu tanımlamanın politikalara dönüştürülmesi ayrıntılı hale getirilmiştir. MEB Stratejik Planları da öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi konusunda çeşitli yeni yöntem ve uygulamaları da tanımlamaktadır. 2017’de Öğretmen Strateji Belgesi ile öğretmen yeterlikleri için bazı adımlar atıldığı görülmektedir. Son olarak, MEB 2023 Vizyon Belgesi de öğretmen yeterliğini arttırmak üzere yeni uygulama ve faaliyetleri tanımlayarak konuyla ilgili Türkiye’nin eksik yanlarını ve yapılması gerekenlere ilişkin hedefler ortaya koymaktadır (MEB, 2017).

Türkiye’de öğretmen yeterliği 2006 yılında kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı, bu alanlara ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ortaya konmuştur. 2008 yılında ise içerisinde beden eğitimi ve özel eğitim (görme, işitme, zihinsel engelliler) öğretmenlik alanlarının da dahil olduğu 14 alanda Özel Alan Yeterlikleri tanımlanarak yürürlüğe konulmuştur. 2017 yılında, öğretmenlik genel yeterlikleri, Avrupa Yükseköğretim Alan Yeterlikleri Çerçevesi ile uyumlu hale getirilmiştir. Bu kapsamda, Avrupa Birliği, UNESCO, INICEF gibi uluslararası kuruluşların ve gelişmiş ülkelerin öğretmen yeterlik belgeleri incelenerek öğretmen yeterliği, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanı ve bunların altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşan güncel Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri tanımlanmıştır (MEB, 2017). “Mesleki bilgi” yeterlik alanında; alan bilgisi (A1), alan eğitimi bilgisi (A2) ve mevzuat bilgisi (A3) olmak üzere üç yeterlik yer almaktadır. “Mesleki beceri” yeterlik alanında ise eğitim öğretimi planlama (B1),

öğrenme ortamları oluşturma (B2), öğretme ve öğrenme sürecini yönetme (B3) ve ölçme-değerlendirme (B4) ile ilgili dört yeterlik bulunmaktadır. “Tutum ve değerler” başlıklı yeterlik alanında da; milli, manevi ve evrensel değerler (C1), öğrenciye yaklaşım (C2), iletişim ve iş birliği (C3), kişisel ve mesleki gelişim (C4) olmak üzere dört yeterlik tanımlanmaktadır (MEB, 2017).

Türkiye’de öğrencilere eğitim hizmetleri sunan öğretmenlerin branşlarına ilişkin özel alan yeterlikleri tanımlanmıştır. Alan yeterlikleri çerçevesinde, her bir öğretmenlik branşı için yeterlik alanı, yeterlikler ve performans göstergeleri (A1, A2, A3) oluşturulmuştur. Özel alan yeterlikleri, öğretmenlerin kendi branşlarına yönelik görev ve sorumluluklarını etkili ve verimli olarak ortaya koymaları amacıyla 2008 yılında başlatılmıştır. Ancak, her bir öğretmenlik alanı için ayrı özel alan yeterliği kullanmak yerine, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini de içerecek şekilde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017 yılında güncellenmiş ve tek yeterlik anlayışına geçilerek özel alan yeterlikleri anlayışından çıkılmıştır (MEB, 2017).

2.4.3. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor İçin Türkiye’de Öğretmen Yeterliği

Özel gereksinimli öğrencilerin tıpkı tipik akranları gibi bütüncül olarak gelişimlerine olanak sağlamak için kapsayıcı (bütünleştirme-kaynaştırma) eğitim felsefesini bulundukları okul ortamlarına taşımaya ihtiyaç duyulur. Uluslararası sözleşmeler ve bildirgeler (örneğin; Salamanca) de bu anlayışın savunucusudur (UNESCO, 1994). Birleşmiş Milletler, Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, madde 30.5.d eğitim ve fiziksel aktiviteyi özel olarak ele alıp özel gereksinimli öğrencilerin okul sistemi içerisinde oyun, serbest zaman ve spor etkinliklerine diğer akranları gibi katılmak üzere eşit hakka sahip olduğunu tanımlar (United Nations, 2006). Benzer biçimde, UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization) özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılmaları için kapsayıcı, uyarlanmış ve güvenli fırsatların sağlanması gerektiğini kabul eden bir bildiri yayınladı (UNESCO, 2015).

Özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımları konusunda ihtiyaç duyulan uyarlama, öğretim ve tutum gibi öğretmen yeterliği ile ilgili konularda dünya genelinde pek çok araştırma yürütülmüştür (Columna ve diğ., 2016; Özer ve diğ., 2013; Morley, Bailey, Tan, Cooke. 2005; Qi ve Ha, 2012). Çalışma sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin uyarlanmış beden eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç

duyduklarını, ancak öğretmenlerin bu konuda kendilerini özgüvenli ve hazır hissetmedikleri ve daha fazla eğitim almaları gerekliliğini göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin uyarlanmış beden eğitimi için program hazırlama ve uygulamalar konusunda gereksinimleri olduğu betimlenmiştir (Hutzler, Meier, Reuker, Zitomer, 2019).

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik beden eğitimi ve spor dersi, uluslararası alan yazında uyarlanmış beden eğitimi ve spor olarak adlandırılırken, Türkiye’de mevzuatlar çerçevesinde bu ders farklı dönemlerde farklı isimlerle programda yer alabilmektedir. Örneğin; güncel mevzuata göre ayrıştırılmış okullarda, özel gereksinimli öğrencilere sunulan beden eğitimi ve spor dersi “oyun, spor ve fiziki etkinlikler” olarak adlandırılmaktadır. Ancak, bu çalışmada bahsi geçen dersin adı uluslararası alan yazında yer aldığı şekliyle, uyarlanmış beden eğitimi ve spor olarak kullanımı tercih edilmiştir. Ayrıştırılmış okulların 1. kademelerinde (ilkokul) uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersi, özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Yine ayrıştırılmış okulların 2. (ortaokul) ve 3. kademelerinde (özel eğitim uygulama okulu) ise ders beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir.

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri okullarda, uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersini yürüten veya okul dışı ortamlarda uyarlanmış fiziksel aktivite hizmeti sunan öğretmenler/antrenörler için tanımlanmış özel bir yeterlik çerçevesi veya standartlar bulunmamaktadır. Okullarda uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersine ilişkin öğretmen uygulamalarındaki etkililik ve verimlilik, 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde ele alınmaktadır (MEB, 2017).

2.4.4. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor İçin Uluslararası Öğretmen Yeterlikleri ve Standartlar

Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersini nitelikli yürütebilme, öğrencilerin BEP’te yazılan kısa ve uzun dönemli hedeflere ulaşabilmeleri, kazandıkları motor ve hareket becerilerini etkinlikler ve eğitsel oyunlarda kullanabilmeleri ve tüm bunların toplumsal ve sosyal ortamlarda katılıma dönüşebilmesi için bu alanda çalışan öğretmenlerin belirli standartlara sahip olması beklenmektedir. Bazı gelişmiş ülkelerde, özel gereksinimli bireylere uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersini/programını uygulamada görev alan öğretmenler/uzmanlar için standartlar

geliştirilmiş ve bu standartlarla ilişkili beceri alanları tanımlanmıştır. Örneğin; ABD’de uyarlanmış beden eğitime ilişkin 15 alanda ulusal standartlar belirlenmiştir (APENS, 2008). Bu alanlar; insan gelişimi, motor davranış, egzersiz bilimi, ölçme ve değerlendirme, felsefe ve tarihçe, öğrenciye özgü özellikler, öğretim programı ve gelişimi, değerlendirme, öğretimsel tasarım ve planlama, öğretim, danışmanlık ve ekip üye gelişimi, öğrenci ve program değerlendirme, sürekli eğitim, etik ve iletişim. Belirlenen 15 alanda oluşturulan standartların her birisi için beş seviyeli bir sistematik oluşturulmuştur. Seviye 1’de; standart adı ve numarası (örneğin; motor davranış), seviye 2’de; standartların ana bileşenleri (örneğin; motor gelişim teorileri, motor öğrenme prensipleri vb.), seviye 3’de; standartların alt bileşenleri, tüm beden eğitimi öğretmenlerinin bilmesi gerekenler (örneğin, öğrenmenin aşamaları, geri bildirim türleri vb.), seviye 4’de; uyarlanmış beden eğitim ve spor içeriği, özel gereksinimi olan bireylerle çalışan öğretmenlerin bilmesi gerekenler (örneğin; görme engeli olan bireylerin gelişimindeki yaygın gecikmeler vb.) ve seviye 5’de; uyarlanmış beden eğitimi ve spor içeriğinin özel gereksinimi olan bireylere öğretimi ve uygulanması (örneğin; öğrencilerdeki motor performans sorunlarını tanımlayabilme ve yorumlayabilme vb.).

Belirtilen standartlar çerçevesinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin aşağıda sıralanan işlevleri yerine getirmesi beklenmektedir: Öğrencinin fiziksel eğitim, boş zaman becerileri ve takım sporları konusunda bireysel gereksinimlerini tanımlayabilme, öğrenciler için uygun öğretimsel ortamı belirleyebilme, öğrenci için ilave ve destek hizmetlerini tespit edebilme, öğrenciye özgü öğretim için uygun stratejileri belirleyebilme, öğrencinin katılımını sağlamak üzere aktivitelerde uyarlama yapabilme, özel gereksinimli öğrenciyi akranlarıyla genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte beden eğitimi ve spor programını hazırlayabilme ve özel gereksinimli öğrenci için gerekli olabilecek yardımcı personeli eğitebilme (Kelly, 2019).

Özel gereksinimli bireylere uyarlanmış beden eğitimi ve spor hizmeti sunanlar için benzer uygulamanın Avrupa Birliği ülkeleri tarafından da oluşturulduğu görülürken (European Standards in Adapted Physical Activity) 2010 yılında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri, mesleki tanımlamaları, uyarlanmış beden eğitimi ve spor için işlevsel çerçeve ve uyarlanmış beden eğitimi ve spor için bilgi, beceri ve yeterlilikler başlıkları altında standartlar tanımlanmıştır (Klavina & Kudlacek, 2011).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

Yöntem bölümünde katılımcılar, araştırma modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili konu başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. KATILIMCILAR

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde yer alan öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitim fakültesinde yer alan öğrencilerden araştırmanın amacına uygun olacak şekilde özel eğitim son sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada 23 devlet üniversitesine ve 3 vakıf üniversitesine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında 567 katılımcının çevrimiçi anket sistemine giriş yaptığı ancak 563 katılımcının ölçek formlarını doldurduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında 563 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Cinsiyet açısından araştırma dengeli bir dağılım olduğu ve kadın sayısının erkek sayısından fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığının 20-42 arasında değiştiği belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların özellikle 22-23 yaşlarında olduğu ve çok sayıda 25 yaş üstü öğrencinin de araştırmaya dahil olduğu gözlenmiştir (% 25.9). Katılımcıların ortalama yaş aralığı 24.3 (± 3.88) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan özel eğitim son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun fiziksel aktiviteye yönelik en az 1 ders aldıkları görülmektedir (Tablo 3.1).

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	344	61,1
	Erkek	219	38,9
Yaş	20	2	0,4
	21	68	12,4
	22	177	31,4
	23	107	19,0
	24	63	11,2
	25+	146	25,9
Fiziksel Aktiviteye Yönelik Ders Alma Durumu	0	31	5,5
	1	464	82,4
	2	2	0,4
	3	66	11,7

3.2. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada büyük örneklem gruplarına ulaşabilmek için sıklıkla başvurulmuş nicel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, insanların tutumlarını, yeteneklerini, inançlarını veya bilgilerini ölçmek, katılımcılardan elde edilen verileri demografik veriler aracılığıyla gruplamak ve gruplanan verileri analiz etmek için

kullanılabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023). Bu doğrultuda, katılımcıların cinsiyetlerine, özelliklerine veya yaşlarına göre analiz edilmeleri mümkün olabilir. Tarama modeli, boylamsal ve kesitsel olarak iki farklı desene ayrılmaktadır. Bu araştırma daha önceden araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş bir örneklem grubundan belirli bir sürede tek bir noktada veri toplanmasını ifade etmek için kullanılan kesitsel model tercih edilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023). Diğer bir ifadeyle kesitsel modelin kullanıldığı tarama çalışmalarında, belirlenmiş bir veri grubundan, belirlenen araştırma aralığında bir noktada veri toplanır. Böylece katılımcı grubunun o aralıktaki belirli bir konuya yönelik bilgisi, görüşleri veya istekleri belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023).

Araştırma kapsamında belirlenen evren, Türkiye’de eğitim fakültelerine bağlı özel eğitim bölümünde öğrenim göre son sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Özel eğitim bölümü olan toplam 26 üniversitedeki özel eğitim bölümü son sınıf öğrencilerinden sorumlu öğretim üyeleriyle iletişime geçilmiştir. Araştırma sorularıyla ilgili veri toplamak için kullanılan araçlar çevirim içi bir forma dönüştürülmüştür. Hazırlanan çevirim içi veri toplama aracı, sorumlu öğretim üyelerinin de dahil olduğu son sınıf öğrencilerinin akıllı telefonlarındaki whatsapp gruplarına yönlendirilmiştir. Araştırmada, tüm evrene ulaşılmış ve özel eğitim öğretmen adaylarının çevrimiçi formlara akıllı telefonlar üzerinden ulaşmaları sağlanmıştır. Evreni oluşturan katılımcıların yaklaşık % 35’i çevirim içi formları doldurarak tamamlamışlardır. Araştırmanın katılımcı sayısı 563 özel eğitim öğretmen adayıdır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, son sınıf özel eğitim öğrencilerinin demografik özelliklerini ve demografik değişkenlerin beden eğitimi öğretim yeterliğine olası etkilerini belirlemek için demografik bilgi formu kullanılmıştır (EK-1). Demografik bilgi formunda katılımcılara üniversite, cinsiyet, yaş, egzersiz/spora düzenli katılım alışkanlığı, spor yaptıysa hangi düzeyde spora katılım gösterdiği (amatör, profesyonel veya milli), spor yaptıysa hangi branşta katılım gösterdiği, özel gereksinimli bireylere yönelik zorunlu/seçmeli beden eğitimi dersi alıp almadığı, kaç ders aldığı, ailesinde özel gereksinimi olan bir yakınının fiziksel aktivite organizasyonuna katılım soruları yönetilmiştir.

Araştırmada, mezuniyet sonrası ayrıştırılmış ilkokullarda beden eğitimi dersini yürütecek olan özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine yönelik yeterliğini değerlendirmek üzere “Beden Eğitimi Öğretimi Yeterlik Ölçeği” (The Physical Education Teaching Efficacy Scale) kullanılmıştır. Ölçme aracı, Humpries vd. (2012) tarafından geliştirilmiş ve 2014 yılında Erbaş, Varol ve Ünlü tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçme aracını toplam 7 alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracında yer alan alt boyutlar sırasıyla; “Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik”, “Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik”, “Uygun Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik”, “Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği”, “Açıklamalarla İlgili Yeterlik”, “Değerlendirmedeki Yeterlik” ve “Teknoloji Kullanmada Yeterlik” olarak yer almaktadır (EK-2). Ölçek, “yapamam”, “orta düzeyde yaparım” ve “yüksek düzeyde yaparım” şeklinde 3’lü Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçme aracından yer alan maddelerin tamamı olumlu ifadeleri kapsamaktadır (Erbaş, Varol ve Ünlü, 2014).

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer veri grubu ise özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere beden eğitimi öğretimiyle ilgili açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardır. Schuman (1966), kapalı uçlu sorulardan alınan cevapları netleştirmek ve geçerliliğini sağlamak adına kullanımının oldukça önemli olduğunu bildirmektedir. Greene, Caracelli ve Graham (1989) ise açık uçlu soruların bu şekilde kullanımının bir dizi avantajı olduğunu vurgulamaktadır. Öyle ki, nicel veri toplama sürecinden elde edilen sonuçların “tamamlanması, ele alınan fenomene ilişkin yeni araştırma sorularının oluşturulması, sonuçların farklı bir yaklaşımla toplanan veriler yoluyla zenginleştirilmesi, sonuçların kendi içinde doğrulanması ve yeni araştırmaların kurgulanması için temel oluşturma” olmak üzere çeşitli amaçlara hizmet ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmada da benzer biçimde özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretimine ilişkin yeterliklerini incelemek için yürütülen nicel veri toplama sürecini zenginleştirmek, sonuçları kendi içinde doğrulama ve gelecek araştırmaların üretilmesi için daha net öneriler sunmak adına açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, özel eğitim ve nitel araştırma konusunda deneyimli biri profesör ve doktora yapan iki araştırma görevlisi olmak üzere üç öğretim elemanına açık uçlu sorular gönderilerek görüşleri alınmıştır. Üç öğretim elemanından gelen görüşler doğrultusunda, açık uçlu

sorular yeniden düzenlenmiş ve nihai haline getirilmiştir. Çalışmaya dahil olan katılımcılara aşağıda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir:

- İlkokula devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olmayan özel gereksinimli öğrencilerde beden eğitimi dersinin özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Almış olduğunuz lisans eğitimi düşündüğünüzde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?
- Almış olduğunuz lisans eğitimi düşündüğünüzde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda zayıf olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?
- Sizce ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve nitelikli eğitim almaları için beden eğitimi dersi nasıl yürütülmelidir?

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veri toplama süreci öncesinde, araştırmanın başlatılabilmesi için Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuruda bulunulmuştur. Etik kurulun, 15.02.2022 tarih, 2022/01 sayı ve 59 numaralı kararı ile çalışma izni alınmıştır (EK-3). Araştırma verilerinin toplanabilmesi için 23 devlet üniversitesi ve 3 vakıf üniversitesi olmak üzere 26 üniversitenin özel eğitim bölümüne ulaşılmıştır. Tüm veri toplama araçları ve katılımcı onam formu Microsoft form olarak bir link aracılığı ile çevirim içi olarak katılımcıların yer aldığı öğrenci gruplarına Whatsapp üzerinden yönlendirilmiştir. Hazırlanan çevirim içi formda; katılımcılara yönelik demografik sorular, Beden Eğitimi Öğretimi Yeterliliği Ölçeği ve beden eğitimi yeterliğine ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır.

3.5. VERİ ANALİZİ

Araştırma kapsamında 563 katılımcının verileri analize dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı, 23. versiyon (SPSS 23.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada parametrik testlerin yapılması için gerekli olan homojenlik ve normallik koşulları sağlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları için basıklık-çarpıklık değerleri sırasıyla ölçek toplam puan

için 0,164 ve -0,446, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik alt boyutu için -0,256 ve 0,412, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik alt boyutu için -0,033 ve 0,277, uygun beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlik alt boyutu için -0,670 ve -0,383, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliği alt boyutu için -0,272 ve 0,012, açıklamalarla ilgili yeterlik alt boyutu için -0,286 ve -0,650, değerlendirmedeki yeterlik alt boyutu için -0,459 ve -0,291 ve teknoloji kullanmada yeterlik alt boyutu için 0,066 ve -0,817 olarak tespit edilmiştir. Basıklık çarpıklık değerleri ± 1.50 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Demografik değişkenlerin, beden eğitimi öğretim yeterliğine olası etkileriyle ilgili oluşturulan araştırma sorularına yönelik toplanan nicel verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle, parametrik yöntemlere başvurulmuştur. Bu kapsamda, cinsiyet, fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde yer alma, stajlarda beden eğitimi derslerinde gözlem yapma, fiziksel aktivite/spor organizasyonuna katılım, düzenli egzersiz/spor yapma ve geçmişte düzenli egzersiz/spor yapma değişkenleri için Bağımsız Örneklemelerde T-testi ve lisans programında uyarlanmış beden eğitimiyle ilgili alınan ders sayısı değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çalışmada, $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılardan nicel veri toplama süreci sonunda dört ayrı açık uçlu soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Elde edilen yanıtlar içerik analizine tabi tutularak her bir açık uçlu soru bağlamında incelenmiştir (Patton, 2002). Hsieh ve Shanon (2005), özellikle nicel verilerin analizinin sonunda bir çıkarım yapmak amacının ötesinde nicel verilerin derinleştirilmesi için içerik analizinin kullanıldığını vurgulamışlardır. Bu çalışmada toplanan nitel veriler Hsieh ve Shanon (2005) özetleyici içerik analizi adımlarına göre analiz edilmiştir. Buna göre; elde edilen verilerde uygun olmayan yanıtlar ve geçersiz yanıtlar elenmiştir. Ardından, her bir açık uçlu soruya verilen yanıtlar formatında gruplanmıştır. Her bir soru bağlamında yer alan soru odaklarına göre katılımcıların yanıt içeriklerine göre gruplanmıştır. Yapılan gruplama, önerilen biçimde tekrar edilen yanıtların frekans sayılarını hesaplamak için gerçekleştirilmiştir. Her bir soru için yanıt içeriklerine göre yapılan gruplama özel eğitim ve nitel araştırma konusunda uzman doktora ve yüksek lisans derecesine sahip iki öğretim elemanı tarafından içeriklere göre gruplanarak güvenirlik elde edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Son olarak, her bir açık uçlu yanıt içerikleri kendi içinde frekans değerleri hesaplanarak raporlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan analizlerin sonuçları tablolara dönüştürülerek araştırma sonuçları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. “Katılımcıların fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde yer almaları bakımından beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” başlıklı 1. araştırma sorusunun bağımsız örneklemelerde t-testi analiz sonuçlarına göre beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyi toplam puanı [Evet (ort: 80,64, sd: 12,228); Hayır (ort: 77,86, sd: 11,760)], beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim yeterliği alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$), ölçeğin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 4.1).

Tablo 4.1: Projede Yer Alma Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Projede Olma	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği	Evet	118	80,64	12,228	561	2,260	,024
	Hayır	445	77,86	11,760			
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik	Evet	118	8,47	1,907	561	2,607	,009
	Hayır	445	7,95	1,932			
Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik	Evet	118	7,94	1,799	561	2,815	,005
	Hayır	445	7,47	1,584			
Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik	Evet	118	12,59	2,523	561	1,862	,063
	Hayır	445	12,12	2,428			
Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği	Evet	118	11,18	2,452	561	2,322	,021
	Hayır	445	10,59	2,438			
Açıklamalarla İlgili Yeterlik	Evet	118	15,29	2,689	561	,362	,718
	Hayır	445	15,19	2,642			
Değerlendirmedeki Yeterlik	Evet	118	12,11	2,297	561	1,251	,212
	Hayır	445	11,81	2,333			
Teknoloji Kullanmada Yeterlik	Evet	118	13,06	2,064	561	1,451	,147
	Hayır	445	12,74	2,147			

“Katılımcıların stajlarda beden eğitimi dersi gözlemi yapmaları bakımından beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” başlıklı 2. araştırma sorusunun bağımsız örneklemelerde t-testi analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyi toplam puanı [Evet (ort: 79,81, sd: 11,494); Hayır (ort: 75,18, sd: 12,259)] ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$) (Tablo 4.2).

Tablo 4.2: Gözlem Yapma Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Gözlem Yapma	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği	Evet	397	79,81	11,494	561	4,268	,000
	Hayır	166	75,18	12,259			
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik	Evet	397	8,23	1,976	561	3,379	,000
	Hayır	166	7,63	1,773			
Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik	Evet	397	7,75	1,611	561	4,097	,000
	Hayır	166	7,13	1,639			
Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik	Evet	397	12,48	2,348	561	3,874	,000
	Hayır	166	11,61	2,596			
Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği	Evet	397	10,99	2,382	561	4,152	,000
	Hayır	166	10,06	2,495			
Açıklamalarla İlgili Yeterlik	Evet	397	15,40	2,599	561	2,694	,007
	Hayır	166	14,75	2,718			
Değerlendirmedeki Yeterlik	Evet	397	12,02	2,292	561	2,344	,019
	Hayır	166	11,52	2,378			
Teknoloji Kullanmada Yeterlik	Evet	397	12,94	2,045	561	2,345	,019
	Hayır	166	12,48	2,301			

“Katılımcıların özel gereksinimli yakınlarının spor organizasyonuna katılmaları bakımında beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” başlıklı 3. araştırma sorusunun bağımsız örneklemelerde t-testi analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretim yeterliği ölçeği toplam puanı [Evet (ort: 80,44, sd: 11,325); Hayır (ort: 77,72, sd: 12,036)], beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik [Evet (ort: 8,48, sd: 1,947); Hayır (ort: 7,90, sd: 1,911)], beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik [Evet (ort: 7,87, sd: 1,698); Hayır (ort: 7,45, sd: 1,609)] ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim yeterliği [Evet (ort: 11,21, sd: 2,334); Hayır (ort: 10,54, sd: 2,470)] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 4.3).

Tablo 4.3: Spor Organizasyonuna Katılım Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Spor Organizasyonuna Katılım	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği	Evet	149	80,44	11,325	561	2,403	,017
	Hayır	414	77,72	12,036			
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik	Evet	149	8,48	1,947	561	3,173	,002
	Hayır	414	7,90	1,911			
Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik	Evet	149	7,87	1,698	561	2,682	,008
	Hayır	414	7,45	1,609			
Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik	Evet	149	12,50	2,341	561	1,606	,109
	Hayır	414	12,12	2,488			
Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği	Evet	149	11,21	2,334	561	2,888	,004
	Hayır	414	10,54	2,470			
Açıklamalarla İlgili Yeterlik	Evet	149	15,48	2,593	561	1,472	,142
	Hayır	414	15,11	2,666			
Değerlendirmedeki Yeterlik	Evet	149	12,03	2,207	561	,988	,324
	Hayır	414	11,81	2,368			
Teknoloji Kullanmada Yeterlik	Evet	149	12,87	2,075	561	,396	,692
	Hayır	414	12,79	2,154			

“Katılımcıların egzersize/spora düzenli katılım alışkanlığı bakımından beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” başlıklı 4. araştırma sorusunun bağımsız örneklemelerde t-testi analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretim yeterliği ölçeği toplam puanı [Evet (ort: 80,94, sd: 11,215); Hayır (ort: 77,83, sd: 11,998)], beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik [Evet (ort: 9,05, sd: 1,984); Hayır (ort: 7,81, sd: 1,847)] ve beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik [Evet (ort: 8,07, sd: 1,611); Hayır (ort: 7,44, sd: 1,627)] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 4.4).

Tablo 4.4: Egzersize/Spora Düzenli Katılım Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Egzersiz/Spora Düzenli Katılım	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği	Evet	111	80,94	11,215	561	2,476	,014
	Hayır	452	77,83	11,998			
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik	Evet	111	9,05	1,984	561	6,209	,000
	Hayır	452	7,81	1,847			
Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik	Evet	111	8,07	1,611	561	3,674	,000
	Hayır	452	7,44	1,627			
Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik	Evet	111	12,58	2,326	561	1,711	,088
	Hayır	452	12,13	2,478			
Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği	Evet	111	10,97	2,238	561	1,243	,214
	Hayır	452	10,65	2,498			
Açıklamalarla İlgili Yeterlik	Evet	111	15,23	2,433	561	,069	,945
	Hayır	452	15,21	2,702			
Değerlendirmedeki Yeterlik	Evet	111	12,05	2,327	561	,919	,358
	Hayır	452	11,83	2,327			
Teknoloji Kullanmada Yeterlik	Evet	111	12,99	1,975	561	1,018	,309
	Hayır	452	12,76	2,168			

“Katılımcıların geçmişte egzersize/spora düzenli katılım alışkanlığı bakımında beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” başlıklı 5. araştırma sorusunun bağımsız örneklemelerde t-testi analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretim yeterliği ölçeği toplam puanı [Evet (ort: 79,98, sd: 12,150); Hayır (ort: 77,74, sd: 11,738)], beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik ve beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 4.5).

Tablo 4.5: Geçmişte Egzersize/Spora Düzenli Katılım Alışkanlığı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Geçmişte Egzersize/Spora Düzenli Katılım	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği	Evet	176	79,98	12,150	561	2,070	,039
	Hayır	387	77,74	11,738			
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik	Evet	176	8,89	1,929	561	7,225	,000
	Hayır	387	7,67	1,819			
Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik	Evet	176	7,85	1,704	561	2,819	,005
	Hayır	387	7,43	1,597			
Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlik	Evet	176	12,24	2,457	561	,157	,875
	Hayır	387	12,21	2,455			
Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği	Evet	176	10,95	2,450	561	1,535	,125
	Hayır	387	10,61	2,446			
Açıklamalarla İlgili Yeterlik	Evet	176	15,15	2,730	561	-,373	,709
	Hayır	387	15,24	2,615			
Değerlendirmedeki Yeterlik	Evet	176	11,86	2,327	561	-,097	,923
	Hayır	387	11,88	2,330			
Teknoloji Kullanmada Yeterlik	Evet	176	13,03	2,070	561	1,712	,087
	Hayır	387	12,70	2,154			

“Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilere yönelik almış oldukları zorunlu/seçmeli beden eğitimi ders sayısına göre beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” başlıklı 6. ve son araştırma sorusunun Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) sonuçlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 4.6). Scheffe post-hoc testi yapılarak değişimin hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, üç ders alan öğrencilerin hiç ders almayan veya bir ders alan öğrencilere göre beden eğitimi öğretim yeterlik ölçek toplam puanlarında, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim yeterliği alt boyutlarının puanları istatistiksel olarak anlam düzeyinde daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 4.7, Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10).

Tablo 4.6: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretim Yeterlik Sonuçları

Ders Alma Sayısı	N	Toplam $\bar{x}$	Alt Boyut 1 $\bar{x} - SS$	Alt Boyut 2 $\bar{x} - SS$	Alt Boyut 3 $\bar{x} - SS$	Alt Boyut 4 $\bar{x} - SS$	Alt Boyut 5 $\bar{x} - SS$	Alt Boyut 6 $\bar{x} - SS$	Alt Boyut 7 $\bar{x} - SS$
0	31	74,23 - 12,00	7,42 - 1,77	6,97 - 1,56	11,81 - 2,57	10,00 - 2,77	14,70 - 2,99	11,03 - 2,54	12,29 - 2,00
1	464	78,16 - 11,94	7,97 - 1,91	7,50 - 1,63	12,20 - 2,46	10,63 - 2,43	15,19 - 2,63	11,89 - 2,33	12,78 - 2,17
3	66	82,11 - 10,83	8,95 - 1,98	8,30 - 1,53	12,50 - 2,32	11,59 - 2,25	15,50 - 2,67	12,08 - 2,12	13,18 - 1,92

Tablo 4.7: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanı İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1472,475	2	736,238	5,270	,005	3-0, 3-1
Gruplariçi	77957,229	558	139,708			
Toplam	79429,704	560				

Tablo 4.8: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlik Alt Boyutu İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	68,957	2	34,479	9,449	,000	3-0, 3-1
Gruplariçi	2036,102	558	3,649			
Toplam	2105,059	560				

Tablo 4.9: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlik Alt Boyutu İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	48,968	2	24,484	9,326	,000	3-0, 3-1
Gruplariçi	1464,907	558	2,625			
Toplam	1513,875	560				

Tablo 4.10: Alınan Ders Sayısı Değişkenine Göre Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliği Alt Boyutu İçin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	70,018	2	35,009	5,933	,003	3-0, 3-1
Gruplarıçi	3292,452	558	5,900			
Toplam	3362,471	560				

Araştırmanın nicel bulgularına ek olarak, katılımcıların ölçek sonunda yer alan dört adet açık uçlu soruya verilen yanıtlar incelenerek nicel betimsel analiz yapılmış ve izleyen tablolarda frekansları açıklanmıştır. Katılımcılara, ilk olarak “*ilkokula devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olmayan özel gereksinimli öğrencilerde beden eğitimi dersinin özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. İlk açık uçlu soruya verilen tüm yanıtların nicel betimsel analizi Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11: İlkokula Devam Eden ve Kaynaştırma Öğrencisi Olmayan Özel Gereksinimli Öğrencilerde Beden Eğitimi Dersinin Özel Eğitim Öğretmeni Tarafından Yürütülmesi Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?

No	Yanıt	Frekans
1	Dersin özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenlerinin iş birliğinde yürütülmesi gerekmektedir	165
2	Beden eğitimi dersinin özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmesi gerekmektedir	164
3	Beden eğitimi dersinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesi gerekmektedir	110
4	Özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimi sürecinde beden eğitimi dersinin işlenmesine ilişkin yeterli eğitim almadıkları için dersi vermeleri uygun değildir	35
5	Özel eğitim öğretmenleri beden eğitimi dersini yürütme açısından desteklenmeleri gerekmektedir	26
6	Özel eğitim öğretmeni yeterli donanımı olduğu takdirde beden eğitimi dersini yürütebilir	17
7	Beden eğitimi öğretmenlerine lisans eğitimi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışma ile ilgili eğitim verilmelidir	11
8	Beden eğitimi dersini yürütecekse özel eğitim öğretmenlerine beden eğitimi dersini yürütme ile ilgili eğitim alma zorunluluğu getirilmelidir	4
Toplam		533

Katılımcılara, ikinci olarak “*Almış olduğunuz lisans eğitimi düşünüldüğünde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. İkinci açık uçlu soruya verilen tüm yanıtların nicel betimsel analizi Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12: Almış Olduğunuz Lisans Eğitimi Düşündüğünde, Beden Eğitimi Dersini Yürütebilme Konusunda Güçlü Olduğunuzu Düşündüğünüz Yanlarınız Nelerdir?

No	Yanıt	Frekans
1	Konuyla ilgili güçlü bir yanım olduğunu düşünmüyorum	135
2	Özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine göre bireyselleştirmeler yaparak dersi planlayabilirim	95
3	Geçmişte spor yapmış olmam	70
4	Beden eğitimi dersini oyunlaştırıp motor becerileri çeşitli etkinliklerin içine gömerek çalışabilirim	55
5	Özel eğitim yöntem ve tekniklerini beden eğitimi dersine uyarlayabilecek yeterliliğimin olması	43
6	Özel gereksinimli çocukların özelliklerine hâkim olmam	42
7	İş birliği kurmaya ve öğrenmeye açık olmam	27
8	Lisans eğitimim sırasında beden eğitimi dersini nasıl yürüteceğime ilişkin eğitim almış olmam	25
9	Özel gereksinimli çocuklara nasıl yaklaşacağımı, iletişim kuracağımı bilmem	16
10	Sınıf yönetimi konusunda yeterli olmam	7
11	Sabırlı olmam	4
Toplam		519

Katılımcılara, üçüncü olarak “*Almış olduğunuz lisans eğitimi düşündüğünde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda zayıf olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Üçüncü açık uçlu soruya verilen tüm yanıtların nicel betimsel analizi Tablo 4.13’de yer almaktadır.

Tablo 4.13: Almış Olduğunuz Lisans Eğitimi Düşündüğünde, Beden Eğitimi Dersini Yürütebilme Konusunda Zayıf Olduğunuzu Düşündüğünüz Yanlarınız Nelerdir?

No	Yanıt	Frekans
1	Bilgi ve becerilerimin beden eğitimi dersini yürütmek için yeterli olduğunu düşünmüyorum	176
2	Spor branşları açısından yeterli bilgimin olmaması	76
3	Farklı yetersizlik türlerine özgü gereksinimleri karşılamaya ilişkin yeterli bilgimin olmaması	68
4	Yeterli uygulama deneyiminin olmaması	61
5	Beden eğitimi dersini planlamada sınırlı hissediyorum	55
6	Fiziki olarak beden eğitimi dersini yürütebilecek yeterlilikte değilim	51
7	Sınıf yönetimi konusunda kendimi sınırlı hissetmem	14
Toplam		502

Katılımcılara, dördüncü ve son olarak “*Sizce ilkökula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve nitelikli eğitim almaları için beden*

eğitimi dersi nasıl yürütülmelidir?” sorusu yöneltilmiştir. Dördüncü açık uçlu soruya verilen tüm yanıtların nicel betimsel analizi Tablo 4.14’de yer almaktadır.

Tablo 4.14: Sizce İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Gelişimlerini Desteklemek ve Nitelikli Eğitim Almaları İçin Beden Eğitimi Dersi Nasıl Yürütülmelidir?

No	Yanıt	Frekans
1	Özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenlerinin iş birliği yapmalarının sağlanması	131
2	Beden eğitimi dersinin öğrencilerin gereksinimlerine hitap edecek şekilde planlanması	86
3	Derslerde özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek uyarlamaların yapılması	75
4	Beden eğitimi derslerinin yalnızca motor becerilerin değil diğer gelişim alanlarının destekleyecek şekilde yürütülmesi	32
5	Beden eğitimi derslerin boş zaman aktivitesi veya çocukların kendi başlarına oyun oynadıkları bir aktivite olarak görülmemesi	32
6	Beden eğitimi dersinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerekmektedir	28
7	Dersin ders için gerekli tüm malzemeleri olduğu okula ait bir spor salonunda sunulması	27
8	Dersin oyun ve etkileşim odaklı sürdürülmesi	26
9	Dersin özel gereksinimli çocukların sosyalleşmelerini sağlayacak şekilde sunulması	22
10	Özel eğitim öğretmenlerine beden eğitimi derslerini daha etkili sunmaları için hizmet içi eğitimler düzenlemesi	19
11	Beden eğitimi ders saatlerinin artırılması	13
12	Derste çalışılacak becerilerin desteklenmesi için teknolojik içeriklerin (video, görsel gibi) eklenmesi	3
Toplam		503

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi alamayan, ayrıştırılmış ilkokullardaki özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersini yürütecek olan özel eğitim öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde yer almaları, öğretmenlik stajlarında beden eğitimi derslerini gözlemeleri, spor organizasyonuna katılmaları, şuan ve geçmişte düzenli egzersiz/spor yapma alışkanlıklarının oluşu gibi faktörlerin katılımcıların beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyini anlamlı düzeyde arttıran demografik değişkenler olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, katılımcıların lisans eğitimi boyunca; “engellilerde spor”, “uyarlanmış beden eğitimi ve spor”, “özel gereksinimli bireylerde fiziksel eğitim ve spor” başlıklarında veya benzeri isimlerle daha fazla sayıda ders almış olmalarının, özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliklerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Çalışmaya dahil olan katılımcılardan projelerde yer alan, stajda gözlem yapan, spor organizasyonuna katılan, geçmişte ve şu an düzenli fiziksel aktivite yapan ve özel gereksinimli öğrencilerde beden eğitimi konusuyla ilgili lisans eğitiminde üç ders tamamlayanların, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ve beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik alt boyut puanlarının diğer katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, lisans eğitimi sırasında uyarlanmış beden eğitimi ve sporla ilişkili eğitsel fırsatlardan yararlanan özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimi alanında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için zemin hazırlamış olduklarını yansıtmaktadır. Tabi ki, beden eğitimi alan yeterliğini geliştirmenin tek yolu, sadece lisans eğitimi süresince eğitsel fırsatlardan yararlanmak olmayıp mezuniyet sonrası iş başında eğitim, hizmet içi eğitim ve diğer eğitsel düzenlemeler de bu yeterliği arttırmada önemli fırsatlardır.

Araştırmadan elde edilen ve lisans eğitim programlarını geliştirmeye katkı sunabilecek diğer önemli bir bulguda, katılımcıların lisans eğitimi süresince tamamlamış oldukları uyarlanmış beden eğitimi ve sporla ilgili derslerdir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimiyle ilgili herhangi bir zorunlu ders okutulmamaktaydı, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) öğretmen yetiştirme lisans programlarını 2018 yılında yenilemesiyle birlikte, özel eğitim öğretmen adaylarının beden eğitimiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere alan eğitimi içerisine zorunlu ve seçmeli dersler yerleştirilmiştir (YÖK, 2018). Çalışmaya dahil olan katılımcılardan konuyla ilgili hiç ders almayanların ve bir ders alanların, beden eğitimi

öğretim yeterlik toplam puanları, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik alt boyut puanları, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlik alt boyut puanları ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim yeterliği alt boyut puanları, üç ders alanlara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu sonuç, yenilenen özel eğitim öğretmenlik lisans programında uyarlanmış beden eğitimiyle ilgili zorunlu olan bir dersin öğretmen adayları için yeterli olmadığı, alan içi ve alan dışı (örneğin; beden eğitimi öğretmenliği lisans programı) ilave seçmeli dersler alarak beden eğitimi öğretim yeterliğini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu yansıtmaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, ayrıştırılmış ilkokullardaki eğitim hizmetleri, öğretmen uygulamaları ve sınıflardaki öğretmen-öğrenci etkileşimleriyle ilgili yapılmış araştırmaların sayısının kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Üstelik, ayrıştırılmış okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin daha fazla iyileştirilmesine gereksinim olduğu halde, bu okullar ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülen hizmetler göz ardı edilmektedir (Cipriano, Barnes, Bertoli, Flynn, Rivers, 2016). Ayrıştırılmış okullarda, dil-gramer, matematik, hayat bilgisi gibi akademik dersler genellikle özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Dahası, özel eğitim öğretmenleri sanat, müzik ve beden eğitimi gibi akademik olmayan dersleri de yürütme sorumluluğuyla karşılaşabilmektedir (Lobdell & Van Ness, 1963). Ayrıştırılmış okullarda, özel eğitim öğretmen yeterliklerini ve öğrenci çıktılarını geliştirmek üzere çeşitli yöntemler ve araçların geliştirildiği görülmektedir. Örneğin; eş öğretmen ve takım öğretim modelleri bunlardan bazılarıdır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Uluslararası alanyazında, eş-öğretmenli yöntemin, klasik tek öğretmenli yöntemle kıyasla öğrencilerin öğrenme performansı ve uygun olmayan davranışları üzerinde daha etkili olduğuna dair çalışma sonuçları mevcut (Rea, McLaughlin, Walter-Thomas, 2002; Zigmond & Matta, 2004). Bu çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersini yürütmeleri konusunda özel eğitim öğretmen adaylarından toplanan beden eğitimi öğretim yeterliğine ilişkin nicel veriler dışında nitel veriler de toplanarak öğretmenlik yeterliğine ilişkin sonuçları daha açıcı hale dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, katılımcılara, “*ilokula devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olmayan özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersinin özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Nicel betimsel analiz sonuçlarına göre; özel eğitim öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin yanıt içeriklerinde en sık öne çıkan tema, “*beden eğitimi dersinin özel eğitim öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri arasındaki iş*

birliği içerisinde yürütülmesi gerektiğidir". Yine ne çıkan diğer bir tema ise, "beden eğitimi dersinin hem özel eğitim öğretmenleri hem de beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğidir". Çalışmaya dahil olan özel eğitim ğretmen adayları, beden eğitimi dersini ayırıştırılmış okullarda beden eğitimi öğretmeniyle birlikte yürütme ve işbirlikçi anlayış gerekliliğine ilişkin nitel veriler ortaya koyarak uluslararası alanyazındaki eş-ğretmen ve ve takım ğretim modelleriyle ilgili bulguları desteklemektedir.

Çalışmaya dahil olan katılımcılara, "almış olduğunuz lisans eğitimi düşündüğünde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?" sorusu yneltirmiştir. Nicel betimsel analiz sonuçlarına göre; özel eğitim ğretmen adaylarının bu soruya ilişkin yanıt içeriklerinde en sık ne çıkan ilk tema, "konuyla ilgili güçlü bir yanları olmadığı" yönündedir. Smith ve Grren (2004) tarafından yrtlmış nitel bir araştırmaya göre, birçok ğretmen bilgi eksikliği ve eğitim ekibinden yeterli destek alamaması nedeniyle özel gereksinimli öğrencilere beden eğitim dersini uygun biçimde veremediklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, çalışmada yer alan özel eğitim ğretmen adaylarının beden eğitimi dersi yürütme konusunda kendilerini yeterli/güçlü görmedikleri bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, Duchardt, Marlow, Inman, Christensen, & Reeves, (2011), farklı özel gereksinimli öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfta bir ğretmen ğrencilerinin tüm eğitsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamaz. Bu nedenle, okulda görevli özel eğitim ve beden eğitimi ğretmenlerinin olduğu okul eğitmen kadrosunun bir takım anlayışı ile hareket ederek beden eğitimi derslerini yürütmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir.

Araştırmaya dahil olan katılımcılardan "almış olduğunuz lisans eğitimi düşündüğünde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?" sorusuna gelen en sık ikinci yanıt ise "zel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi dersine yönelik bireyselleştirme yapabilecekleridir". Özel eğitim öğretmenlik eğitiminde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik teorik derslerde ve öğretmenlik stajlarında BEP hazırlatmaya ve geliştirmeye yönelik yoğun öğrenme fırsatları yaratılmaktadır. Çalışmadaki bu bulgu, katılımcıların özel eğitim alanındaki BEP deneyimlerini beden eğitimi dersine transfer edebilecekleri hususunda kendilerine güven duyduklarını yansıtmaktadır. Sınıf ğretmenin özel eğitim ğretmeni olduğu ayırıştırılmış okullarda BEP komisyonu olup, bu komisyonun öncelikli yesi özel eğitim öğretmenleridir. Teorik olarak, BEP hazırlarken özel gereksinimli öğrencilerin tüm ğretmenleri BEP komisyonunda olup uygulamada, beden eğitimi

öğretmenleri bu komisyonda aktif olarak yer almamaktadır (Kowalski, Lieberman, Daggett., 2006). Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin BEP hazırlama sürecinde yer almalı ve özel eğitim öğretmenleri bu olumsuz durumu gidererek öğrenciler üzerindeki dolaylı sonuçlarını önlemelidir (Kowalski ve diğ., 2006).

Katılımcılara, *“almış olduğunuz lisans eğitimi düşündüğünde, beden eğitimi dersini yürütebilme konusunda zayıf olduğunuzu düşündüğünüz yanlarınız nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Nicel betimsel analiz sonuçlarına göre; özel eğitim öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin yanıt içeriklerinde en sık öne çıkan tema, konuyla ilgili bilgi ve beceri yetersizliği olduğu yönündedir. Yine öne çıkan diğer bir tema ise, spor branşlarıyla ilgili yetersizliktir. Katılımcılardan beden eğitimi öğretim yeterliği ile ilgili toplanan nicel verilerin analiz sonuçları; projelerde yer almayanların, staj gözlemi yapmayanların, spor organizasyonlarına katılmayanların, fiziksel aktivite alışkanlığı olmayanların ve lisans programında üç ders tamamlamayanların beden eğitimi alan bilgisiyle ilgili ölçeğin ilk iki alt boyutunda diğer katılımcılara göre anlamlı düzeyde düşük puanlar aldıklarını göstermektedir. Nicel verilerden elde edilen bu bulgular, katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri betimsel analiz sonuçlarıyla örtüşmekte olup özel eğitim öğretmen adayları beden eğitimi alan bilgisi ve spor branşlarıyla ilgili kendilerini yetersiz görürken sonuçlar, fiziksel aktiviteyle ilgili daha fazla yaşantısı olanların beden eğitimi alanıyla ilgili kendilerini daha fazla yeterli bulduklarını yansıtmaktadır.

Çalışmaya dahil olan katılımcılara son olarak, *“sizce ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve nitelikli eğitim almaları için beden eğitimi dersi nasıl yürütülmelidir?”* sorusu yöneltilmiştir. Nicel betimsel analiz sonuçlarına göre; en sık öne çıkan yanıt, “özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenlerinin iş birliği içerisinde olmaları” önerisidir. Bu bulgu, uluslararası alanyazında beden eğitimi dersine yönelik BEP amaçları yazılması ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapılması dahil pek çok konuda beden eğitimi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni iş birliğine içerisinde olmalı savını (Kelly, 2020) destekler niteliktedir. Ayrıca, nicel betimsel analiz sonuçlarına göre öne çıkan diğer bir yanıt, “beden eğitimi dersinin sadece motor gelişimi değil, tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde yürütülmesi gerektiği” önerisidir. Bu görüş, özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin motor gelişim sorunlarını desteklemek üzere daha bütüncül bir bakış açısına sahip olduklarını yansıtmaktadır.

Ayrıştırılmış özel eğitim ilkokullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, aynı sınıflarda olsa da birbirlerinden farklı motor, fiziksel uygunluk ve davranışsal müdahalelere ihtiyaçları bulunmaktadır. Aynı sınıfta olmaları, uyarlanmış beden eğitimi dersine ilişkin homojen amaçlara sahip olmaları anlamına gelmemektedir. Her öğrencinin farklı fiziksel aktivite, spor ve serbest zaman etkinliklerine ilişkin ilgileri söz konusudur. Ayrıca, her öğrencinin farklı çevresel destek ve bariyerleri olup her öğrencinin maruz kaldığı görev ve etkinliklerin zorluk düzeyi, sıklığı ve işlevselliği farklılık göstermektedir. Tüm bunlar, her bir öğrencinin beden eğitimi dersi için büyük ihtimalle farklı BEP amaçlarına sahip olduğunu yansıtmakta olup homejen tipik öğrencilerin beden eğitimi derslerine kıyasla özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları dersi yürütme ve organize etmede ilave güçlüklerle yol açmaktadır. Tüm bunlar, uyarlanmış beden eğitimi ve BEP süreçlerinin sadece özel eğitim öğretmenleri tarafından tek başına yapılmasını güçleştirecektir. Özel eğitim öğretmeniyle birlikte, beden eğitimi öğretmeni ve yardımcı öğretmenle dersin istendik nitelikte yürütülmesi sağlanabilir ve pekiştirici sistemleri ile öğrencilerin daha mutlu olmaları, motor, spor ve serbest zaman becerilerini yaşam boyu geliştirme konusunda daha fazla güdülenmeleri sağlanabilir (Block, Taliaferro, Campbell, Harris, & Tipton, 2011)

Araştırmacının alanyazın bilgisine göre, eğitim fakültelerine bağlı özel eğitim bölümlerinin son sınıflarında okuyan ve sonraki öğretim yılında özel eğitim öğretmeni olacak olan katılımcıların, beden eğitimi ve spor dersi yürütebilmeleri hususunda mezuniyet öncesi sahip oldukları yeterliği belirlemeye ve bu yeterliği etkileyen demografik değişkenleri tespit etmeye yönelik Türkiye’de yapılmış ilk araştırmadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın bazı limitasyonları da vardır. Çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen yeterliğini belirlemek üzere sadece bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların ölçme aracındaki maddelere ilişkin verdikleri yanıt, kişinin kendi beyanına dayalı olup öznel özellikler içermektedir. Katılımcıların öğretmen yeterliğine ilişkin veri toplama süreci araştırmacı ile yüz yüze oturumlar şeklinde gerçekleşmeyip çevrimiçi olarak toplanmıştır ve bu durum katılımcıların her madde için ayırdıkları süreyi etkilemiş olabilir.

Ayrıştırılmış ilkokullarda mezuniyet sonrası sınıf öğretmeni olarak görev yapacak olan özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında fiziksel aktiviteyle ilgili projelerde yer almaları, öğretmenlik stajlarında beden eğitimi derslerini gözlemeleri, spor organizasyonuna katılmaları, şuan ve geçmişte düzenli egzersiz/spor yapma alışkanlıklarının oluşu katılımcıların beden eğitimi öğretim yeterlik düzeyini anlamlı

olarak arttıran demografik faktörler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenliği son sınıfında olan katılımcılardan uyarlanmış beden eğitimi ve sporla ilgili en az üç dersi tamamlamış olanların beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmen adaylarının uyarlanmış beden eğitimi konusunda yeterliklerinin artırılması uzun dönemde, atandıkları okullarda yürütecekleri beden eğitimi ders niteliği artırılabilir, öğrenciler uyarlanmış beden eğitimi dersi BEP amaçlarına ulaşabilir, artan motor ve hareket beceri repertuarı ile özel gereksinimli öğrenciler fiziksel aktivitenin fiziksel, sosyal ve psikolojik yararlarını elde edilebilirler.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliğini belirlemeye yönelik özel eğitim bölümü dışında, beden eğitimi bölümünden aday öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile ders yürütme konusunda yeterliklerini belirlemek üzere ileri araştırmalar planlanabilir.
- Hem özel eğitim bölümü hem de beden eğitimi bölümlerinin son sınıflarından okuyan öğretmen adaylarının uyarlanmış beden eğitimiyle ilgili yeterliklerini ortaya koyan karşılaştırmalı araştırmalar planlanabilir.
- Öğretmen yeterliğini nicel olarak değerlendirmek üzere farklı ölçme araçlarının kullanıldığı ileri araştırmalar planlanabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerde beden eğitimi öğretimine ilişkin ölçme araçları geliştirmeyle ilgili ileri araştırmalar planlanabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerle beden eğitimi dersi yürütecek olan öğretmen adaylarının yeterliğini belirlemek üzere karma araştırma yöntemleri kullanılarak ileri araştırmalar planlanabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersini yürüten öğretmenlerle, hizmet verdikleri okullarda uygulamaya yönelik yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Özel eğitim öğretmenlik bölümü öğrencileri, mezuniyet sonrası ayrıştırılmış okullarda görev alarak beden eğitimi dersini yürütme sorumluluğu ile karşılaşabilir. Bu nedenle, lisans eğitimi süresince kendi alanları dışındaki (örneğin, beden eğitimi lisans programı) lisans programlarından seçmeli dersler alarak konuyla ilgili yeterliklerini artırabilirler.
- Özel eğitim öğretmenliği bölümü lisans öğrencileri, özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımları konusunda uygulamalı toplumsal projelerde yer alarak, teorik dersleri pratikle destekleyebilirler.
- Özel eğitim bölümü öğrencileri, beden eğitimi lisans programı öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili spor organizasyonlarına gönüllü katılım göstererek spor becerileri konusunda teorik ve uygulamalı deneyimler elde edebilirler.
- Özel eğitim bölümü öğrencileri, hem kendileri için hem de toplumdaki pasif yaşam alışkanlığına sahip bireyler için fiziksel aktivite davranış değiştirme programlarına dahil olarak düzenli egzersiz yapma ve aktif yaşam alışkanlığı kazanabilir ve buradaki olumlu yaşantıyı, öğretmenlik mesleğine başladığında özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerine BEP amaçları ile transfer edebilirler.
- Özel eğitim öğretmen adaylarının, son sınıf öğretmenlik uygulamasında staj yaptıkları okullarda beden eğitimi derslerinde daha fazla gözlem fırsatı sağlanması, dersi yürüten öğretmenle işbirliği yaparak beden eğitimi öğretim yeterliği konusunda pratik becerilerini geliştirmesi sağlanabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilere sunulan uyarlanmış beden eğitimi konusunda gelişmiş ülkelerdeki uluslararası standartlar, ülkemiz için de geliştirilebilir ve bu kapsamda YÖK hem özel eğitim ve hem de beden eğitimi öğretmenliği lisans programlarını güncelleyerek öğretmen adaylarının yeterliklerini ölçütler temelinde geliştirebilir.
- Öğretmen bilgi ve becerisi, tutumu, beden eğitimi dersine ilişkin öğretim programı, beden eğitiminde değerlendirme ve müdahale için araç-gereçler, fiziksel çevre (okul bahçesi, okuldaki açık ve kapalı spor salonu), öğrencinin ebeveyni ve akranları gibi unsurlar ICF bakış açısıyla (biopsikososyal model) çevresel faktörler içerisinde yer almaktadır. Bu bağlamda, okul sisteminin bağlı olduğu MEB ve YÖK, öğretmen yeterliği kaynaklı çevresel bariyeri, kolaylaştırıcı

bir yapıya dönüştürerek özel gereksinimli öğrencilerin motor işlevlerini, aktivite ve katılım düzeylerini artırıcı etkiler sağlayabilir.



EKLER

Ek-1: Demografik Bilgi Formu

- Yaş:
- Cinsiyet:
- Üniversite adı:
- Lisans eğitiminde özel gereksinimi olan öğrencilerin beden eğitimi dersi veya fiziksel aktiviteyle ilgili hiç ders aldınız mı? (0- 1, 2 ve daha fazla)
- Lisans programınız sırasında özel gereksinimi olan öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımıyla ilgili gönüllü olarak toplumsal sorumluluk projelerinde yer aldınız mı? (evet, hayır)
- Özel eğitim okullarında staj uygulaması yaparken beden eğitimi derslerinde gözlem yaptınız mı?
- Ailenizde özel gereksinimi olan bir yakınınızın bir spor organizasyonuna katılımı oldu mu?
- Ailenizde özel gereksinimi olan bir yakınınız bir spor organizasyonunda başarı elde etti mi?
- Şuan düzenli fiziksel aktivite alışkanlığınız var mı (haftada en az 5 gün, günde 60 dakika, 6 aydan fazla devam ettiğiniz bir egzersiz programı)
- Geçmişte spor yaptınız mı? () Evet () Hayır
- Geçmişte spor yaptıysanız düzeyi? () Amatör () Profesyonel () Milli
- Geçmişte spor yaptıysanız spor dalınız? () Atletizm () Basketbol () Hentbol () Futbol () Güreş () Voleybol () Yüzme () Uzakdoğu sporları () Tenis () Masa Tenisi ()
- Diğer (yazınız)

Ek-2: Beden Eğitimi Öğretim Yeterlilik Ölçeği

Yaşınız : Cinsiyetiniz : ☐ Erkek ☐ Kız Sınıfınız : ☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf Spor Branşınız :				
Değerli Katılımcı, Aşağıda verilen ifadeler doğrultusunda, verilen seçenekler içerisinde size en uygun olan cevabın yer aldığı sütunun altındaki bölme - X - şeklinde işaretleyiniz.		Yapamam (Katılmıyorum)	Orta Düzeyde Yapırım (Fikrim Yok)	Yüksek düzeyde Yapırım (Katılıyorum)
Faktör 1	1	Badminton, tenis gibi raketli sporları çok iyi bilir, çok etkin şekilde öğretebilirim.		
	2	Rekreasyonel faaliyetlerle ilgili oyunları çok iyi bilir, çok etkili şekilde öğretirim.		
	3	Yüzme ve su güvenliği konusunda bilgim yeterlidir ve etkili şekilde öğretirim.		
	4	Kamp, kano, bisiklet, oryantiring gibi açık hava rekreasyon faaliyetlerini iyi bilir, etkili şekilde öğretirim.		
	5	Fitness hakkında çok şey bilir, etkili şekilde öğretirim.		
Faktör 2	6	Temel motor beceriler hakkında çok şey bilir, etkili bir şekilde öğretebilirim.		
	7	Egzersiz bilimleri (egzersiz fizyolojisi, biyomekanik, motor öğrenme, spor psikolojisi) hakkında yeterli bilgiye sahibim ve bu bilgileri beden eğitimi öğretim alanına aktarabilirim.		
	8	Beden eğitimi müfredatı hakkında bilgim var, bu doğrultuda planlama ve öğretim yapabilirim.		
Faktör 3	9	Sınıflar ve yaş gruplarının fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden farklılıkları hakkında bilgi sahibiyim.		
	10	Beceri dizilerinin öğretim planlamasını, kolaydan zora doğru küçük adımlarla öğretecek şekilde yapabilirim.		
	11	Birisini bir beceriyi ortaya koyarken izlediğimde, doğru mu yaptığını ya da nerede düzeltme gerektiğini anlayabilirim.		
	12	Eğer birisi bir beceriyi kötü şekilde uyguladıysa, daha iyisini yapması için ona anlatabilir ve gösterebilirim..		
	13	Eğer bir öğrencim şekilleri veya çizimleri anlamakta problem yaşıyorsa, onun anlayacağı biçimde daha basitleştirebilirim.		
Faktör 4	14	Eğer bir çizim öğrencinin beceri düzeyinin altında kalıyorsa, onun seviyesine göre düzenleyebilirim.		
	15	Eğer sınıfta görme problemi olan bir öğrencim olursa, sınıf ile uyum sağlayacağı şekilde çözümler bulurum.		
	16	Serebral palsi hastalığı olan bir öğrenciyi sınıfta kaynaştırabilirim.		
	17	Zihinsel özürü bir öğrenciyi sınıfta kaynaştırabilirim.		
	18	Duygusal ya da davranış problem olan çocuklara etkili öğretim yapabilirim.		
Faktör 5	19	Dikkat eksikliği olan hiperaktif çocuklara nasıl etkili öğretim yapacağımı biliyorum.		
	20	Yoksul kesimden gelen çocuklara başarılı bir beden eğitimi ders deneyimi yaşatabilirim.		
	21	Öğrencilerimi birbirlerine karşı saygılı ve yardımlaşabilen şekilde yetiştiririm.		
	22	Öğrencilerin zarar görmemesi için, dersimde her türlü tedbiri alabilirim.		
	23	Bir beceri ya da bir çizim/şekil, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini anlayacakları şekilde açıklayabilir ya da gösterebilirim.		
Faktör 6	24	Çocuklara düşünmeye ve problem çözmeye yönlerecek aktiviteler yapabilirim, sorular sorabilirim.		
	25	Öğrencilerin bir beceriyi doğru anlamaları ya da hatırlamalarına yardımcı olmak için öğretim ipuçları kullanabilirim.		
	26	Ölçme ve değerlendirme ilgili kavramları bilir, beden eğitimi dersine bunu aktarabilirim.		
	27	Sınıf düzeylerinin tespitini yapabilirim, bu doğrultuda plan hazırlayabilirim.		
	28	Ders içi öğrenme performansını değerlendirmek amacı ile rubrikler hazırlayabilirim.		
Faktör 7	29	Ben ne öğrenmelerini istediysen, öğrencilerim öğrendiklerini bu doğrultuda geri yansıtır.		
	30	Dersin ya da günün gidişatına göre bir dersi değiştirebilirim.		
	31	Ders planlamasında internet kullanabilirim.		
	32	Teknolojik imkanlara sahipsem, bunları dersimde kullanabilirim. (Video, projeksiyon makinesi vb..)		
	33	Eğer idarecim, görsel işitsel ekipman, bilgisayar programı gibi teknolojik araçlardan faydalandığımı görmek istiyorsa, bunu yapabilirim.		
	34	Genellikle beden eğitimi hakkında farklı fikirler bulmak ya da paylaşmak için internet ve elektronik posta kullanırım.		
	35	Beden eğitimi ile ilgili teknolojik ekipmanlara sahip olmasam bile, hepsinin farkındayım.		

Ek-3: Etik Kurul Kararı



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 15.02.2022

Toplantı Sayısı: 2022/01

GÜNDEM 59: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11.02.2022 tarihli ve E.85981 sayılı yazısı gereğince; Beden Eğitimi ve Spor Doktora programı öğrencisi Fisun YANARDAĞ'ın *"Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Uygulanmasında Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Araştırması"* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 59; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11.02.2022 tarihli ve E.85981 sayılı yazısı gereğince; Beden Eğitimi ve Spor Doktora programı öğrencisi Fisun YANARDAĞ'ın *"Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Sporun Uygulanmasında Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Araştırması"* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında uygulanacak olan anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

N

KAYNAKÇA

- Ackland, P., Resnikoff, S., Bourne, R. (2017). World blindness and visual impairment: Despite many successes, the problem is growing. *Community Eye Health Journal*, 30(100), 71-73.
- Adapted Physical Education National Standards. (2008, 1 Mayıs). Erişim Adresi: <https://www.ncpeid.org/apens>.
- Babaoğlu, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory* (1st ed). Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 2-5.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (1st ed). Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Berghs, M., Atkin, K., Graham, H., Hatton, C. & Thomas, C. (2016). Implications for public health research of models and theories of disability: A scoping study and evidence synthesis. *Public Health Research*, 4(8), 1-9
- Blindness and Vision Impairment. (2023, 27 May). Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Block, M.E., Taliaferro, A., Campbell, A.L., Harris, N., & Tipton, J. (2011). Teaching the self-contained adapted physical education class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(4), 47-52.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making humans being human* (1st ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). *The bioecological model of human development* (1st ed). New York: Wiley.

- Castro, S., & Pinto, A. (2013). Matrix for assessment of activities and participation: Measuring functioning beyond diagnosis in young children with disabilities. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 177-189.
- Charlotte, A. H., Hebert, E., Kay, D. & Jeffrey, M. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299.
- Columna, L., Hoyos-Cuartas, L. A., Foley, J. T., Prado-Perez, J. R., Chavarro-Bermeo, D. M., Mora, A. L., ... & Rivero, I. (2016). Latin American physical educators' intention to teach individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(3), 213-232.
- Convention on The Rights of Persons With Disabilities. (2023, 24 May). Retrieved from: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf
- Deafness and Hearing Loss. (2023, 27 May). Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.
- Demirci, N. ve Demirci, P.T. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Demirtaş, P. T. (2015). Sınıf öğretmenlerinin engellilerde beden eğitimi ve spor dersini etkileyen sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 322-337.
- Duchardt, B., Marlow, L., Inman, D., Christensen, P., & Reeves, M. (2011). Collaboration and co-teaching: General and special education faculty. *The Clearing House: Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72, 186–190.
- Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 264–272.
- Erbaş, M. K., Varol, Y. K. ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretim yeterliliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 16-27.

- Ertunç, E. N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademe görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- European Standards in Adapted Physical Activities. (2023, 15 May). Retrieved from: <http://eusapa.upol.cz>
- Fox, M. (2003). *Including children 3–11 with physical disabilities* (1st ed). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (1st ed). New York: McGraw-Hill.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Gillberg, C. (2010). The essence in child psychiatry: Early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gürsel, F., Kılınç, N. ve Alagül, Ö. (2018). Kaynaştırma öğrencisinin beden eğitimi dersine aktif katılım sürecinin yansıması. *Spormetre*, 16(1), 61-72.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Humphries, C.A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284–299.

- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.
- Individuals With Disabilities Education Act. (2023, 5 May). Retrieved from: <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8>.
- Kalyon, T. A. (1997). *Özürlülerde spor* (1. Basım). Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Kelly, L.E. (2020). *Adapted physical education national standards* (3st ed). Champaign: Human Kinetics.
- Kennedy, C. (2020). *Principles and practice of child neurology in infancy* (1st ed). London: Mac Keith Press.
- Klavina, A., & Kudlacek, M. (2011). Physical education for students with special education needs in europe: Findings of the EUSAPA Project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(2), 46-62.
- Kowalski, E., Lieberman, M., & Daggett, S. (2006). Getting involved in the IEP process. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(7), 35–39.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1st ed). Beverly Hills, CA: Sage.
- Lobdell, L.O., & Van Ness, W. J. (1963). The self-contained classroom in the elementary school. *The Elementary School Journal*, 63(4), 212-217.
- Lollar, D. J., & Simeonsson, R. J. (2005). Diagnosis to function: Classification for children and youths. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(4), 323– 30.
- Mansoor, N., Mansoor, T., & Ahmed, M. (2016). Eye pathologies in neonates. *International Journal of Ophthalmology*, 12, 1832-1838.
- MEB 2023 Eğitim Vizyonu. (2023, 18 Mayıs). Erişim Adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2023, 16 Mayıs). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.

- Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 79-92.
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education and Science*, 10, 1-15.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Nalbant, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(2), 113-121.
- National Association for Gifted Children. (2023, 28 May). Retrieved from: <https://nagc.org/page/what-is-giftedness>.
- National Physical Education Standards. (2023, 17 May). Retrieved from: <https://www.shapeamerica.org/MemberPortal/standards/pe/default.aspx>.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2023, 1 Haziran). Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.
- Özer, D. S., Nablant, E., Aglamis, F., Baran, P., Kaya Samut, A. & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research* 57(11), 1001–1013.
- Özer, D. ve Süngü, B. (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bakış açısından “Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi” uygulamaları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1) 1-15.
- Pak, M. D. ve Özden, S.A. (2018). Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (1st ed). Thousand Oaks, London: Sage.

- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the medical, social and biopsychosocial models of disability: A comprehensive theoretical framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54.
- Poonual, W., Navacharoen, N., Kangsanarak, J., & Namwongprom, S. (2016). Risk factors for hearing loss in infants under universal hearing screening program in Northern. *Thailand. Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 9, 1-5.
- Qi, J., & Ha, L. S. C. (2012). Hong Kong physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities: A qualitative analysis. *Asian Social Science* 8(8), 3-14.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203-223.
- Ross, S. M., Bogart, K. R., Logan, S. W., Case, L., Fine, J., & Thompson, H. (2016). Physical activity participation of disabled children: A systematic review of conceptual and methodological approaches in health research. *Frontiers in Public Health*, 4(187), 1-10.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye’de Üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Salminen, A. L., & Karhula, M. A., (2014). Young persons with visual impairment: Challenges of participation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 4, 1-10.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). *Transactional regulations: The developmental ecology of early intervention* (1st ed). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Schuman, H. (1966). The random probe: A technique for evaluating the validity of closed questions. *American Sociological Review*, 31(2), 218-222.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). *The social model of disability: An outdated ideology?*. Barnartt, S. N., Altman, B.M. (Ed.) In *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (Research in

- Social Science and Disability, (p 9-28). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Simeonsson, R. J. (2006). *Defining and classifying disability in children* (1st ed). Washington, DC: The National Academies Press.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 602-610.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. E. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tarsuslu-Şimşek, T. (2020). *Bedensel yetersizliğe neden olan bozukluklar: Genel özellikler ve belirtiler* (1. Basım). Ankara: MEB.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wang, L., Wang, M., & Wen, H. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: An application of the theory of planned behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590-607.
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps (ICIDH)*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning disability and health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.

- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning disability and health for children and youth (ICF-CY)*. Geneva: World Health Organization.
- Winnick, J. P. (2017). *Introduction to adapted physical education and sport*. Joseph P. Winnick, David L. Porretta (Ed.). *Adapted Physical Education and Sports* (6st ed). Champaign: Human Kinetics.
- Zigmond, N., & Matta, D. W. (2004). Value added of the special education teacher in secondary school co-taught classes. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 17, 55-75.



DİZİN

B

Beden eğitimi öğretmeni, 4
Bozukluk, 9, 11

D

Dünya Sağlık Örgütü, xiii, 9, 10

E

Egzersiz, 30, 51
Engellilik, 11

F

Fiziksel aktivite, 28

I

ICD, 10, 11, 12, 14, 19
ICF, xii, xiii, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 64, 65

K

Katılım, x, 9, 11, 17, 50, 51, 52

Katılım kısıtlılığı, 11
Kaynaştırma, x, 54, 61

Ö

Öğretmen yeterliği, 33, 34, 35
Özel eğitim öğretmen adayları, 6, 7, 59
Özel gereksinim, 10, 18, 28, 31, 38, 39, 40, 55, 58
Özürlülük, viii, 9, 10, 11

S

Sağlık, Yetiştirimi ve İşlevselliğin
Uluslararası Sınıflandırması, 15
Spor, 2, 3, 5, v, ix, x, 30, 38, 39, 50, 55, 61, 62

U

Uyarlanmış beden eğitimi ve spor, 27, 32, 33
Uyarlanmış fiziksel aktivite, 31
Uyarlanmış spor, 32