



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ENGELLİ
ÖĞRENCİLERE ÖĞRETMeye YÖNELİK
TUTUMLARI**

Gamze BEYAZOĞLU BACI

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Oğuz ÖZBEK**

**ANKARA
2020**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ENGELLİ
ÖĞRENCİLERE ÖĞRETMeye YÖNELİK
TUTUMLARI**

Gamze BEYAZOĞLU BACI

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Oğuz ÖZBEK**

**Bu araştırma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'nın
1059B141800311 başvuru numarası ile desteklenmiştir.**

**ANKARA
2020**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gamze BEYAZOĞLU BACI

Tarih:

İmza:

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	iii
Kabul ve Onay	iv
İçindekiler	iii
Önsöz	vi
Şekiller	vii
Çizelgeler	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Beden Eğitimine İlişkin Temel Kavramlar	5
1.1.1. Beden Eğitimi	5
1.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni	5
1.1.3. Beden Eğitimi Öğretmeni Lisans Programları	6
1.1.3.1. Uyarlanmış Beden Eğitimi	7
1.1.3.2. Uyarlanmış Beden Eğitimi için Program	8
1.2. Engellilik ve Engelli Türleri	9
1.2.1. Engel Tanımı	9
1.2.2. Engel Türleri	10
1.2.2.1. Zihinsel Engel	10
1.2.2.2. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk	11
1.2.2.3. Otizm Spektrum	11
1.2.2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü	11
1.2.2.5. Görme Engeli	12
1.2.2.6. İşitme Bozukluğu	12
1.2.2.7. Serebral Palsi, Travmatik Beyin Hasarı, İnme	13
1.2.2.8. Ampütasyon	14
1.2.2.9. Omurilik Bozuklukları	14
1.2.3. Türkiye’de Engellilerde Beden Eğitimi	14
1.3. Beden Eğitiminde Kapsayıcı Eğitim	17
1.3.1. Kapsayıcı Eğitim Tanımı	17
1.3.2. Bütünleştirmeden Kapsayıcı Eğitime Geçiş	19
1.3.3. Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar	21
1.3.4. Kapsayıcı Eğitim Zorlukları ve Kolaylıkları	22

1.3.5. Kapsayıcı Beden Eğitimi ve Uluslararası Yaklaşım	22
1.3.6. Engelli Öğrencilerin Başarılı Dahil Edilmesi için Öğretim Yöntemi	24
1.4. Tutum	27
1.4.1. Tutumun Tanımı	27
1.4.2. Tutumun Bileşenleri	28
1.4.3. Tutum Oluşturma Biçimleri	28
1.4.4. Tutumun Değişmesi	29
1.4.5. Tutum ve Davranış İlişkisi	30
1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları	31
1.5.1. Öğrencilere İlişkili Tutumlar	32
1.5.1.1. Engellilik Seviyesi	32
1.5.1.2. Engellilik Tipleri	33
1.5.1.3. Akran Zorbalığı	34
1.5.1.4. Akran Desteği	34
1.5.2. Öğretmenlere İlişkili Tutumlar	35
1.5.2.1. Yaş ve Cinsiyet	35
1.5.2.2. Algılanan Yetkinlik ve Öğretmenlerin Yeterlik Düzeyi	36
1.5.2.3. Akademik Hazırlık	37
1.5.3. Eğitim Ortamına İlişkin Tutumlar	37
1.6. Gerekçeli Eylem Teorisi ve Planlanmış Davranış Teorisi	38
1.6.1. Gerekçeli Eylem Teorisi	38
1.6.2. Planlanmış Davranış Teorisi	39
1.7. İlgili Çalışmalar	41
2. GEREÇ ve YÖNTEM	46
2.1. Keşfedici Sıralı Karma Model	48
2.2. Birinci Aşama Nitel Veri Toplama	49
2.2.1. Katılımcılar ve Süreç	49
2.2.2. Görüşme Sorularının Belirlenmesi ve Süreç	52
2.2.3. Araştırmacının Özdeşümselciliği	53
2.2.4. Veri Analizi	54
2.3. İkinci Aşama Ölçek Geliştirme	60
2.3.1. Çalışma Gurubu	61
2.4. Üçüncü Aşama Nicel Veri Toplama	68

2.4.1. Nicel Veriler İçin Evren Örneklem ve Süreç	68
2.4.2. Veri Toplama Aracı	70
2.4.3. Veri Toplama Aracının Ön Denemesi	71
2.4.4. Veri Analizi	72
3. BULGULAR	73
4. TARTIŞMA	108
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	129
ÖZET	133
SUMMARY	134
KAYNAKLAR	135
EKLER	156
Ek-1. Etik Kurul Kararı	156
Ek-2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	157
Ek-3. Nitel Araştırma Görüşme Soruları	159
Ek-4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları	161
Ek-5. BEÖEÖYT-I Kod Kitabı	163
ÖZGEÇMİŞ	164

ÖNSÖZ

Engelli bireylerin spor ile rehabilitasyonu son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek yaygınlaşan önleyici, destekleyici, geliştirici ve problem çözmeye odaklı bir uygulama alanıdır. Hizmeti verecek olan beden eğitimi öğretmenlerinin de engelli bireylere yönelik engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekir. Spor bilimleri alanında engelliler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersi müfredat programı Türkiye’de mevcut olmamakla birlikte, kaynaştırma öğrencisine sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin birden fazla engel grubuna sahip kaynaştırma öğrencileri ile nasıl bütünleşik ders işleyeceklerini bilmemeleri günümüz engelliler için beden eğitimi ve spor konusunun en büyük problemlerindendir. Bu konuda çözüm sağlamak için ülke çapında birçok okul, herkes için beden eğitimi ve spora erişimin kolaylaştırılması ile ilgili konuları ele almalıdır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri, mevzuat labirentinde ve beraberindeki evrak dağlarında gezinmek zorunda kalmıştır ve öğrencileri entegre etmek söz konusu olduğunda en iyi bilgi yerine en iyi niyetlere güvenmektedir. Bu çalışma sizi ve engelli öğrencilerinizi savunmanıza yardımcı olacağını umuyoruz ve tüm çocukların sağlıklı ve aktif yaşam tarzları geliştirmelerine yardımcı olacak gerekli desteği almalarını umuyoruz. Aynı zamanda tüm öğrencilerinize her şeyin mümkün olduğu ve umutların ve hedeflerin anlayış, iş birliği ve yaratıcılık yoluyla ulaşılacağı kavramlarını aşılayacağınız umudumuzdur. Bu çalışma için yurt dışı araştırma desteği veren TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı’na teşekkür ederim. Tüm çalışmalarım süresince desteğini esirgemen değerli danışmanım Prof. Dr Oğuz ÖZBEK hocama, Virginia Üniversitesi kinesyoloji bölümündeki danışman hocam Prof. Dr Martin E. BLOCK’a ve eğitim öğretim hayatımın mimarı olan annem Oyalın BEYAZOĞLU’na sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

ŞEKİLLER

Şekil 2.1.	Keşfedici sıralı karma yöntem tasarımı.	47
Şekil 2.2.	Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin öğretimine yönelik tutum ölçeği modeli.	66
Şekil 3.1.	Davranışsal amaç temasına ilişkin verileri içerir hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli.	102
Şekil 3.2.	Algılanan davranışsal kontrol teması alt kategori frekansları	103
Şekil 3.3.	Öznel norm boyutuna ait hiyerarşik kod-alt kod modeli.	105
Şekil 3.4.	Davranışa yönelik tutum teması hiyerarşik kod-alt kod modeli.	106



ÇİZELGELER

Çizelge 2.1.	Beşli Likert tipi derecelendirme ölçek seçenekleri ve derece aralıkları.	61
Çizelge 2.2.	Deneme ölçeğine ait beden eğitimi öğretmenleri demografik özellikleri.	62
Çizelge 2.3.	Deneme ölçeğinin boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri.	62
Çizelge 2.4.	Ölçek maddeleri ve madde toplam korelasyon değerleri.	63
Çizelge 2.5.	Ölçeğin uyum indeksleri.	64
Çizelge 2.6.	Lambda (λ), t ve R2 değerleri.	65
Çizelge 2.7.	Ölçek alt boyutlarının güvenirlik katsayıları.	67
Çizelge 2.8.	Boyutlar arası korelasyon.	67
Çizelge 2.9.	Beden eğitimi öğretmenlerine ait demografik özellikler.	69
Çizelge 2.10.	Beşli Likert tipi derecelendirme ölçek seçenekleri ve derece aralıkları.	71
Çizelge 2.11.	Ölçek boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri.	72
Çizelge 3.1.	Betimsel görüşme verileri	73
Çizelge 3.2.	Açık uçlu soru formundaki maddelerin tutum ölçeği alt boyutlarına göre dağılımı.	73
Çizelge 3.3.	Nitel araştırmanın davranışsal amaç temasına ilişkin analizler.	75
Çizelge 3.4.	Nitel araştırmanın Algılanan Davranışsal Kontrol temasına ilişkin analizler.	79
Çizelge 3.5.	Nitel araştırmanın öznel norm temasına ilişkin analizler.	85
Çizelge 3.6.	Nitel araştırmanın davranışa yönelik tutum temasına ilişkin analizler	86
Çizelge 3.7.	Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre T testi analizi.	91
Çizelge 3.8.	Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının yaşadıkları bölge değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA).	92
Çizelge 3.9.	Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anova analizi.	93

Çizelge 3.10. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre T testi sonuçları.	94
Çizelge 3.11. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre T testi sonuçları.	95
Çizelge 3.12. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA).	95
Çizelge 3.13. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının engelliler için beden eğitimi ve spor dersi alıp almama değişkenine göre T testi sonuçları.	96
Çizelge 3.14. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre T testi sonuçları.	97
Çizelge 3.15. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb. eğitim alıp almama değişkenine göre T testi analizi.	98
Çizelge 3.16. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olup olmadığı değişkenine göre T testi analizi.	99
Çizelge 3.17. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yakın arkadaşlarında engelli birey olup olmama değişkenine göre T testi analizi.	99
Çizelge 3.18. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının öğretim deneyimlerinin yeterlilik düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	100
Çizelge 3.19. Ölçek boyutları arası korelasyon.	107

1. GİRİŞ

Tüm çocukların eğitim hakkı birçok uluslararası anlaşma ve metinde belirtilmiştir ve hem yasal olarak bağlayıcı hem de bağlayıcı olmayan araçlarla onaylanmıştır (Lyons ve Arthur-Kelly (2014). Çocukların eğitim hakkı Türkiye de gözetilmiş olsa da özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için eğitim hakkı içinde beden eğitimi ve spor yer almamaktadır (Resmî Gazete, 2018). Engelli öğrencilerin çoğu günümüzde ilkokul ve ortaokul seviyesinde kaynaştırma sınıflarına yönlendirilmekte ve kaynaştırma sınıflarında beden eğitimi dersleri almaktadırlar.

Türkiye’de beden eğitimi öğretmenleri ve öğrenciler için kapsayıcı eğitim konusunda yapılan, araştırmalar henüz çok sınırlıdır. Yurt dışında yapılan çalışmalar göstermektedir ki beden eğitimi öğretmenleri engelli öğrencilere uygun beden eğitimi programlaması sağlama yeteneğinden yoksundurlar (Lafasfer, Gall, Kinchin ve Siedentop, 1998; Collier ve Hebert, 2004; Hill ve Brodin, 2004; Block ve Rizzo, 1995). Buradan anlaşılmaktadır ki tüm öğrencileri dahil eden ve her bireyin eğitimsel ilerleme için eşit ve kişisel fırsata sahip olmasını sağlamak neredeyse her ülkede hala bir zorluktur (Lyons ve Arthur-Kelly 2014). Birçok faktör dahil edici sınıfların başarısını etkilemektedir. En önemli faktörlerden biri beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde engelli öğrencilere yönelik tutumudur. Beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları, engelli öğrencilerin sınıflarını özümsemesinin tüm yönlerini etkiler (Sherrill, 1993). Beden eğitimi öğretmenlerinin dahil edilmeye olumlu tutumları önemlidir.

Yapılan yurt dışı çalışmalar uyarlanmış beden eğitimi öğretmeni yetiştirme ve araştırmalarında bir konu olarak tutumun önemi tekrar tekrar vurgulanmışlardır (Jeong ve Block, 2011; Martin ve Kulinna, 2004; Pawlowski ve Yun, 2019; Sherrill, 1986, 1988;). Araştırmacılar, öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ve değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir (Martin ve Kudlacek, 2010; Rizzo ve Wright, 1988; Fournidou ve ark., 2011; Rizzo ve Vispoel, 1991; Panda ve Bartel, 1972; Bartonova ve ark., 2007; Aloia ve ark., 1980; Conatser ve ark., 2000; Kowalski ve Rizzo, 1996; Rizzo, 1984; DePauw ve Goc Karp, 1990). Beden eğitimi

öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları için genç beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri derslerine dahil etmede yaşı ilerlemiş beden eğitimi öğretmenlerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir (DePauw ve Goc Karp, 1990). Başka bir çalışmada beden eğitimi derslerine öğretmenlerin engelli öğrencileri dahil etmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarının etkili olmadığı bulunmuştur (Rizzo ve Wright, 1988; Rizzo ve Vispoel, 1991; DePauw ve Goc Karp, 1990; Rowe ve Stutts, 1987; Patrick, 1987). Beden eğitimcilerinin tutumlarının, algılanan öğretim yetkinliği yüksek olan öğretmenler (Rizzo ve Wright, 1988; Rizzo ve Vispoel, 1991), daha fazla akademik hazırlığa sahip olanlar (Rizzo, 1985) engelli öğrencileri öğretirken olumlu tutum sergileme olasılıkları daha yüksektir (Marston ve Leslie, 1983; Rizzo ve Vispoel, 1991; Cornoldi ve ark, 1998; Marchesi ve ark, 2005). Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını etkileyen belirli faktörleri daha iyi anlamaktayız. Bununla birlikte Türk beden eğitimi öğretmenlerinin engeli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları hakkında bilgi edinmeye ihtiyacımız vardır. Engel gruplarının fazlalığı beden eğitimi öğretmenlerine çok daha büyük zorluk oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri buna hazır mı? Beden eğitimi derslerinde engelli öğrencileri başarılı bir şekilde dahil etmek için gerekli ön hazırlığa sahipler mi? Gerekli yeterliliğe sahip olduklarını düşünüyorlar mı?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumlarını incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Engelli bireylerin spor ile rehabilitasyonu son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek yaygınlaşan önleyici, destekleyici, geliştirici ve problem çözmeye odaklı bir uygulama alanıdır. Hizmeti verecek olan beden eğitimi öğretmenlerinin de engelli bireylere dönük engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekir. Mevcut durumda

Türkiye’de engelliler için beden eğitimi ve spor eğitmen eğitimi uygulamaların yeterli olduğu söylenemez. Bunun için özellikle gelişmiş ülkelerdeki deneyimlerin gözlenmesi, değerlendirilmesi ve uygun yanlarının uyarlanması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki alan yazının incelenmesi kişinin bakış açısını genişleterek, kültürlerarası yeterliliklerin anahtar olduğu günümüzde kişinin faaliyet alanında daha yaratıcı olmasını ve ilgili girişimlere daha iyi bir bakış açısı ile yaklaşmasını sağlayabilir. Yurtdışı çalışmaları Türkiye’deki uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarına ve bilimsel literatüre katkı sağlamak açısından önem arz etmektedir. Spor bilimleri alanında engelliler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor dersi müfredat programı Türkiye’de mevcut olmamakla birlikte, kaynaştırma öğrencisine sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin birden fazla engel grubuna sahip olan kaynaştırma sınıflarında nasıl bütünleşik ders işleyeceklerini bilmemeleri ve buna yönelik olumsuz tutumları günümüz engelliler için beden eğitimi ve spor konusunun en büyük problemlerindendir. Alan yazın taraması sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla genel olarak ölçek tasarlanmıştır. Ayrıca ulusal, uluslararası alan yazında beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları engel gruplarına özgü olarak incelenmiştir. Bu çalışmada beden eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilerin öğretimine yönelik genel tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Problemler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları nasıldır.
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları hakkındaki keşfedici nitel veri ile beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ölçeği tarafından ölçülen nicel veri sonuçları karşılaştırıldığında hangi sonuçlar ortaya çıkmaktadır.
3. Hangi demografik değişkenler beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ile ilgilidir?

4. Öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının alt boyutları arasındaki ilişki nasıldır?

Sınırlılıklar

- Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türkiye'deki ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Çalışma planlanmış davranış teorisi alt boyutları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Planlanmış davranış teorisi: "Genel tutumların ve kişilik özelliklerinin insan davranışında rol oynadığını, ancak etkilerinin geniş, toplu, geçerli davranış örneklerine bakarak ayırt edilebildiğini göstermek" anlamına gelir (Ajzen, 1991).

Öznel norm: Sosyal algı ve uyma motivasyonuna atıfta bulunur (Ajzen, 1991).

Algılanan davranışsal kontrol: Davranış ve algılanan güçlerinin performansı kolaylaştırabilecek veya zorlaştırabilecek faktörlerin varlığına ilişkin inançları ifade eder (Ajzen, 1991).

Davranışa yönelik tutum: Davranışa karşı olumlu ya da olumsuz olarak gözlenen daha genel tutumları ifade eder (Ajzen, 1991).

Kapsayıcı Eğitim (Dahil edici eğitim): Düzenli eğitim ortamlarında engelli öğrencilere özel olarak tasarlanmış öğretim (gerektiğinde destek hizmetleri dahil) sunmayı ifade eder (Block, 1994).

1.1. Beden Eğitime İlişkin Temel Kavramlar

1.1.1. Beden Eğitimi

Beden eğitimi kişilerin yaşamında olumlu değerlerin ve tutumların beslenmesi ile birlikte yaşam boyu öğrenme temeli sağlar. Günümüze kadar birçok tanımı yapılan beden eğitimi teriminin aşağıda bazı tanımlarına yer verilmiştir. Bucher (1975)' e göre, beden eğitimi toplam eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve amacı, bu sonuçları gerçekleştirmek için seçilen fiziksel faaliyetler aracılığıyla topluma fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak uyum sağlamaktır. Bir başka araştırmacı beden eğitimi, insanın büyüme, gelişme ve davranış değerlerine göre tam olarak seçilmiş ve sürdürülen fiziksel aktiviteler aracılığı ile bir eğitim yolu olduğunu vurgulamıştır (Rose, 1986). Ayrıca Hetherington (1922)' de Beden eğitiminin, öncelikle büyük kas aktiviteleriyle çocukların organizasyonu ve liderliğiyle, sosyal standartlara göre faaliyetlerin doğasında gelişme ve uyum sağlamak ile sağlığın kontrolü ile ilgili olan eğitim aşaması olduğunu belirtmiştir. Başka bir araştırmacı beden eğitiminin, bireyin fiziksel aktivite yoluyla en uygun fiziksel, zihinsel, sosyal beceri ve zindeliği kazandığı bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Lumpkin, Stoll ve Beller, 1999). Mosston ve Ashworth (2002) beden eğitimi, tanımını, seçilen fiziksel aktiviteler aracılığıyla insan performansının iyileştirilmesine yönelik bir süreç olarak ifade etmiştir.

Tüm bu ifadelerle bakıldığında beden eğitimi için kişilerin yaşamında kazandırılan fiziksel olarak sağlıklı yaşamı teşvik etmekle birlikte zihinsel ve sosyal uyumu da içine alan faaliyet bütünü olarak nitelendirilebileceği görülmektedir.

1.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni

Beden eğitimi öğretmenliği önemli mesleki gruplardan biri olma yerini korumaktadır. İlkokulda 1, 2 ve 3. Sınıflarda “Beden Eğitimi ve Oyun” adıyla hafta 5 saat 4. Sınıflarda ise haftada 2 ders saati okutulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı,

2018a). 5., 6., 7., ve 8., sınıflarda “beden eğitimi ve spor” adıyla haftada 2 saat olmak üzer verilmekle birlikte ayrıca öğrenciler seçmeli olarak “spor ve fiziki etkinlikler” dersi adında haftada 2 saat olmak kaydı ile almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b). Liselerde beden eğitimi ve spor adı altında geçen ders haftada 2 saat olmak üzere devam etmektedir. 5. sınıftan itibaren beden eğitimi ve spor öğretmenleri derse girerken ilkokulda sınıf öğretmenleri bu dersi işlemektedir. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018c).

“Beden eğitimi öğretmeni, Milli Eğitim Temel ilkelerine uygun olarak gençlerin beden, ruh ve fikir gelişimlerinin sağlanmasında okul içi ve dışı sportif faaliyetleri yapan, yaptıran ve düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlere denmektedir” (Karaküçük, 1991).

1.1.3. Beden Eğitimi Öğretmeni Lisans Programları

“Ülkemizde lisans eğitimi veren spor okulları, spor bilimleri fakültesi ve beden eğitimi ve spor yüksekokul adı altında faaliyet yürütmektedirler. Toplamda 12’si vakıf üniversitesi olmak üzere 92 üniversitede beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmektedir” (YÖKSİS, 1998). Beden eğitimi öğretmenleri, 4 yıllık lisans eğitimleri süresince engellilerde spor eğitimine dair 4 kredilik bir ders almakla birlikte bazı üniversitelerin kendileri için değiştirdikleri müfredat özelliklerine dayanarak seçmeli 2 kredilik ders olarak özel eğitim dersi almaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenleri toplamda 8 yarı yıllık süreçte 191 kredi ile lisans derecesine sahip olmaktadır. Günümüzde lisans eğitiminden sonra beden eğitimi öğretmenleri yetersizliğe sahip olan çocukların beden eğitimi dersine katılımları ile ilgili bilgi sahibi değillerdir. Daha sonra artan farkındalıklarla özel gereksinime sahip çocuklarında fiziksel yeterlilikleri kadar beden eğitimi dersine katılabilecekleri konusunda artan öneme sahip oldular. Ülkemizde ilk olarak 2009 yılında Malatya İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi kapsamında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 22.12.2009 tarih ve 041482 sayılı yazısı ile “Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü Lisans Programı” açılmıştır. Bu durum ülkemizde nitelikli engellilerde beden eğitimi ve spor uzmanı yetiştirmenin

önünü açmış bulunmaktadır. Hem yetersizliğe sahip olan hem de olmayan çocukların aynı ortamda derslere katılması konusunda oluşan farkındalık uyarlanmış beden eğitimi ve spor alanını geliştirmeye başlamıştır.

1.1.3.1. Uyarlanmış Beden Eğitimi

Günümüzde birçok kaynak uyarlanmış fiziksel aktivite tanımları açıklamış olsa da (Sherrill, 1988; Doll-Tepper ve ark., 1990; Sherrill ve DePauw, 1997). Reid (2003), yapmış olduğu sistematik analizinde uyarlanmış fiziksel aktivite ve sonrasında gelen uyarlanmış beden eğitimi tanımlarında çelişen noktalara vurgu yapmıştır (Amerikan Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Derneği, 1952; Sherrill, 1976). Basit şekliyle tanımlar arası en önemli fark Amerikan Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Derneği 'nin uyarlanmış beden eğitimini, genel beden eğitimi programına güvenli bir şekilde katılmayan ya da başarılı bir şekilde katılamayan öğrenciler için sınıf dışı çeşitli etkinliklere dayalı okul tabanlı bir program olarak kavramsallaştırmasıdır, oysa Sherrill, 1976' da uyarlanmış fiziksel aktiviteyi herhangi bir ortamda herkes için “Hareketi analiz etme, psikomotor alandaki sorunları belirleme ve öğretim stratejileri geliştirme bilimi. . . ” olarak tanımlamıştır. Temel tartışma konusu kelime seçimi olmuştur. Ardından Reid, 1989 yılında Berlin uluslararası uyarlanmış fiziksel aktivite sempozyumunun tanımını (Doll-Tepper ve ark., 1990), Sherrill (1993) uyarlanmış fiziksel aktivite tanımını ve DePauw ve Sherrill (1994) tarafından Sherrill'in 1993'te yapmış olduğu tanımları genişleterek engellerden ziyade bireysel farklılıklara ve kişi-çevre etkileşimlerine vurgu yapmıştır. Reid (1989), uyarlanmış fiziksel aktivitenin “çok çeşitli bireysel farklılıklarda fiziksel aktiviteyi kolaylaştıracak uyarlamalar” olarak kavramsallaştırılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Yapılan tüm bu tanım tartışmalarından sonra bu çalışma da uyarlanmış beden eğitimi, bireyleri dış dünyaya adapte etmek için temel hareket becerileri ve şekilleri, fiziksel ve motor uygunluğu, su içi becerileri, bireysel ve grup oyunlarını ve sporlarını içine alan bireyselleştirilmiş bir program olarak kabul etmektedir (Winnick ve Porretta, 2016).

Uyarlanmış kelimesi farklılaştırılmış anlamına da gelmektedir. Bu eğitim, müfredat, plan, ekipman ve çevreyi her bir çocuk için uygun olarak düzenleyen kaliteli bir öğretimdir. Bu sayede tüm öğrenciler beden eğitimini başarılı bir şekilde öğrenebilir. Ayrıca uyarlanmış beden eğitimi okul yıllarında engelli çocukların fiziksel olarak çevresi ile uyum sağlamasını amaçlamasının yanı sıra, yaşamlarına genelleştirebilecekleri fiziksel aktivite içeren becerileri sağlamalıdır (Sherrill,1998). Uyarlanmış beden eğitimi engelli veya engelsiz olarak kişileri kategorize etmez. Bunun yerine, kişilerde düşük performanslı bireysel farklılıkları analiz eder (Sherrill, 1986). Engelli bireylere kaliteli aktif ve günlük yaşam becerilerine katkı sunacak beden eğitimi programı, öğretmen kalitesi kadar önemlidir.

1.1.3.2. Uyarlanmış Beden Eğitimi için Program

Beden eğitimi öğretmenleri engele sahip öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı standartta eğitim sunma konusunda zorlanmaktadır. Kelly ve Gansneder (1998), Amerika Birleşik Devletleri genelinde uyarlanmış beden eğitimi öğretmenlerinin hazırlıkları, rolleri ve iş demografilerini incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya göre Amerika Birleşik Devletleri'nde uyarlanmış beden eğitimi öğretmenlerinin engelli çocuklara ders verme konusunda ciddi sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak uyarlanmış beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve motor gelişim konularında sürekli eğitim gibi önemli bir ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Kelly ve Gansneder, 1998). Jansma ve Surburg (1995), uyarlanmış beden eğitimi alanında, öğrencilerinin mesleki hazırlıklarına ilişkin bir dizi “yeterlilik yönergesi” geliştirmiştir. Ankette beden eğitimi, araştırmacı, yönetici, hareket bilimci, avukat ve pedagog gibi altı belirli uzman rolü ve 79 yeterliliğin listesi ortaya çıkmıştır. Beden eğitimcilerin yeterlilikleri ile ilgili olarak Jansma ve Surburg (1995), uyarlanmış beden eğitimi danışmanı, çeşitli davranış yönetimi ve motivasyon tekniklerini anlama gereksinimini vurgulamıştır. Ayrıca, uyarlanmış beden eğitimi uzmanlarının, ağır ve hafif engellilik oranı olan çocuklarda normal ve gecikmiş motor gelişimi, postür, oyun ve fitness gelişimini tanımlayabilmeleri gerekliliğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Uzman gelişimi de dahil olmak üzere öğretmen

değerlendirme için kriter geliştirme yeteneğinin bulunması gerekliliğini vurgulamıştır (Jansma ve Surburg, 1995). Yapılan bu çalışma temel bir öneme sahiptir. Çünkü öğretim üyelerinin neyi öğrettikleri yetiştirilen beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda çocuk öğrenimine etkisi açısından önemlidir. Uyarlanmış beden eğitiminde diğer en iyi uygulama müdahalesi ve etkili öğretim stratejileri Webster (1993) tarafından sağlanmıştır. İlk olarak bireyselleştirilmiş eğitime vurgu yapmış ve beden eğitimi sınıflarındaki engelli öğrencilerin akademik öğretim sürelerinin arttığını belirtmiştir. İkinci olarak akran eğitimine vurgu yapmış ve bu eğitimin çocuklarda motor performans düzeyini geliştirmek ve sosyalleşmeyi arttırdığını dile getirmiştir. Üçüncüsü, öğrenme ortamının, sınıfın tüm üyeleri olan öğretmenler, yardımcıları, engelli ve engelsiz öğrenciler arasında açık sosyal ilişkiler ile pozitif bir iklime sahip olması gerekliliğidir. Dördüncüsü, uygun geri bildirimin kullanımıdır. Özellikle davranış problemlerinde ısrarcı öğrenciler için uygun geri bildirimin kullanımı önemli bir çeldiricidir. Bu bağlamda pekiştireçlerin kullanımı vurgulanmıştır. Özellikle zekâ geriliği olan öğrenciler için en etkili pekiştireç stratejisinin, beden eğitimi sırasında müziğin kullanılması olarak bildirmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar (Del Rey ve Stewart, 1989; Porretta, 1988; Vogler ve ark., 1989; Weber ve Thorpe, 1992), farklı yaklaşımlar kullanıldığında, otistik davranışları olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hafif zekâ geriliği olan öğrencilerin rasgele veya sıralı edinme denemeleri kullanıldığında daha iyi öğrendikleri ve hareket varyasyonlarının kullanılması beceri performanslarını arttırdığını ortaya koymuştur.

1.2. Engellilik ve Engelli Türleri

1.2.1. Engel Tanımı

Engellilik, engelleri, faaliyet sınırlamalarını ve katılım kısıtlamalarını kapsayan bir şemsiye terimdir. Bu şemsiye terimi ‘bozukluk’ tanımlar. Buna göre bozukluk, vücut fonksiyonunda veya yapısında var olan bir problem anlamına gelmektedir. Faaliyet sınırlaması, bir kişinin bir görevi veya eylemi gerçekleştirirken karşılaştığı bir

zorluktur. Katılım kısıtlaması, bireyin yaşam durumlarına karışmasında karşılaşılan bir sorundur (WHO, 2001).

1.2.2. Engel Türleri

Bu çalışma için zihinsel engelli, davranışsal engelliler, otizm spektrum, özel öğrenme güçlüğü, görsel bozukluk, işitme zorluğu ve işitme engelli, selebral palsi, travmatik beyin yaralanmaları, amputasyon, omurilik yaralanmaları gibi engel çeşitlerinin kısa tanımı yapılacaktır.

1.2.2.1. Zihinsel Engel

Zihinsel engel yaygın bir hastalıktır ve nüfus %1-3'ünü etkilediği bilinmektedir (Curry ve ark., 1997). Kişide hem gündelik sosyal hem de pratik becerileri kapsayan hem zihinsel işleyişte hem de uyumsal davranışta önemli sınırlamalara neden olan bir engel çeşididir (Schalock ve 2010). Çocuklar arasında en sık görülen bozukluklardan biridir ve topluma ve sağlık sistemine yoğun taleplerde bulunan ciddi yaşam boyu süren engellilik halidir (Pollak,1993; Swaiman, 1994).

Zihinsel Fonksiyon

Zekâ olarak da adlandırılan zihinsel işlevler öğrenme, akıl yürütme, problem çözme vb. genel zihinsel kapasiteyi ifade eder. Zihinsel işleyişi ölçmenin bir yolu bir IQ testidir. Genellikle, 70 veya 75'e kadar yüksek bir IQ test puanı, zihinsel işlevsellikte bir sınırlama olduğunu gösterir (Durkin, 1998). Winnick ve Porretta, (2016) IQ puanlamasına dayanan zihinsel engelli sınıflamasını tanımlamıştır. Buna göre hafif zihinsel engelliler için zekâ testi puanı (IQ (50-55) – (70-75)); orta derece zihinsel engelliler için zekâ testi puanı (IQ (35-40) – (50-55)); şiddetli zihinsel engelliler için zekâ testi puanı (IQ (20-25) – (35-40)); Derin zihinsel engelli zekâ testi puanı (IQ 20-25 ve daha az) olduğunu belirtmiştir.

1.2.2.2. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk

Duygusal ve davranışsal bozukluk kişilerarası tatmin edici ilişkiler kuramama ve sürdürememe, zihinsel, duygusal veya sağlık faktörleri ile yeterince açıklanamayan öğrenememe, Normal şartlar altında tutarlı veya kronik uygunsuz davranış veya duygular, mutsuzluk veya depresyonda yaygın bir ruh hali, ağrılar veya mantıksız korkular geliştirme eğilimi ile karakterizedir (Cullinan, 2004). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuk özel eğitim hizmeti sunmanın gerekli olduğu dereceye kadar eğitim performansına önemli ölçüde müdahale eden yeterli süre, sıklık ve yoğunlukta duygusal olarak yukarıda belirtilen özelliklerin bir veya daha fazlasını sergileyen bireydir. Bu bozukluk aşırılık, eksiklik veya davranış bozuklukları ile karakterize duygusal bir hastalıktır. Çocuğun zorluğu duygusal temellidir ve entelektüel, kültürel, duygusal genel sağlık faktörleri veya diğer ek dışlayıcı faktörler ile yeterince açıklanamaz (Lehr ve McComas, 2005).

1.2.2.3. Otizm Spektrum

Otizm spektrum bozukluğu, öncelikle sosyal karşıtlık bozukluklarla karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (Reed, Beall, Stone, Kolioff, Pulham, Hepburn, 2007). Otizm teşhisi konan bireyin sosyal iletişimde zorluklarla karşılaştığı ve esnek olmayan bir düşünme tarzına sahip olduğu anlaşılmaktadır (Gaffrey, 2020).

1.2.2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü, dinleme anlama, yazılı anlatım, sözlü anlatım, okuma anlama, temel okuma, matematik hesabı ve matematik muhakemesi gibi alanların bir veya daha fazlasında potansiyel ve başarı arasında önemli bir tutarsızlık olarak tanımlanmaktadır (Mchale, 2000). Tutarsızlık çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkileme olarak tanımlanır ve işitme veya görme engelliler veya ciddi bir duygusal engel veya zihinsel gerilikten kaynaklandığı düşünülmez. Ayrıca, öğrencinin öğrenme

sorunları çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajların sonucu olamaz (IDEIA, 1995).

1.2.2.5. Görme Engeli

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, bugün dünya çapında 180 milyon insan görsel yoksunluktan muzdarip, yaklaşık 40-45 milyonu tamamen görme engelli olarak adlandırılmaktadır. Son yirmi yılda bu miktar 12 milyon kişi arttı (Winnick, 2016). Düzeltildiğinde bile çocuğun eğitim performansını olumsuz etkileyen körlük, ortalama ve görme bozukluklarıdır. Bu tanım kısmi görme kaybını da içine alır (Winnick, 2016).

Görme engelli çocuklar daima ötekileştirilmiştir ve yıllarca beden eğitimi ve sporun kenarlıkları olarak adlandırılmışlardır (Haegele ve Sutherland, 2015). Görme engelli çocuklar beden eğitimi ve spora akranlarıyla aynı erişimi hak eder. Buna ek olarak, yönlendirme ve hareketlilik, bağımsızlık, sosyalleşme, kendi kaderini tayin ve rekreasyon gibi gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olunabilir (Lieberman, Columna, Haegele ve Conroy, 2014).

1.2.2.6. İşitme Bozukluğu

İşitme bozukluğu veya işitme kaybı, işitme yeteneğinizin bir kısmını veya tamamını kaybettiğinizde ortaya çıkar. İşitme bozukluğunu ifade etmek için kullanılan diğer terimler sağır ve işitme güçlüğüdür. İşitme bozuklukları, işitme bozukluğunun ciddiyeti ve türü açısından sınıflandırılır. İşitme bozukluğunun şiddeti, kulağınızla duyulabilecek minimum sese göre sınıflandırılır. Desibel (dB) ne kadar yüksek olursa, ses de o kadar yüksek olur. Hafif işitme bozukluğu ile duyulabilecek minimum ses 25 ila 40 dB arasındadır. Bu düzeydeki insanlar yumuşak sesler duyamaz ve gürültülü ortamlarda konuşmaları takip etmekte zorlanabilirler. Orta derecede işitme kaybı ile, duyulabilecek minimum ses 40 ila 70 dB arasındadır. Bu düzeydeki insanlar yumuşak veya orta derecede yüksek sesler duyamazlar ve işitme cihazı kullanmadıkça işitme

güçlüğü çekebilirler. Şiddetli işitme bozukluğunda, duyulabilecek minimum ses 70 ile 95 dB arasındadır. Bu düzeydeki insanlar çoğu sesi duyamaz ve işitme cihazı kullanırken bile dudak okuma yapabilir işaret dilini kullanabilir. Derin işitme bozukluğu ile duyulan minimum ses 95 dB ve üstüdür. Bu seviyedeki insanlar sadece çok yüksek sesler duyabilir ve sadece dudak okuma ve / veya işaret dilini kullanabilir. İşitme cihazları etkili değildir (Fortnum ve ark., 2001).

1.2.2.7. Serebral Palsi, Travmatik Beyin Hasarı, İnme

Serebral palsy, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan bir grup kalıcı hareket bozukluğudur. Belirti ve semptomlar insanlar arasında ve zaman içinde değişir. Genellikle semptomlar zayıf koordinasyon, sert kaslar, zayıf kaslar ve titremeleri içerir. Duyum, görme, işitme, yutma ve konuşma ile ilgili sorunlar olabilir (Allison ve ark., 1996).

Travmatik beyin hasarı, kafaya bir darbe veya sarsıntı nedeniyle beyindeki ani hasardır. Yaygın nedenler arasında araba veya motosiklet kazaları, düşmeler, spor yaralanmaları ve saldırılar yer alır. Yaralanmalar hafif sarsıntılardan ciddi kalıcı beyin hasarına kadar değişebilir (Zafonte ve ark., 2004).

İnme, beynin kan akışında ani bir kesintidir. Çoğu felce, beyne giden arterlerin ani tıkanması (iskemik inme) neden olur. Diğer inme, bir kan damarı patladığında (hemorajik inme) beyin dokusuna kanamadan kaynaklanır (Zafonte ve ark., 2004).

İnme, serebral palsy ve travmatik beyin hasarı gibi yaraları olan kişiler sıklıkla spastik hipertoni ve kas kontraktürü gibi artık fiziksel bozukluklar yaşarlar (Allison ve ark., 1996; Zafonte ve ark., 2004). Spastisite bu hastalarda önemli bir sakatlık kaynağıdır. Hipertonus ve refleks hipereksitabilitesi, kasların kalan fonksiyonel kullanımını bozar, hareketi engeller ve şiddetli ağrıya neden olabilir. Uzamış spastisiteye, eklem hareket açıklığını azaltabilen ve klinik kontraktüre yol açabilen kas

liflerinde ve bağ dokusunda yapısal değişiklikler eşlik edebilir (Rymer,1994; Bell ve Vandenborne, 1998).

1.2.2.8. Ampütasyon

Ampütasyon, kol veya bacak gibi vücudun bir kısmının cerrahi olarak çıkarılmasıdır. Önemli disfonksiyonlara sebep olur. Bunlar hareketliliğin ve self servisin sınırlanmasını provoke eden, duruş anormalliklerine neden olan, fonksiyonel sistemleri değiştiren, metabolizma süreçlerini değiştiren, fiziksel kaynakları ve fiziksel aktivite dayanıklılığını azaltan ve dolayısıyla biyolojik süreçleri kısıtlayan faktörlerdir (Herasymenko ve ark., 2016).

1.2.2.9. Omurilik Bozuklukları

Omurilik bozuklukları, felç veya bozulmuş mesane ve bağırsak kontrolü (idrar kaçırma ve fekal inkontinans) gibi kalıcı ciddi sorunlara neden olabilir. Değerlendirme ve tedavi hızlı bir şekilde yapılırsa bazen bu problemlerden kaçınılabilir veya en aza indirilebilir. Omurilik bozukluklarının nedenleri arasında yaralanmalar, enfeksiyonlar, tıkalı kan akışı ve kırık bir kemik veya tümör tarafından kompresyon bulunur. Tipik olarak kaslar zayıf veya felçlidir, duyum anormal veya kaybolur ve mesane ve bağırsak fonksiyonlarını kontrol etmek zor olabilir. Doktorlar tanıyı manyetik rezonans görüntüleme gibi fizik muayene ve görüntüleme testlerinin semptomlarına ve sonuçlarına dayandırır. Omurilik bozukluğuna neden olan durum mümkünse düzeltilir. Çoğu zaman, mümkün olduğunca çok işlev kazanmak için rehabilitasyona ihtiyaç vardır (Simpson ve ark., 2012).

1.2.3. Türkiye’de Engellilerde Beden Eğitimi

Türkiye de engelli spor tarihine değinmeden önce Türkiye de engelli terimine değinmek yerinde olacaktır. Öncelikle engelliliğin farklı tarihsel kesitlerde ve kültürel

durumlarda farklı kaç anlama geldiğini dile getirmek gerekmektedir. Örneğin “moron/ geri zekalı”, “embesil/ geri zekalı/ahmak”, “deli”, “kuş beyinli”, “geri zekalı”, normal altı”, “zihinsel özürlü” “zihinsel engelli”, öğrenme güçlüğü çeken kişiler”, “öğrenme zorluğu” çekenler, “engeli olan kişiler” (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü, 2014). Bu kategoriler aslında belirli bir sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimin bağlı olduğu bir süreci aynı zamanda politikaların ve politika yapıcılarının belirli fikirlerle birleştiği farklı metotların bir yansımasıdır. Cumhuriyet öncesi döneme bakıldığında engelli bireyler diğer toplumlarda olduğu gibi eksik, itilip kakılan, gereksiz, işe yaramaz bireyler olarak görülse de Yirminci Yüzyılda 20 yıl arayla yaşanan iki dünya savaşı sırasında ve sonrasında engeli olmayan nüfusun askere alınması geride kalan kadın, çocuk ve engelli bireylere iş istihdamını doğurmuştur. Dahası savaşta sakatlanan bireylerin kaybettikleri becerilerinin yeniden kazandırılması rehabilitasyon ihtiyacını gündeme getirmiş bu doğrultuda yasalar hazırlanmaya başlanmıştır (DPT,1983). Engelli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının doğmasıyla birlikte istihdam eğitim ve rehabilitasyon gereksinimleri için çalışmalar ulusal alanlardan çıkıp uluslararası boyut kazanmıştır. 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilen insan hakları evrensel bildirgesi bu gelişmeler için temel olmuştur. “1969 yılında bir beyanname ile Birleşmiş Milletler Genel Konseyi zihinsel ve bedensel engellilerin topluma tam katılımını sağlamak için sosyal güvenlik ve refah sosyal hayat önlemleri alınmasını istemiştir. 20 Aralık 1971 'de Zihinsel engellilerin Haklarına Dair Bildirge'yi yayınlamıştır. Birleşmiş Milletler Genel Konseyi 1975 yılının aralık ayında engellilerin haklarının din, dil, ırk, cinsiyet, ideolojik ayrım yapılmaksızın garanti altına alındığı Engelli Hakları Bildirgesi'ni yayınlamıştır” (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü, 2014).

Almanya Düsseldorfta, Uluslararası Paralimpik Komitesi kurulmuşken Türkiye’de 1983 yılında yayınlanan 5. Beş Yıllık Özel İhtisas Komisyon Raporu’na göre adı geçen tarihte ki engelli sporu, sağır ve dilsiz okulların bazı zamanlarda düzenledikleri spor şenlikleri, körler okulundaki düzensiz uygulanan jimnastik dersleri, Ankara Ortopedik Özürlüler Okulu’nun o dönem için gösterdiği çabalar, Spastik Çocuklar Eğitim Merkezinin çalışmaları ve “*Prof. Dr. Hıfzı Özcan ile Kennedy*

Vakfı arasında imzalanan anlaşma sonucu Spastik Çocuklar Derneği”nin özel olimpiyatlara dört spastik çocuğumuzu göndermeyi kararlaştırmıştır (DPT,1983).

O dönemde engelli sporcu antrenörü yok denecek kadar azdır. Fizik tedavi ve rehabilitasyon yüksekokulu özel durumlarının genel rehabilitasyonu konusunda fizyoterapistleri yetiştirmektedir. Spor bu dönemde genel rehabilitasyonun eki rolündedir. Engelliler için Altınokta Körler Derneği, Türkiye Spastik Çocukları Vakfı, zihinsel olarak yetersiz çocukları yetiştirme ve koruma vakfı gibi vakıflar olmasına rağmen spor konusunda belirgin bir talep yoktur. Engelliler için spor konusuna bu dönemde devlet olarak hiç yaklaşılmamıştır (DPT,1983).

Bilinen ilk Fair play ödülünü almış engelli sporcu 1982 yılında İzmir’de Balkan Yelken Şampiyonasında Yunanlı rakibi yanlış yola sapınca onu uyaran işitme engelli ve dilsiz yelkenci 14 yaşındaki Varol Tamer HEPAGUŞLAR’dır (DPT,1983). İşitme engelliler için durum biraz farklıdır. 1983 Türkiye’inde on bir işitme engelliler okulu, bir ağır işitenler okulu, normal öğrenim veren okulların içinde ana ve özel sınıflar bulunmaktadır. Bu okullar Malatya Adana İstanbul, Ankara, Bursa, Denizli, Kastamonu, Niğde, Diyarbakır, Eskişehir, İzmir Erzurum, Gümüşhane, Kayseri, Konya, Rize, Samsun, Sivas, Van. Ağır işitenler için tek okul ise İstanbul’dadır. Yasal olarak her okulun bir beden eğitimi öğretmeni bulundurma zorunluluğu olmasına rağmen mevcut okulların sadece üçünde beden eğitimi öğretmeni mevcuttur. İşitme engelliler okullarında yalnızca yüzme, masa tenisi, hentbol, basketbol, güreş, voleybol branşlarında çalışma yapılabilir. Futbol branşında ise okulun bulunduğu ilde işitme engelliler spor kulübü var ise lisanslı olmak kaydı ile koordine olabilmektedirler. Kulüpler sadece futbol branşında İstanbul’da üç, Ankara’da üç, İzmir’de iki, Adana, Mersin, Antalya, Denizli, Manisa, Balıkesir, Bursa, Eskişehir, Trabzon, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep ve Mersin’de birer tane olmakla birlikte sağır futbol kulübü bulunmaktadır. 1973 yılından beri Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü, Futbol Federasyonunun finansmanı ile Türkiye deplasmanlı işitme engelliler futbol ligine katılmaktadır. Balkan işitme engelliler futbol turnuvası 1968 Bursa’da, İkincisi de 1982 yılında İstanbul’da düzenlenmiştir. Engelliler için ilk spor müsabakası 1982 yılında işitme engelliler (sağır) kategorisinde gençlik ve spor bakanlığının beden

eğitimi (okul içi) programlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı ile koordineli olmak şartı ile Ankara ilinde işitme engelliler okulları spor bayramı düzenlemiştir. 1983 yılında bu bayramın Konya ilinde yapılması kararlaştırılmıştır (DPT,1983). Kulüplerin tamamı Türkiye sağır dilsiz spor kulüpleri federasyonuna üyedir. Türkiye sağır dilsiz spor kulüpleri spor federasyonu, Uluslararası İşitme Engelliler Spor Komitesi'ne üyedir., Uluslararası Olimpiyat Komitesi tarafından tanınmasına rağmen Türkiye Milli Olimpiyat Komitesince tanınmış değildir. Uluslararası İşitme Engelliler Spor Komitesi'ne göre tekvando, karate, boks branşlarını işitme engelliler yapamayacaklarından Türkiye'de 1980'li yıllarda işitme engellilerde bu branş bulunmamaktadır. Yüzme, güreş, masa tenisi, basketbol, voleybol ve hentbol branşlarında lisanslı sporcu yetiştirmeye başlanmıştır. Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü içerisindeki federasyonlar kendi branşlarıyla ilgili yurt içi müsabakalar düzenlemeye başlanmıştır. İlki; işitme engellilerin sporda göstermiş oldukları katılım ve başarısı bu yıllarda diğer engelli gruplarda görülmemektedir. 1981 yılının Birleşmiş Milletler'in tüm dünya için engelliler yılı olarak ilan edilmesiyle Türkiye Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu kurulmuştur. Körler okullarında ise spor çalışmaları olarak sınıf ğretmenlerinin yaptırdığı koşular ve ıngıraklı topla futboldan başka programlı aktivite yoktur (DPT, 2001). 2000'li yıllara gelindiğinde sporda temel amaç Avrupa birliği kriterlerini yakalamak olmuştur.

1.3. Beden Eğitiminde Kapsayıcı Eğitim

1.3.1. Kapsayıcı Eğitim Tanımı

Kapsayıcı eğitim 1990'ların bir terimidir. Bu kavram tüm öğrencileri kapsamasına rağmen engelli ve özel eğitime ihtiyaı olan öğrencilerle ilişkilendirilmektedir (Graham ve Slee 2008). Politikacılar rekabet sporlarını ön plana çıkarmak yerine bu tarihten itibaren kapsayıcı eğitim ve sosyal hakları yerine getirme konusuna vurgu yapmışlardır. Kapsayıcı eğitim hareketi genel okullara tüm çocukları dahil etmenin ve ğretimi sağlamanın yollarını aramaya başlamıştır (Thomas ve ark., 1998). Engelli ğrencilerin dahil edilmesi, dünya çapında eğitim toplulukları ile

çelişen bir konudur (Gabel ve Danforth 2008; Sharma ve ark., 2008). Geçmişte, özel eğitim araştırmaları, politikalar ve uygulamalar, engelli öğrencilerin özel okullara veya sınıflara ayrılmasını normalleştirmiştir. Beden eğitiminde kapsayıcı eğitim anlayışı özel eğitime ihtiyacı olan çocukların genel öğrenme alanında sürekli bulunması gerektiğini daha genel anlamıyla fiziksel aktiviteyi herkesin erişebileceği şekilde önceliklendirmeyi gerektirir (Byra, 2006; Tinning, 2002). Toplumsal cinsiyet, sınıf, ırk ve engellilik açısından sınıflandırma, kategorize etme ve ayırma içeren pedagojik uygulamalar bazı öğrencileri dışlanmış ya da öteki olarak yapılandırmaktadır (Ball, 2013). Bu açıdan, kapsayıcı eğitim, engelli öğrencileri kabul edilebilir sınırlara çekme ya da genel toplumsal tercih şekli haline getirmektir (Graham ve Slee 2008). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ait olduklarını hissettikleri destekleyici ortamlarda anlamlı öğrenme fırsatları yaratması olarak da anlaşılabilir. Bu bakış açısı, “Öteki” yi merkeze koymak yerine, farklılıkların farkına varmak, farklılıkları değerlendirmek, bireylerin benzersizliğine cevap vermek ve öğrencilerin açıklarından ziyade güçlü yanlarına odaklanmaktır (Garrett ve Wrench 2006; Groundwater ve ark., 2011). Kapsayıcı eğitimde kaynaştırmadan farklı olarak öğrencilerin mevcut okul sistemlerine değil okulların öğrencilere uyduğu ve ihtiyaçlarına cevap verdiği görülmektedir (Farrell, 2012; Fitzgerald, 2012a; Foreman 2005). Doğru ve kapsayıcı eğitim, daha adil ve eşitlikçi toplumların bir yansımasıdır (Fitzgerald ve Jobling 2004). Groundwater ve ark., (2011), temel sınıflardaki engelli öğrencileri basitçe entegre etmenin sadece adil veya eşitlikçi sonuçları garanti etmeyeceği konusunda uyarmıştır. Bu, engelli öğrencilerin yapabileceklerini, öğrenmelerini ve başardıklarını vurgulamakla birlikte, engelleyen engelleri kabul etmenin ve bunlara yanıt vermenin politik ve sosyal adalet sorunları olduğunu göstermektedir (Field ve ark., 2007; Vickerman ve Hayes 2013). Eşit ahlaki değerlere dayanan adalet kavramları, “herkesin sosyal yaşantı olarak akranlarına katılmasına izin veren sosyal düzenlemeler” gerektirir (Fraser 2010). Sonuç olarak, Kapsayıcı eğitim kavramında beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin bakış açılarını, yeteneklerini ve düşüncelerini (Lingard ve Keddie 2013) nasıl tanımladıklarını açıkça belirttikleri ve değer verdikleri ile ilgili çıkarımlar ortaya çıkmaktadır (Connor ve Gabel 2013; Ramsey, 2004). Günümüzde engelli öğrenciler, genel eğitimde tam katılım hakkını destekleyen yasalarla daha görünür durumdadır (Gabel ve Danforth 2008). Kapsayıcı eğitim birbiriyle çelişen anlatımlara sahip

karmaşık bir konu olduğu için farklı türden birçok yoruma açıktır (Hyde 2010; Gabel ve Danforth 2008; Fitzgerald 2012a; Graham ve Slee, 2008).

1.3.2. Bütünleştirmeden Kapsayıcı Eğitime Geçiş

Bütünleştirme, daha önce engelli öğrencileri ayırtmış bir okul sistemi için, yeniden geliştirilmiş içinde ayırtma olmayan bir eğitim sistemi olarak kurulmuştur. (Haustätter ve Jahnukainen, 2014). Kaynaştırma sürecine benzer şekilde, bütünleştirmenin amacı engelli çocuklara yerel okullarda eğitim görme hakkı sağlayarak eğitim sistemini yeniden yapılandırmaktır (Vislie, 2003). Bütünleştirmenin hedefi, tüm çocukların daha fazla yaşam için yeterli eğitim desteği alma hakkını ve genel eğitim sisteminin bir parçası olarak özel eğitimin rolünü vurgulamaktır. Kapsayıcı eğitim, düzenli eğitim girişiminin veya 1980'lerin bütünleştirme modelinin bir büyümesidir. Bu terim, tüm çocukların, yetenek veya engellerden bağımsız olarak, aynı ortamda, her çocuğun bireysel ihtiyacının karşılandığı ortamda eğitildiği bir felsefeyi yansıtır (Causton ve Theoharis, 2014; Downing, 2008; Karagiannis ve ark., 1996).

Kapsayıcı eğitim felsefesi, belki de en iyi aşağıdaki ifade ile özetlenebilir: özellikle şiddetli ve çoklu engelli olan bazı çocuklar, mükemmel öğrenme yollarına sahip olsalar da, onları diğer çocuklardan ayırmak gereksizdir ve tüm potansiyellerini ortaya koymalarını engelleyebilir (Downing, 2008). Bu felsefe, çocuğu genel eğitim sınıfına yerleştirmenin ötesine geçmektedir (Block, 1999; Bricker, 1995; Brown ve ark., 1989; Downing, 2008; Ferguson, 1995; Stainback ve Stainback, 1990). Stainback ve Stainback, (1990) 'in dediği gibi; kapsayıcı bir okul, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması sırasında herkesin ait olduğu, kabul edildiği ve okuldaki herkes tarafından desteklediği yerdir. Bu tanımdan anlaşılan, engelli çocukların, ek hizmetler ve desteklerle bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak bireysel olarak hazırlanmış, uygun bir program alacağı anlayışıdır (Block, 1994a; Stainback ve Stainback, 1990). Ancak, bu hizmetler genel eğitim ortamında engelli bir çocuğa sağlanacaktır (Downing, 2008). Beden eğitimi hizmetleri açısından bu, bireyselleştirilmiş hedeflerin uyarlanmış beden

eğitimi alanında uzmanlaşmış öğretmenler tarafından yapılacağı anlamına gelmektedir (Block, 1999). Hizmetlerin genel eğitim ortamına getirilmesi fikri, kişiselleştirilmiş bir program almasını sağlarken engelli çocuğun akranlarıyla arkadaşlık kurması, etkileşimde olması, onlardan öğrenmesi gibi fırsatları da doğurmuştur (Downing, 2008; Stainback ve Stainback, 1990)

Kapsayıcı eğitim felsefesinin diğer bir önemli prensibi, engelli çocukların hem genel hem de özel eğitim personelinin sorumluluğunda olmasıdır (Downing, 2008; Giangreco, 1997; Givner ve Haager, 1995; Sailor ve ark., 1993; Stainback ve Stainback, 1990). Özel eğitim öğretmeninin (ilgili hizmet personelinin desteğiyle) yalnızca bir çocuğun eğitiminden tek başına sorumlu olduğu geleneksel bağımsız programların aksine, dahil edici programlarda her çocuğun eğitim programından tüm okul personeli sorumlu tutulmaktadır (Downing, 2008; Sailor ve Ark., 1993; Stainback ve Stainback, 1990). Beden eğitimi açısından bu, okullarda özel eğitim sınıflarının beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma sınıfı beden eğitimi dersine giren diğer öğretmenlere yol göstermesi anlamına gelmektedir.

Kapsayıcı eğitim felsefesi, yalnızca genel ve özel eğitim kaynak, bilgi ve yeteneklerin birleştirilmesi yoluyla hem engelli hem de engelsiz çocukların kapsamlı ve uygun bir eğitim alabileceğini ne sürmüştür (Lipsky ve Gartner, 1998; Sailor ve ark., 1993; Stainback ve Stainback, 1990; Qi ve Ha, 2012; Overton, Wrech, Garrett, 2017; Reuker ve ark, 2016). Bu tür bir birleştirilmiş sistemin çalışması için genel eğitim öğretmenine sürekli destek ve eğitim verilmesi kesinlikle gerekmektedir. Ayrıca, çeşitli ortak ğretim düzenlemelerinin (ğrencilerin ekstra bireyselleştirilmiş eğitim alması gibi) kullanılması, kapsayıcı eğitim programlarını kolaylaştırmanın etkili bir yolu olabilir (Lipsky ve Gartner, 1998). Genel eğitim ortamında hizmet vermek demek, engelli öğrencilerin her zaman genel eğitim ortamında eğitim alacağı anlamına gelmez (Block, 1994b; Brown ve ark., 1989; Lipsky ve Gartner, 1998; Sailor ve ark., 1993; Tant ve Watelain, 2016). Beden eğitimi dersleri okullarda sınırlı sürelerle verilir. Genel eğitim ortamında eğitim alan zihinsel engelli öğrenciyi ele alacak olursak bu ğrenci dersten sonra eşofmanlarını çıkarıp diğer derse hazırlanacaktır. Bunu etkili ve hızlı yapabilmesi biraz olağan dışıdır. Beden eğitimi

öğretmeni bu zihinsel engelli öğrenci için dersi 10 dakika erken bitirip kendisiyle birebir yaşam becerisi alanında çalışma yapabilir. Fakat buna rağmen bu öğrenci hala genel eğitim ortamı öğrencisi olarak algılanmalıdır (Block, 1994b; Lipsky ve Gartner, 1998).

1.3.3. Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar

İnsanların çoğunluğu terimleri birbirlerinin yerine kullanmaktadır. Özel ihtiyaçları olan öğrencilerle özel ihtiyaçları olmayan öğrencilerin devlet okulu sisteminde birleştirilmesi sürecini tanımlamak için ilk kullanılan terimlerden biri kaynaştırma (Brennan, Caplan, Ama, Bradley, Warfield, 2002). Bu süreçte öğrencilerden genellikle ek destek almadan akranlarına yetişmeleri beklenmektedir. Genel olarak, kaynaştırma, bir veya daha fazla genel eğitim sınıfında özel eğitim öğrencilerinin seçici yerleşimine atıfta bulunmak için kullanılmıştır. Kaynaştırma savunucuları genel olarak, bir öğrencinin normal sınıf öğretmeni tarafından verilen işe ayak uydurabilme yeteneğini göstererek normal sınıflara yerleştirme fırsatını kazanması gerektiğini varsaymaktadır. Bu durum, geleneksel özel eğitim hizmeti sunum biçimleriyle yakından bağlantılıdır. Kaynaştırma sınıflarında öğretmen, çocuktan sosyal ve akademik becerilerde gelişme göstermesini bekler. Kapsayıcı eğitim, sosyal ve akademik yararları için genel eğitim sınıflarına katılan çocukları ifade eder. Bu çocukların sınıfın geri kalanı ile aynı bilgiyi öğrenmeleri beklenmemektedir. Kendi kişiselleştirilmiş materyalleri vardır ve sınıflarına göre gelişim göstermeleri beklenmez. Temelde sınıfa dahil edilirler, böylece yaşlıları ile birlikte olma aynı eğitimi alma şansına sahip olurlar. Örneğin sınıfta basketbolda dört pas çeşidi öğretiliyorsa dahil edilen çocuktan yalnızca atma eylemini gerçekleştirmesi beklenir. Kapsayıcı eğitimde sosyal beceri gelişimine performanstan daha çok önem verilir. Ayrıca dahil edilen çocuk her zaman engelli olmasına gerek yoktur. Aynı dili konuşmayan ikinci dili okuduğu okulda öğrenen çocuklar gibi üstün zekalı kategorisine giren çocuklarda dahildir. Dahil olma var olmanın doğal halidir. Kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim arasında fark vardır. Toplumumuz halkın çeşitliliği

ile zenginleşmektedir. Engelli bireyler bu zenginliğe katkıda bulunur ve kapsayıcı eğitim bunu gerçekleştirmenin yoludur (Grenier, 2011).

1.3.4. Kapsayıcı Eğitim Zorlukları ve Kolaylıkları

Uluslararası yapılan tüm literatürde ortak kanı, engellilerin öğrenme ihtiyaçlarının özel ilgi gerektirdiğidir. Eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak engelli kişilerin eğitimin her kategorisine erişim sağlamaları için adımlar atılmalıdır (Abellan ve Frutos, 2014). Avrupa birliğinde okullarda özel ihtiyaçlı çocukların dahil edilmesinde öğretmenlere eğitim kursları ekipman, ek uzmanlık, yardımcı personel, öğretim materyalleri gibi çeşitli yardım biçimleri sunularak desteklemektedir (Schumaker ve ark., 2002). Uluslararası düzeyde kapsayıcı beden eğitimi farklı yaklaşımlara sahiptir. İspanya'da, beden eğitiminde kapsayıcı eğitimin uygulanmasının başarılı olduğu düşüncesiyle, öğretmen eğitimi kursları geliştirilmiştir (Abellan ve ark., 2014). Hollanda anadili eğitimi, matematiği ve yaşam bilimleri derslerinden önce kapsayıcı beden eğitimi müfredatına koyar. Özel gereksinimli öğrencileri dahil etmek için alternatif pedagojilerin kullanımı etkin bir çözümdür (Danner ve Fowler, 2015). Macaristan'da beden eğitimi, engelli çocukların eğitimi için temel bir araç olarak kullanılmaktadır ve İtalya'da, özel gereksinimli çocukların eğitime dahil etme ilkeleri doğumdan olacak şekilde planlanmaktadır.

1.3.5. Kapsayıcı Beden Eğitimi ve Uluslararası Yaklaşım

Beden eğitimi dersine engelli öğrencilerin dahil edilmesi ile ilgili çalışmalar oldukça yaygındır (Lieberman, 2010). Kelly, (2011); Kozub ve Lienert, (2003) belirlenen konuları şu şekilde aktarmışlardır. Var olan aşırı kalabalık sınıflar, aile desteğinin eksikliği, yetersiz tesisler, verimsiz ekipman, yetersiz eğitim ve okul yönetiminin başarısızlığıdır. Bununla birlikte problemlerin büyük çoğunluğu öğretmen merkezlidir ve araştırmaların çoğu öğretmenin tutumlarına ve onların kapsayıcı eğitim konusundaki algılarına odaklanmıştır (Qi ve Ha, 2012). Önyargılı

inançları değiştirmek zor olsa da daha derinlemesine yapılan araştırmalar, öğretmen tutumlarının, sınıfta engelli öğrencilerin eğitime ilişkin yetersizlik duygularına dayandığı sonucuna varmıştır (Hodge ve Akuffo, 2007; Kodish ve ark., 2006; Hutzler, Meier, Reuker, Zitomer, 2019). Çünkü pek çok araştırmacı, kapsayıcı eğitimin başarısında tutumların önemli bir rol oynadığına inanmaktadır (Brown ve ark., 2008; Hodge ve Jansma, 2000), alışılmamış uygulamalarda öğretmen eğitimi, sadece tutumlardan daha belirleyici bir faktör olabilir. Özellikle, beden eğitimi öğretmeni eğitimi, özel olarak uyarlama yapma ve uzlaşma yararı için tasarlanmış bilinen etkili uygulamalara yoğunlaşırsa, öğretmenlerin sınıflarındaki engelli öğrencilere yönelik tutumları değişebilir. Beden eğitiminde kapsayıcı eğitim ile ilgili birçok konu olmasına rağmen bütün öğrencilere olan faydaları oldukça iyi belgelenmiştir (Downing, 2010; Fuchs ve ark., 2010; Peck ve ark., 2004). Tüm ebeveynler çocuklarının akranları tarafından kabul edilmelerini, arkadaşlarının olmasını ve “düzenli” yaşamlarını sürdürmelerini ister. Kapsayıcı eğitim, bu vizyonu engelli birçok çocuk için bir gerçeklik haline getirebilir. Araştırmalar engelli öğrencilerin bir kaynaştırma sınıfında, engelli olmayan öğrencilerle ilişkilerini geliştirebildiklerini ve sosyal becerilerini geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır (Frederickson ve ark., 2007; Frostad ve Pijl, 2007). Aynı çalışma grubunda, engelli olmayan öğrencilerin engelli öğrencilerin algılarının geliştiğini söylemişlerdir. Ayrıca engelli öğrencileri etiketlenmiş bireyler olarak görmekten ziyade engellenmiş bireyler olarak gördüklerini dile getirmişlerdir (Lee ve ark., 2010) Çocuklar, gerçek dünyadaki insanların benzerliklerini ve farklılıklarını yansıtan sınıflara katıldığında, çeşitliliği takdir etmeyi öğrenirler. Farklı yetenek ve kültürlere sahip çocuklar birlikte oynayarak ve birlikte öğrenirken, saygı ve anlayışları gelişir. Okullar, çocukların arkadaşlıklarını geliştirmeleri ve sosyal becerileri öğrenmeleri için önemli yerlerdir. Engelli ve engelsiz çocuklar dahil etme sınıflarında birbirleriyle öğrenirler. Kapsayıcı eğitim felsefesi, tüm çocukların öğrenmesine yardımcı olmayı amaçladığı için, sınıftaki herkes fayda sağlar. Çocuklar eğitici bir öğrenme ortamı içinde kendi hız ve stillerini öğrenirler. Araştırmalar, motor beceri geliştirme ve beden eğitimi performansının yararları konusunda farklı düşüncelerde olmasına rağmen, engelli öğrencilerin, benlik saygısında bir artış olduğuna ve dahil edilmenin onları gerçek yaşam deneyimlerine daha iyi hazırladığına inandıklarını göstermektedir (Lee ve ark., 2010). Algı ve tutumlardan bağımsız olarak, beden

eğitimi etkili uygulamalara dayalı eğitim sağlamak için yönetimin sorumluluğu ile özel eğitimin yasal bir parçasıdır.

1.3.6. Engelli ğrencilerin Başarılı Dahil Edilmesi için ğretim Yöntemi

ABC model (başarıya dayalı müfredat) karar vermede sistematik bir yaklaşım kullanarak öğrencilerin fiziksel ve motor ihtiyaçlarına, bireyselleştirilmiş, değerlendirmeye dayalı ğretilmi uygulamalarla engelli öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşımdır. Beden eğitiminde hem ğretilmi hem de öğretimin kalitesini iyileştirmek için etkili bir yöntemdir. Bundschuh (1985), yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi programında ABC modelinin kullanılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bulgular arasında engelliler için beden eğitiminde verilen eğitimin kalitesini arttırmak için, ğretmen yetiştirme programlarının değerşimine yönelik ihtiyaç yer almaktadır.

Birçok beden eğitimi ğretmeni, beden eğitimi derslerine engelli öğrencileri dahil ederken ğretim stratejilerinin olmadığından ve kapsayıcı eğitime yönelik bilgileri olmadığından şikayetçi olmaktadırlar. Kendilerinde gördükleri bu eksiklik kapsayıcı eğitimde karar verme süreçlerini etkilemektedir. ABC modeli (Kelly, Kelly ve Melograno, 2004) bu karar verme sürecinin etkinliğini sistematik olarak artırabilir, böylece genel beden eğitimi dersine dahil edilmiş öğrenciler etkili ve fiziksel aktiviteyi teşvik eden dersler alabilirler. Alınan bu dersler tüm engelli öğrencilerin eşsiz ihtiyaçlarını karşılayabilir (Kelly, 2011). ABC modeli (Wessel ve Kelly, 1986) beş adım içerir: program planlama, lme, uygulama planlama, ğretim ve değerlendirme.

1. Adım: Planlama

Program planlama öğrencinin hangi içeriği öğrenmesi ve ne zaman ustalaşması gerektiğini ifade eder. Ne öğretilmesi gerektiğini planlamadan önce, öğretmenin gerekli tüm içeriği kapsayabilmesi için istenen becerileri öğrenmenin ne kadar zaman alacağını düşünmek önemlidir. Engelli öğrenciler beden eğitimi dersine dahil edilse bile müfredat tamamen onlar için tasarlanmadığı için programın sadece bir kısmının engelli çocuklar için değiştirildiğinden ihtiyaçları tam anlamı ile karşılandığı söylenemez. Genel beden eğitimi deneyiminin sonunda öğrenmesi için hangi içeriğin en uygun ve önemli olduğuna karar vermeye yardımcı olacak bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılmalıdır (Kelly, 2011).

Bu ihtiyaç değerlendirmesi öğrencinin çıkarlarını ve güçlü yanlarını, ailesinin isteklerini hatta topluluk temelli faaliyetlerin varlığını hesaba katmalıdır (Wilson ve Colombo-Dougovito, 2015). Planlama sürecinin sonucunda ortaya çıkacak çıktılar, program hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için ulaşılmaması gereken hedeflerin sırası ve her bir hedef için öğretilecek ve uzmanlaşılacak müfredat.

2. Adım: Ölçme

Öğretmen, İhtiyaç değerlendirmesi yoluyla bir öğrenci için en uygun programı belirledikten sonra, öğretmenin nerede öğretime başlayabileceğini belirlemek için istenen becerilerin bir temel değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirmeyi gerçekleştirmek için kaba motor gelişim testi (Ulrich ve Sanford, 1985) kullanılabilir.

3. Adım: Uygulama Planlaması

Bir öğretmen belirli bir öğrencinin mevcut beceri seviyesini anladıktan sonra, öğrencinin öğrenmesi gereken becerilerin eksik olan noktalarına odaklanmak için talimatı planlamaya başlayabilir (Wilson ve Colombo-Dougovito, 2015). Bu planlama, öğrencinin hedeflerini, hedeflenen eksik noktalarını, sınıf zamanının nasıl

dağıtılacağını, öğretim faaliyetlerinin kullanımını ve öğrencilerin gruplandırılmasını dikkate almalıdır.

4. Adım: Öğretim

Öğretim planlamayı eyleme dönüştürür. ABC modelinin bu adımının vurgusu, tüm öğrencilerin kendi özel öğrenme hedefleriyle ilgili yüksek düzeyde görev başında davranış için fırsatlara sahip olmalarını sağlamaktır. Öğretmenler sınıfı yönetirken, öğrencilere gerçekleştirebilecekleri ve yapamayacakları beceriler hakkında açık bir geri bildirim sağlamalıdır. Öğretmen, her öğrencinin hedeflediği hedefe ulaşma fırsatına sahip olmasını sağlamak için ders sırasında sürekli olarak değerlendirme yapmalı ve değişiklik yapmalıdır (Wilson ve Colombo-Dougovito, 2015).

5. Adım: Değerlendirme

Değerlendirme süreci, programın hangi yönlerinin çoğaltılması ve hangi bölümlerin değiştirilmesi gerektiğini tanımlamakla birlikte öğrencinin ve programın değerlendirilmesini içerir. Öğrenci değerlendirmesi, her öğrencinin istenen hedeflerle ilgili ilerlemesi ve başarısı ile ilgilidir (Kelly, 2011). Bir öğretmen öğrencilerin tüm değerlendirmelerini inceleyerek programı değerlendirebilir. Sınıf bir bütün olarak müfredatın hedeflerini karşıladı mı? Öğretmenler öğrencilerin genellikle belirli bir beceri ile ilgili hedefleri karşılamadığını fark ederse, beceriye ne kadar zaman ayırdıklarını veya sınıf için gelişimsel olarak uygun olup olmadığını yeniden düşünmek zorunda kalabilirler (Kelly, 2011).

1.4. Tutum

1.4.1. Tutumun Tanımı

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretme davranışı ile ilgili tutum gibi psikolojik bir konu hakkında yapılmış çok az çalışma vardır. Tutum kavramını tarihsel süreci dikkat alınarak sosyal psikoloji uzmanları tarafından yapılan tanımlamalara bakacak olursak; 1960'lı yıllarda sosyal psikolojinin odağı haline gelmiştir (Clark, 1982). Tutum, bireyin ilişkili olduğu tüm nesnelere ve durumlara olan tepkisine doğrudan veya dinamik bir etki uygulayarak, deneyimle organize edilen zihinsel ve sinirsel bir hazırlık halidir (Allport, 1935). Bireyin sosyal tutumu, sosyal nesnelere ilişkin cevap tutarlılığı sendromudur (Campbell, 1950). Tutum, bireyin motivasyonel olarak ilgili nesnelerle karşılaştığında oluşturduğu nesne-nesne ilişkilerini ifade eder (Sherif, ve Cantril, 1945). Kalıcı bir öğrenme eğiliminin belirli bir nesne sınıfına karşı tutarlı bir şekilde davranmasıdır (English ve English, 1958). Tutum, bir öğeler kümesi etrafında düzenlenir: bir nesne hakkında bilgi; Bir nesne veya konu hakkında inanç - öznel görüş ve bağlanma - davranışsal niyet ve gözlemlenebilir eylemlerden oluşan iki yönlü bir faktördür (Fishbein ve Ajzen, 1975). Motive edici, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerin kalıcı bir organizasyonudur (Kretch ve Crutchfield, 1948). Tanımlar birbirinden farklı görünse de sosyal psikologların tutum özelliklerini nitelendirmişlerdir (Fishbein ve Ajzen, 2011; Cardno, 1955; Hovland, Janis ve Kelley, 1953; McGuire, 1969; Shaw ve Wright, 1967; Sherif ve Cantril, 1945). Çağdaş kuramcılar ve araştırmacılar arasında, bir tutumun temel özelliğinin bipolar değerlendirme boyutu olduğu tutumları üzerine temel araştırma yapan yaygın bir fikir birliği vardır (Bohner ve Dickel, 2011; Krosnick, Judd ve Wittenbrink, 2005; Eagly ve Chaiken, 1993; Fishbein ve Ajzen, 1975; Ajzen ve Fishbein, 2005; Bohner ve Dickel, 2011; Fazio, 1990). İkincisi, bazı teorisyenler tutumu değerlendirici yanıtın kendisi olarak tanımlasalar da (Kruglanski ve Stroebe, 2005; Zanna ve Rempel, 1988), çoğu çağdaş tanım, tutumu varsayımsal eğilim ile eşitlemektedir (Eagly ve Chaiken, 2005). Bu farklılıklara rağmen en kabul edilir tanımı “Belirli bir nesneye göre tutarlı bir

şekilde olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt vermeye öğrenilmiş yatkınlıktır” (Fishbein ve Ajzen, 1975).

1.4.2. Tutumun Bileşenleri

Bir tutum birbirine bağlı dört bileşenden oluşur: biliş, duyuşsal tepkiler, davranışsal niyetler ve davranışlar (Cheen, 2007; Zimbardo ve Leippe, 1992). Biliş ya da düşünce, tutumu olan kişinin başvurusu hakkında sahip olduğu fikir ya da bilgidir. Duyuşsal bileşen, tutum nesnesi tarafından ortaya çıkarılan duygu veya duygusal tepkidir. Bilişlerin ve duygusal tepkinin desteklediği tutum, davranışsal niyet ve davranışlarla sonuçlanabilir (Ajzen, 1991). Tutum bir dizi birbiriyle ilişkili düşünce, duygu ve niyetten oluşur. Dolayısıyla, bir tutum yapısının bir bileşenindeki bir değişiklik diğerlerinde (Fishbein ve Ajzen, 2011) değişikliklere yol açabilir, çünkü bir tutumun yapısı dinamiktir ve her bir bileşen diğerlerini etkiler.

1.4.3. Tutum Oluşturma Biçimleri

Yapılan çalışmalar tutum oluşturmamızın birkaç yolu olduğunu göstermektedir. Tutum oluşturmamızdaki en önemli kişiler anne ve babalarımız daha sonra akranlarımız daha sonra medyadır. Tutum oluşturma biçimleri şunlardır; Klasik koşullanma: Kişi davranışları “iyi” veya “kötü” olarak ifade eder (yani doğruyu söylemek iyidir, hırsızlık yapmak kötüdür). Edimsel Koşullanma: Davranış ve tavırlar için ödüllendirilmek ya da cezalandırılmak (yani, doğruyu söylediği için övülmek, bir şeyi çaldığı için cezalandırılmak). Bilişsel Değerlendirme: Tutumunuzu belirlemede mantıklı verileri tartmak. Model alarak öğrenme: Akran davranışları ve medya yoluyla tutumların öğrenilmesi. İknalar: Tutumlar, ebeveynlerin ve arkadaşların iknaları ile oluşabilir (Hodges ve Logan, 2012).

1.4.4. Tutumun Değişmesi

Tutum değişikliği olağan hayatta var olabilen bir süreçtir. Reklamlar tanıttıkları ürüne karşı tutumlarımızı değiştirmeye çalışırlar, siyasetçiler oylarımızı hak ettiklerine karşı bizi inandırmak isterler. İnsanlar ne zaman etkileme amaçlı bir iletiyle karşılaştıklarında başlangıçtaki tutumlarını sergilemeye devam ederler? Freedman (1993) başarılı bir tutum değiştirme çalışmasıyla ilgili değişkenlerin tartışılmasında yol gösterici olacak bir tutum değişikliği modelinde kaynak, ileti, hedef ve durumdan bahsetmiştir.

Kaynak

Bir iletiye hedef olma durumunda dikkatimizi çeken ilk öge iletilici ya da kaynaktır. İnsanlar ileti kaynağını ne kadar olumlu değerlendirirlerse tutumlarını ileti doğrultusunda o kadar değiştirmek eğilimindedirler. Bu tutum araştırmalarının en doğru ve güvenilir bulgularından biridir (Freedman, 1993). Otoritenin kaynağı değerlendirilme şekli hedefin olumlu ya da olumsuz tutumuna da etki eder. Kaynağın değerlendirilme şekillerinden olan inanılabilirlik, insanların inanılabilirlikleri yüksek olan kaynaklara göre tutumlarını değiştirdiklerine değinmektedir. Hovlan ve Weis, (1952)'de yapmış oldukları çalışmada katılımcılara dört problemle ilgili iletiler dinletmişlerdir. Her iletinin kime ait olduğu ve neler olduğu açıklanmıştır. Sonuç olarak inanılabilirliği yüksek kaynaklardan geldiğini düşündükleri iletilerin daha fazla tutum değişikliğine neden olduğu görülmüştür. Bir diğer değerlendirilme şekli sevilebilirlik şu şekilde yorumlanabilir. Sevdiğimiz kişilerle aynı fikirde olmak için tutumlarımızı değiştirmek eğilimindeyizdir (Freedman, 1993). Bize benzeyen kaynaklardan, benzemeyenlere oranla daha fazla etkilenmekteyiz (Brock, 1965).

İleti

İletin etkililiği de öneme sahiptir. İyi bir şeyi pazarlamak, ondan biraz daha kötü bir şeyi pazarlamaktan daha kolaydır. İletin bizi ikna edebilme derecesini

etkileyen başlıca etmenlerden biri de o iletinin izim kendi konumumuzdan ne kadar farklı olduğudur. İletide savunulan ile hedefin başlangıçtaki tutumu arasındaki farka görüş farkı denir (Freedman, 1993).

Hedef

Bireyin özellikleri geçmiş ve şuan ki deneyimlerindeki etmenler iletiye karşı gösterilen tepkinin önemli belirleyicileridir. Bu etmenler temelde, iletiye ya da kaynağa güvenme eğilimini, iletiye karşı çıkabilme yeteneğini, tutum değiştirmeye isteklilik derecesini ve kişinin kendi görüşüne olan güvenini etkiler (Freedman, 1993).

Durum

İkna amaçlı bir iletinin daha geniş bir durumsal bağlam ya da ortam içinde sunulduğunu söyleyen (Freedman, 1993), tutum değiştirme girişiminin başarısını etkileyen, önceden uyarılma, dikkatin dağılması, aşılama gibi etkenlerden bahsetmiştir. Önceden uyarılma konusuna değinecek olursak, Petty ve Cacioppo (1977)'de yapmış oldukları çalışmada önceden uyarılma ile bir iletiye hedef olma arasında geçen sürenin, insanların daha fazla karşıt düşünce üretmelerine sebep olduklarını dile getirmişlerdir. İleti hakkında önceden bilgisi olan kişi kaynağın güvenilme, önyargılı ya da bilgilerin yanlış olduğuna inandırılabilir (Freedman, 1993). Dikkat dağılması ise özel olarak, dinleyicinin dikkatini iletiden başka yerlere çekme tutum değişikliği amaçlı bir iletinin engellerle karşılaşmadan varacağı yere varmasını sağlayabilir. Aşılama kişi tutumlarını değiştirmede ve savunma mekanizması oluşturmada önemli bir etken olarak kabul edilir. Tutum değiştirmede ve savunma mekanizmaları oluşturmada hem destekleme hem de aşılama mekanizmaları kullanılır.

1.4.5. Tutum ve Davranış İlişkisi

Çalışmalar tutumun, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere düzenli sınıflarda eğitim vermesine yönelik eylemlerini açıklamada kritik bir rol oynadığına

inanıldığından (Folsom- Meek ve Rizzo, 2002), tutumları çevreleyen çeşitli değişkenler belirlenmiştir (Downs ve Williams, 1994; DePauw ve Doll-Tepper, 2000; Hodge, 1998; Folsom-Meek ve Rizzo, 2002; Kudlacek, Valkova, Sherrill, Myers ve Fransızca, 2002; LaMaster ve diğerleri 1998; Rizzo, 1984; Theodorakis, Bagiatis ve Goudas, 1995).

Engelli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumlarla ilgili araştırmalara rehberlik etmek için çok sayıda teori mevcut olmasına rağmen (Tripp ve Sherrill, 1991), Rizzo (1983, 1984) tarafından geliştirilen ve iki kez revize edilen (Rizzo, 1986) bir ölçek, teorik bir model tarafından yönlendirildiği için öne çıkıyor. Bu, uyarlanmış beden eğitimi tutum araştırmasına rehberlik etmek için en sık kullanılan teori, Gerekçeli Eylem Teorisidir (Kozub ve Lienert, 2003). Fishbein ve Ajzen tarafından geliştirilen gerekçeli eylem teorisi davranışın niyetlerden tahmin edilebileceğini ve bunun da tutumlar ve öznel normlarla belirlendiğini öne sürmektedir (Ajzen, 2001). Başka bir deyişle, gerekçeli eylem teorisi, bir kişinin niyetinin iki belirleyicisinin olduğunu önerir: (1) bir fiili yerine getirme tutumu, (2) kişinin hayatında önemli olan diğer insanların ne yapması gerektiğini düşündüklerine dair algıları (Ajzen, 2001).

1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları

Genel olarak, beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi derslerinde engelli öğrencilerle çalışma konusunda olumlu tutum, inanç ve istekliliğe sahip gibi görünmektedir (Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster ve O'Sullivan, 2004; Hersman ve Hodge, 2010; Fitzgerald, 2005; Obrusnikova, 2008; Wang, Qi, Wang, 2015). Combs, Elliott ve Whipple (2010) ve Block ve Rizzo (1995), yaptıkları çalışmada beden eğitimcilerinin engelli öğrencilere öğretmeye yönelik olumsuz tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bazı öğrenci, öğretmen veya eğitim ortamıyla ilgili değişkenler, dahil edilmeye yönelik öğretmen tutumları ile önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür (Avramidis ve Norwich, 2002).

1.5.1. Öğrencilere İlişkili Tutumlar

Öğrenci ile ilgili değişken, öğrencilerin engellilik düzeyine (Aloia, Knutson, Minner ve Von Seggem, 1980), engellilik etiketi türlerine (Rizzo, 1984) atıfta bulunur.

1.5.1.1. Engellilik Seviyesi

Hafif engelli öğrenciler, daha ağır engelli öğrencilere göre daha olumlu görülmüştür (Kowalski ve Rizzo, 1996). Block ve Rizzo (1995) beden eğitimi uzmanlarının şiddetli ve derin engelli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumlarını değerlendirmek için PEATID-III'ü kullanmıştır. Yaptıkları çalışmada beden eğitimcilerinin engelli öğrencilere öğretmeye yönelik olumsuz tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Şiddetli ve derin engelli öğrencilere eğitim vermek arasında anlamlılık saptanmıştır ($p < .001$) (Block ve Rizzo, 1995). Öğretmenler, normal sınıflarında derin engelli öğrencilere ders vermede, şiddetli engelli öğrencilere ders vermekten daha az elverişliydi. Şiddetli zihinsel engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesinin, öğrenme engelli öğrencilerin dahil edilmesine göre öğretmenler ve yöneticiler tarafından daha az kabul edildiği görülmüştür (Cook, 2001). Başka bir çalışma öğretmenlerin şiddetli engeli sahip öğrencileri derslerinde eğitim verme konusunda olumsuz bakış açıları olduğunu belirtmiştir (Alquraini, 2012). Öğretmenler engelli öğrencilere, özellikle ağır engelli öğrencilere eğitim vermektense, duygusal davranışsal bozukluğu olan hiperaktivitesi olan, dikkat eksikliği olan hafif engelli öğrencilere ders vermeyi daha kolay bulduklarını ifade etmişlerdir (Casebolt ve Hodge, 2010). Beden eğitimi öğretmenleri şiddetli engeli sahip öğrenciler eğitim vermektense orta dereceli engeli sahip öğrencileri eğitime konusunda daha olumlu tutuma sahiptirler (Alquraini, 2012; Aloia ve Ark., 1980; Casebol ve Hodge, 2010; Conatser ve Ark., 2000; Rizzo, 1984; Kowalski ve Rizzo, 1996; Rizzo ve Vispoel, 1991; Rizzo ve Kirkendall, 1995; Rizzo ve Wright, 1988;).

Hodge ve ark., (2004), gözlemci alan notları ve dokuz deneyimli lise genel beden eğitimi öğretmeni ile görüşmeler yaparak nitel araştırma gerçekleştirmiştir. Her ne kadar öğretmenler eğitim felsefesi olarak dahil edilmeye olumlu bir şekilde tutum takınsa da inançları hafif engelli öğrencilere öğretme konusunda şiddetli engelli öğrencilere öğretmekten daha elverişlidir. Bu öğretmenler “şiddetli engelli öğrencilere, özellikle şiddetli duygusal engelli öğrencilere, hafif engelli öğrencilere göre öğretmenin daha zor olduğunu” belirtmişlerdir (Hodge ve ark, 2004).

1.5.1.2. Engellilik Tipleri

Araştırmalar beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin engel grubuna göre derslerine dahil etmede farklı bakış açısına sahip olduklarını bulmuşlardır (Conatser ve Ark., 2000).

Rizzo, 1984’te beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri beden eğitimi sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bedensel engelli öğrencilere göre daha uygun tutumlar sunulduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında bedensel engelli öğrenci için olumlu tutum sergilendiğini ifade eden çalışmalarda vardır. Martin ve Kudlacek, (2010)’ da çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında bedensel engelli öğrenci olması konusunda genellikle olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedirler (Antonak,1980; Panda ve Bartel, 1972; Bartonova ve ark., 2007). Kıbrıs’taki kadın beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel engelli öğrencilerin beden eğitimi sınıflarına dahil edilmelerinin olumsuz sonuçlarına yönelik farklılıklar gösterdiklerini bulmuştur (Fournidou ve ark., 2011). Aloia ve ark., (1980), beden eğitimi öğretmenleri arasında çocuğun etiketli durumuna bağlı olarak önemli farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenler zihinsel engelli ya da fiziksel engelli olan öğrenciler hakkında etiketlenmemiş çocuklara göre daha düşük basmakalıp algılamalar yapmışlardır. Rizzo ve Vispoel (1991), Beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitilebilir zihinsel engelli ve davranış bozukluğu olan öğrencilere göre önemli ölçüde daha olumlu tutum sergilediklerini bildirmişlerdir.

1.5.1.3. Akran Zorbalığı

Goodwin ve Watkinson, 2000; Blinde ve McCalister, 1998 çalışmalarında aidiyet duygusunun önemi ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki çocuklar, diğer çocuklar tarafından oynanmak istemediklerini ve oyuna katılmaya davet edilmediklerini bu da onlara ayrıştırıldıkları hissini verdiklerini ifade etmişlerdir. Yine Taub ve Greer (2000); Spencer-Cavalier ve Watkinson (2010), fiziksel engelli çocukların yapılandırılmamış oyun deneyimlerine değer verdiğini, ancak bu ortamlarda akranları tarafından dışlandıklarını bildirmişlerdir. Başka bir çalışmada öğrenciler beden eğitimi dersi sırasında sınıftan ayrı olarak salonun köşesinde kendi başına top oynatıldığını söylemiştir (Haegele ve Zhu, 2017). Bir başka çalışma için engelli öğrenciler arkadaşlarının yanlarına yaklaşıp etkileşim kurmak istemediklerini bildirmişlerdir (Klavina ve Block, 2008). Bir öğrenci akranları arasında dışlanmanın kendisi ve akranları arasındaki farklılıkları nasıl vurguladığını şu şekilde anlatmıştır. “Erken yaşta diğer çocuklardan farklı olduğumu biliyordum. Çok çaba sarf etmem gerekiyordu ve beden eğitimi derslerine katılamadım. Beden eğitimi benim için çok büyük görünüyordu ve bence bu gerçekten kötü bir şeydi çünkü hayatımın büyük bir bölümünde beni fiziksel olarak pasif bir insan olarak tanımlamıştı” (Place ve Hodge, 2001).

1.5.1.4. Akran Desteği

Engelli öğrencilerin dahil edilmesinde akranların etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar akran eğitiminin dahil edici beden eğitimi dersinde engelli ve engelsiz öğrenciler arasında anlamlı akademik katılım ve başarılı iş birliğine katkıda bulunabileceğini gösteren önceki çalışmaların bulgularını tekrarlamaktadır (Houston-Wilson ve ark. 1997; Rizzo 1984; Lieberman ve ark. 1997, 2000; Murata ve Jansma, 1997). Rizzo (1984)’te akran eğitiminin engelli çocukları dahil etmede yeterli olabileceğini söylemiştir. Goodwin ve Watkinson (2000)’de yapmış oldukları çalışmada sınıftaki diğer öğrencilerin, engelli öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumlarında rol oynadığını bulmuştur. Goodwin (2001), beden eğitiminde akran

etkileşimlerine karşı fiziksel engelli öğrencilerle ilgili algıları araştırmıştır. Katılımcılar pozitif akran etkileşimlerini destek sağlayan, uzlaşmacı ve önemseyen olarak tanımlamışlardır. Engelli öğrenciler sabır, paylaşım ve sosyal destek gibi eylemleri önemsemek olarak algılamışlardır (Haeghele ve Sutherland, 2015). Ayrıca engelli öğrenciler sosyal etkileşimler ve etkileşim eksikliği ile ilişkili olumlu ve olumsuz deneyimlere atıfta bulunmuşlardır. Bu atıf dahil olma hissi, akranları ile oynama, kendini meşru bir katılımcı olarak görme ve kendine arkadaş edinme ile yakından ilişkilidir. Çocukların dahil edilmediğini hissetme tepkilerinde bunun tersi ortaya çıkmıştır (Spencer-Cavaliere ve Watkinson, 2010).

1.5.2. Öğretmenlere İlişkili Tutumlar

Öğretmen niteliklerine ilişkin çok sayıda araştırma, engelli çocuklara yönelik bu nitelikler ve tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır (Avramidis ve Norwich, 2002). Araştırmacılar cinsiyet yaşı, mesleki kıdem yılı, öğrencilere öğretme deneyimi gibi bir dizi özel değişkeni araştırmışlardır. Ayrıca akademik hazırlık, algılanan yetkinlik, öğrencilere öğretme deneyimi, özel eğitimde akademik hazırlık gibi öğretmenlerin öğrencileri derslerine dahil etmesine etkileyebilecek özellikler de araştırılmıştır (Block ve Rizzo, 1995).

1.5.2.1. Yaş ve Cinsiyet

DePauw ve Goc Karp (1990), arkadaşları yaşı ileri olan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşı genç olan öğretmen adaylarına göre dahil etmeye bakış açısı daha olumsuz bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş özellikleri, tutumlarla tutarsız ilişkiler göstermiştir (Block ve Rizzo, 1995). Rizzo ve Wright, (1988); Folsom-Meek ve Nearing (1994); Patrick (1987); Rizzo ve Vispoel (1991)' yapmış oldukları çalışmada yaş ve tutum arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Schmid-Gotz ve ark (1994) çalışmalarında genç öğretmenlerin kaynaştırma derslerine entegrasyonunu yaşlı öğretmenlerden daha olumlu bulmuşlardır. Ayrıca Rizzo ve Kirkendall (1995) yaptıkları çalışmada yaş ile öğretmen tutumları arasında önemli olumsuz ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin yaşı ve tutumu ters oratılı olarak bulunmuştur. Genç öğretmenler olumlu tutum sergilerken daha ileri yaşta olan öğretmenler genç öğretmenler kadar genel sınıflara engelli öğrencileri öğretmeye yönelik isteğe sahip değildiler.

Ayrıca çalışmalar göstermektedir ki kadın beden eğitimi öğretmenlerinin, sınıflarındaki engelli çocuklar için erkek meslektaşlarına göre daha olumlu tutum içindedirler (Aloia ve ark, 1980, Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen ve Krampf, 1999; Hodge 1998; Columna ve ark, 2016; Hodge ve Jansma, 2000; Rizzo ve Vispoel, 1991; Folsom-Meek ve Rizzo, 2002). Ancak diğer çalışmalar (Kowalski ve Rizzo, 1996; Rizzo, 1985; Rizzo ve Wright, 1988; Rowe ve Stutts, 1987; Tripp, 1988; Hodge ve Ark., 2002; Kudlacek ve diğ., 2002; Patrick,1987) hiçbir cinsiyet farklılığı ortaya koymamıştır.

1.5.2.2. Algılanan Yetkinlik ve Öğretmenlerin Yeterlik Düzeyi

Algılanan yetkinlik eksikliği öğretmenler için kapsayıcı beden eğitimi dersine engel olarak görülebilir. Çalışmalar algılanan yetkinlik derecesi yüksek olan öğretmenlerin tutumlarını olumlu bulmuştur (Block ve Rizzo 1995; Rizzo ve Vispoel, 1991; Rizzo ve Kirkendall, 1995; Rizzo ve Wright, 1988). Diğer taraftan öğretmenler engelli öğrencilere beden eğitimi dersi vermeye yeterli şekilde hazır olmadıklarını düşündüklerini vurgulamıştır (Aloia, Knutson, Minner ve Von Seggem, 1980; Bird ve Gansneder, 1979; LaMaster ve ark., 1998; Hill ve Brodin, 2004; Lienert ve ark., 2001; Marston ve Leslie, 1983; Rizzo ve Vispoel, 1991 Melograno ve Loovis, 1991).

1.5.2.3. Akademik Hazırlık

Algılanan yetkinlik, engelli çocuklara öğretme tutumunu etkiler Latin Amerika dışındaki araştırmalar, alından ders sayısı da dahil olmak üzere lisans öğretmen hazırlığının öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları üzerine önemli bir faktör olduğunu bulmuştur (Columna ve Ark, 2016; Mendoza, 2008; Rizzo ve Vispoel, 1991). Engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerinde daha etkin ve anlamlı şekilde dahil edilmesini sağlamak için üniversitelerin lisans eğitiminde etkili dersler ve deneyimler sunmaları gerekmektedir (Di Nardo ve Ark, 2014). Block ve Rizzo (1995), derin zihinsel engelli öğrencilere öğretmeye yönelik olumlu tutumların algılanan öğretmen yeterliliğinin artması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Literatürde akademik hazırlık, özellikle algılanan öğretim yeterliliğini arttırabilecek uygulamalı deneyimler sunan lisans hazırlığı ile engelli bireylere karşı öğretmenler daha olumlu tutum sergilemeleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Jansma ve Shultz, 1982; Block ve Rizzo, 1995; Marston ve Leslie, 1983). Yapılan çalışmalar bu bulgularla tutarlıdır (Sherrill, 1993; Rizzo, Davis ve Toussaint, 1994; Sherrill ve Ark, 1994; Block, 1994a; Davis ve Burton, 1991). Alınan ders sayısı da dahil olmak üzere öğretmen hazırlığının öğretmenlerin engelli bireyleri öğretmeye yönelik tutumları üzerinde önemli bir faktör olduğunu bulmuştur (Rizzo ve Vispoel, 1991; Mendoza, 2008). Kudlacek ve ark (2002) çalışmalarında uzman uyarlanmış beden eğitimcilerinin normal beden eğitimcilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu söylemiştir. Ayrıca yapılan bir çalışmada uyarlanmış fiziksel aktivite kurslarına beden eğitimi öğretmenlerinin katılımının engelli öğrencileri derslerine dahil etmede öğretmenlerin tutumlarını olumlu etkilediği bulunmuştur (Hutzler, 2003).

1.5.3. Eğitim Ortamına İlişkin Tutumlar

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenler belirli önkoşulların (destek personeli, ekipman, asistanlar ve daha küçük sınıf boyutları, gerekli öğretim modelleri) öğrencilerin beden eğitimi derslerine başarılı bir şekilde dahil edilmesi için önemli olduğunu bildirmişlerdir (Block, 1994b; Block ve Rizzo,

1995; Rizzo, Davis ve Toussaint, 1994). Öte yandan yapılan bir çalışmada beden eğitimi programlarını güçlendirmek için ekipman ve kaynakların öğrencileri öğretmede motive edici bir faktör olmadığı bulunmuştur (Casebolt ve Hodge, 2010). Kurková ve Nemcek (2016) tarafından yapılan nitel araştırma sonucunda “Beden eğitimi derslerinin çekici olmayan içeriği” nedeniyle beden eğitimi dersinde fiziksel engelli öğrenciler ile fiziksel engelli olmayan öğrenciler arasında önemli fark ortaya çıkmıştır. Fiziksel engelli öğrencileri için beden eğitimi dersinin içeriği cazip gelmemektedir (Kurková ve Nemcek, 2016). Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda engelli öğrencileri dahil etme konusunda olumlu tutumlar barındırmış olsalar da destek hizmetlerinin eksikliği nedeniyle öğretme becerilerine güvenmemektedirler (Hodge ve ark. 2004).

1.6. Gerekçeli Eylem Teorisi ve Planlanmış Davranış Teorisi

1.6.1. Gerekçeli Eylem Teorisi

Gerekçeli eylem teorisi, uyarlanmış beden eğitiminde tutum araştırmalarının değerlendirilmesine temel oluşturmak için kullanılmıştır (Kozub ve Lienert, 2003). Uyarlanmış beden eğitimi tutum araştırmalarında en sık başvuru alan teorik model gerekçeli eylem teorisidir (Hodge ve Jansma, 2000). Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından oluşturulan gerekçeli eylem teorisinin terimi, çoğu davranışın bir nedenle gerçekleştirildiğini ima eder. Gerekçeli eylem teorisinin davranışsal tutum ve öznel norm olmak üzere iki ana bileşeni vardır. Bu iki bileşen, daha sonra davranışın kendisini tahmin etmek için kullanılan bir davranışsal niyeti tahmin etmek için birleşir. Gerekçeli eylem teorisinin bir sınırlaması, insanların davranışları üzerinde istemli kontrol sahibi oldukları varsayımdır (Ajzen, 1991). Belirli bir davranışı benimsemek için herhangi bir tür kısıtlama olmadığında birey tam kontrole sahip olabilir. Kontrol faktörleri hem iç hem de dış faktörleri içerir.

İç faktörler beceri, yetenek, deneyim ve bilgi gibi unsurlardır. Dış faktörler, durum veya çevresel faktörler gibi unsurları içerir. Bu sınırlamanın üstesinden gelmek için Ajzen (1991), algılanan davranışsal kontrol adı verilen üçüncü bir niyet öncüsü ekleyerek gerekçeli eylem teorisini değiştirmiştir. Bu üçüncü öncülün eklenmesiyle buna planlanmış davranış teorisi adı verilmiştir.

1.6.2. Planlanmış Davranış Teorisi

Tüm insan davranışlarının insanların istemli kontrolü altında olmadığını ve bu nedenle algılanan davranışsal kontrolü belli bir şekilde davranış niyetlerini anlamak için değerlendirilir (Fishbein ve Ajzen, 2011). Bu nedenle, algılanan davranışsal kontrol, insanların ilgilenilen davranışı gerçekleştirme kolaylığı ya da zorluğu hakkındaki algılarına değinen yeni bir unsur olarak eklenmiştir (Ajzen, 1991). Planlanmış davranış teorisine göre (Ajzen, 1991), insan eylemine üç tür düşünce rehberlik eder: (a) davranışın olası sonuçları hakkındaki inançlar ve bu sonuçların değerlendirilmesi (davranışsal inançlar)(davranışa yönelik tutum), (b) normatif beklentiler hakkındaki inançlar ve bu beklentilere (normatif inançlar) uyma motivasyonu (özel norm) ve (c) davranışın performansını ve bu faktörlerin algılanan gücünü (kontrol inançları) kolaylaştıracak veya engelleyebilecek faktörlerin varlığı hakkındaki inançlar (algılanan davranışsal kontrol). İlgili topluluklarda davranışsal inançlar, davranışa karşı olumlu veya olumsuz bir tutum oluşturur; normatif inançlar algılanan sosyal baskı veya özel norm ile sonuçlanır ve kontrol inançları algılanan davranış kontrolüne yol açar (Ajzen, 2004). Genel bir kural olarak, davranışa yönelik tutum ve özel norm ne kadar olumlu olursa ve algılanan kontrol o kadar büyük olursa, kişinin davranışı gerçekleştirme niyeti o kadar güçlü olmalıdır (Ajzen, 2004). Bu nedenle, davranış üzerinde yeterli derecede gerçek bir kontrol olduğunda ya da fırsat ortaya çıktığında insanların niyetlerini yerine getirmeleri beklenir. Bu nedenle, niyetin hemen davranış önceliği olduğu varsayılır. Armitage (2005) insanlar olumlu yönde davranışı gerçekleştirme isteğinde bulunduklarında, sosyal baskıları algıladıkları takdirde (özel norm) ve eğer inanırlarsa fiziksel aktiviteye katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu açıklayarak başarılı olurlar (algılanan davranışsal kontrol).

Planlanmış davranış teorisi, bireyin yaşam biçimine ve bu üç bileşenin davranış ve eylemleri nasıl belirlediğine dayanmaktadır. Bu teori daha çok sağlık alanında kullanıldığı görülmektedir. Özellikle alkol araştırmalarında kullanılmakla birlikte uyuşturucu araştırmalarında da kullanılmıştır (Shope, Marcoux, 1997; Armitage ve diğerleri, 1999; Wilhelmsen ve Rise, 1998; Conner ve Norman, 1996) ve bütün kullanımı (Godin ve ark, 1992; Hanson, 1997). Egzersiz davranışını tahmin etmek için planlanmış davranış teorisini kullanmış çalışmalar (Blue, 1995; Hagger ve ark., 2002; Hausenblas ve ark., 1997) olmakla birlikte sınırlı sayıdadır. Bizim çalışmamızda, planlanan davranış teorisini oluşturan kavramlar davranışa yönelik tutum algılanan davranış kontrolü, niyet, öznel normlardır (Ajzen, 2004). Niyeti oluşturan üç etmen aşağıda açıklanmaktadır.

Davranışlara Yönelik Tutumlar

Davranışa yönelik tutum planlanmış davranış teorisinde olumlu ya da olumsuz tutumları oluşturur (Ajzen, 1985). Davranışa yönelik tutumda kişi gerçekleştireceği davranışı genel olarak değerlendirir. İki bileşeni olduğu varsayılır. Bunlar davranışın sonuçları hakkındaki inançlar ve sonuçların değerlendirilmesidir. Örneğin bir öğretmen beden eğitimi dersinde engelli öğrencileri öğretmenin dersin hazırlık aşaması ve kendisi için fazladan zaman harcamak olduğunu düşünüyorsa öğretmen engelli öğrencileri öğretmeye karşı olumsuz tutum sergileyebilir. Ya da öğretmen beden eğitimi dersinde öğretmen engelli öğrencileri öğretmede engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma düzeyini arttırdığını görüyorsa kendi derslerinde engelli öğrencileri öğretmeye yönelik olumlu tutum geliştirebilir. Davranışa yönelik tutum, insanların karar verilen davranışa katılma veya katılmama kararlarını yönlendiren tutumsal düşünceler hakkında somut bilgi sağlar (Fishbein ve Ajzen, 2011).

Öznel Normlar

Öznel normlar, önemli referans bireylerin veya grupların belirli bir davranışı gerçekleştirmeyi onaylayan veya onaylamayan ve algılanan sosyal baskı ile

sonuçlanma olasılığı ile ilgilidir (Ajzen, 2004). Öznel normlar uyma motivasyonu ile ilgilidir. Örneğin bir beden eğitimi öğretmeni dersinde engelli öğrencilerini derse dahil etmede okul müdürlerinin ya da meslektaşlarının beklentilerine uymaya motive edebilir (Ajzen, 1991). Küresel bir öznel norm ölçüsü genellikle katılımcılardan “referans kişilerin” belirli bir davranışı gerçekleştirme derecesini onaylama veya reddetme oranını derecelendirmelerini istemek suretiyle elde edilir (Fishbein ve Ajzen, 2011)

Algılanan Davranışsal Kontrol

Algılanan davranışsal kontrol, insanların ilgilenilen davranışı gerçekleştirme kolaylığı ya da zorluğu hakkındaki algılarını ifade eder (Ajzen, 2004). Algılanan davranışsal kontroller planlanmış davranış teorisinde önemli bir rol oynar, çünkü planlanmış davranış teorisi algılanan davranışsal kontrolün eklenmesi ile gerekçeli eylem teorisinden farklılaşmıştır (Ajzen, 1991). Ajzen (1991) algılanan davranışsal kontrolün davranış üzerinde fiili kontrolün vekil ölçüsü olduğunu ve hem niyetleri hem de davranışları öngördüğünü, çünkü kaynakları ve fırsatları ve gerçek engelleri yansıttığını öne sürmüşlerdir. Örneğin bir dış faktör olarak, eğer bir öğretmen beden eğitimi dersine engelli öğrencileri dahil etmek önemlidir ancak bunun için gerekli ekipman yok, uygun eğitim yok, yardımcı asistanlar yok gibi ifadeler kullanıyorsa öğretmen, engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etmeyebilir. Ayrıca eğer bir öğretmen engelli öğrencilere öğretilmesi konusunda içsel bir faktör olarak deneyim ve bilgisi varsa, öğretmen engelli öğrencileri derse dahil etme konusunda yetkin hisseder (Fishbein ve Ajzen, 2011).

1.7. İlgili Çalışmalar

Hersman ve Hodge (2010) tarafından yapılan “Lise Beden Eğitimcilerinin Devlet Okulu Bölgesinde Farklı Engelli Öğrencilere Öğretim Konusundaki İnançları” isimli çalışma nitel araştırma olup beş beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi planlı davranış teorisinde yer alan açıklayıcı çok-durumlu bir

çalışmadır. Beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin engelli öğrencilerle çalışma konusunda olumlu tutum, inanç ve istekliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Hersman ve Hodge, 2010).

Combs, Elliot ve Whipple (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları” isimli çalışma nitel bir çalışma olup amacı (a) Rizzo'nun (1993) Engelli Bireylere Yönelik Beden Eğitimi Tutumları anketini kullanarak orta dereceli engelli öğrencilerin dahil edilmesine yönelik olumlu tutumları olan iki öğretmen ve engelli öğrencilerin dahil edilmesine karşı olumsuz tutumları olan iki öğretmenin tutumlarının belirlenmesi ve (b) derinlemesine görüşmeler yoluyla, tutumlarının nasıl oluştuğunu ve öğretilerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Öğretmenlerin çocuklara ders verme konusunda olumlu tutumları olan iki beden eğitimi öğretmeniyle görüşmüş ve bu öğretmenlerin ders planlarına farklı öğretim stilleri eklediklerini, öğrenciler için beden eğitimi derslerini veya etkinliklerini değiştirme ve uyarlama konusunda eğitim almış olduğunu bulmuşlardır.

Haegele, Zhu ve Hodge, (2018) tarafından yapılan “Engelli Öğrenciler İçin Beden Eğitime Katılımın Önündeki Engeller Ve Kolaylaştırıcılar” isimli çalışma 168 beden eğitmeni ile yapılmıştır. Toplamda 741 kolaylaştırıcı ve 652 engel tespit edilmiş ve en yaygın olarak bildirilen engeller ve kolaylaştırıcılar öğretmen veya programla ilgili yanıtlara odaklanmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, engelli öğrencilerin derslere katılımında değişkenlerin önemli olduğunu bulmuşlardır.

Annuah ve Hodge, 2005 tarafından yapılan “Ortaöğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Şiddetli Engelli Öğrencilere Öğretiminde İnançları ve Uygulamaları” isimli çalışması için amaç, lise düzeyindeki beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma ve ciddi engelli öğrencilere öğretme konusundaki inançlarını ve uygulamalarını tanımlamaktır. Veriler alan notları, kablosuz mikrofonlar, video kamera, gözlem aracı ve görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Verilerden tekrarlanan üç tema ortaya çıkmıştır: Bunlar (a) tereddüt eden inançlar, kapsayıcı eğitim karmaşıklıkları ve problemleri güvendir. Sonuç olarak çalışma beden eğitimi

öğretmenleri için daha fazla ve daha iyi profesyonel hazırlık (dahil edici pedagoji ve uygulamalı deneyimler ile çok çeşitli engelli öğrencilere eğitim veren uygulamalı deneyimler) sınıfının olması gerekliliğine çağrıda bulunmuşlardır.

Fejgin, Talmar ve Erlich, (2005) tarafından yapılan “Uyarlanmış Beden Eğitimi Hizmet Yaklaşımları ve Genel Beden Eğitiminin Algılanan Etkinlik İnançlarına Etkileri” isimli çalışmanın amacı uyarlanmış beden eğitimi hizmet yaklaşımının türünün beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerle çalışırken etkililiği üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma için seçilen uyarlanmış beden eğitimi hizmet sunumunun üç yaklaşımı (a) danışma, (b) güzergâh ve (c) işbirlikçilik tir. Sonuç olarak engelli öğrencilerle çalışırken işbiliğinin önemini vurgulamıştır.

An ve Meaney (2015) yapmış oldukları “İlköğretim Beden Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları: Sosyal Bilişsel Bir Bakış” isimli çalışmada 27 ve 57 yaşları arasındaki dört öğretmenin (iki kadın, iki erkek) hikayeleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, okul belgeleri ve alan notlarının fenomenolojik yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Tematik analizden üç tema ortaya çıkmıştır: öğrenmeye katılmak; öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için stratejileri uyarlamak ve eğitim hedeflerinin ötesine geçmektir. Sonuç olarak çalışma ebeveynler ve Beden eğitimi öğretmenleri arasında destek ve gelişmemiş ortaklık ve iletişim eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Jeong ve Block (2011) “Engelli Öğrencilere Yönelik Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İnançları ve Niyetleri” çalışmasının amacı (a) beden eğitimi öğretmenlerinin niyetlerinin planlanmış davranış teorisi bileşenleri tarafından öngörülüp görülmeyeceği (b) beden eğitimcilerin kendi bildirdikleri öğretim davranışlarının niyet ve kontrol inançları tarafından ön görülp görülemeyeceği (c) hangi demografik değişkenlerin, öğretmenlerin bildirdikleri öğretim deneyimlerinin öngördüğüdür. Araştırmaya 220 koreli beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri, öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik inançları ve niyetleri isimli ölçeği doldurmuştur. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar bireysel inançlar (.85), normatif inançlar (.73), kontrol inançları (.84) ve tüm ölçek puanıdır (.85). Yapı geçerliliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, beden eğitimcilerinin niyetlerini önemli ölçüde yordadığını ortaya

koymuştur. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmenleri öğretip öğretmemeye karar vermeleri ve önceki deneyimlerin kalitesi, niyetleri yordadığı görülmüştür. Son olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliliği, engelli öğrencileri öğretmede öz bildirim davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Süngü, (2012) “Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması” isimli çalışma nicel bir çalışma olup 563 kişiyle çalışılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu 12 olumlu 9 olumsuz olmak üzere 21 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Beş faktörlü bir yapı sergileyen bu ölçek için faktörler “yararlar”, “duygular”, “destekler”, “kabul”, “korkular” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmenliği yetiştiren programların öğretmen adaylarının engelli öğrenci tutumlarına katkı yapmadığı ve program değişikliğinde bulunulması gerektiği bulunmuştur.

Hatipoğlu Özcan (2016) “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” isimli çalışması nicel bir çalışma olup 320 beden eğitimi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda Beden eğitimi öğretmenlerinin Zihinsel Engelli öğrenciye öğretmeye yönelik tutumlarının kararsız olduğu kanısına varılmıştır.

Vural, Esentaş ve Işıkgöz (2018) “Engellilerde Egzersiz Ve Spor Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışma nicel bir çalışma olup 102 öğrenciye özürllülere yönelik tutum ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin engellilere yönelik olumlu tutum içersinde oldukları, öğrencilerin ya ve sınıf düzeyi değişkenleri ile tutumları arasında negatif yönelü anlamlı zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Karademir, Açak, Türkçapar ve Eroğlu (2018) “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” isimli çalışma beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Toplamda 200 kişinin katıldığı bu çalışmada zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda kadın öğrencilerin zihinsel engelli öğrencilere yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür.

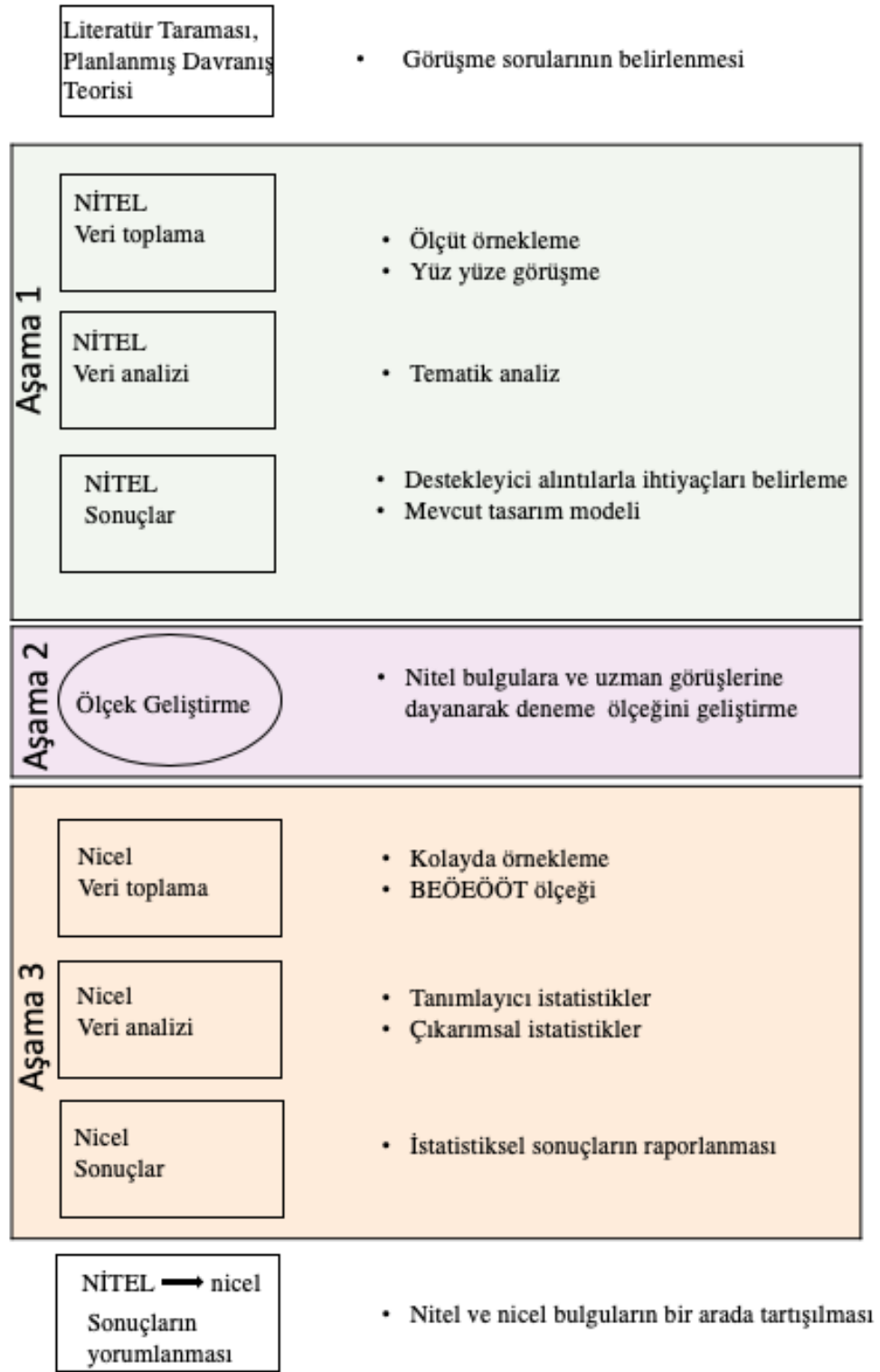
Nalbant (2018) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları” isimli çalışmanın amacı ulusal ve uluslararası alandaki alan yazını değerlendirmektir. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının, üniversite eğitimi süresince aldıkları eğitimin, uygulamadan çok teoriye dayalı olmasından ve mesleki hazırlık sürecinde özel gereksinimli öğrenciyi öğretme deneyimlerinin olmamasından dolayı öğretme konusunda istekli olmalarına rağmen mesleki başarısızlık kaygısı ve öğretmeye hazır olmadıklarını hissettikleri için tutumlarının kararsız ve karmaşık olduğu ortaya çıkmıştır.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma keşfedici sıralı karma desen ile gerçekleştirilmiştir. Bu desenin amacı öncelikle nitel olarak küçük bir örneklemele araştırma yapmak sonra nitel bulguların geniş bir örnekleme genellenip genelleymeyeceğine karar vermektir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Üç aşamalı keşfedici sıralı karma desenin belirlediği bu çalışmanın ilk aşamasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarındaki engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını tanımlamak için yüz yüze görüşme ile elde edilen nitel veriler kullanılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmesine yönelik tutumlarına ilişkin Türkçe literatürde daha önce geliştirilen bir ölçeğe aracı bulunmadığı için katılımcıların görüşleri doğrultusunda bir ölçek geliştirilmesi planlanmaktadır. Bu nitel bulgular daha geniş katılımcı grubuna uygulanabilecek bir ölçek geliştirmek için kullanılmıştır. Bu durum çalışmanın 2. aşamasını oluşturmaktadır. Çalışmanın 3. aşamasında bu nitel verideki ifadeler daha sonra ölçek deneme formuna yerleştirilerek Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili bir dizi önerme test edilebilmek için kullanılmıştır. Aşağıdaki bölümlerde, araştırmacı keşfedici sıralı karma yöntem tasarımını açıklamakta ve ayrıca Şekil 2.1'de gösterildiği gibi üç aşamanın her birini tartışmaktadır.



Şekil 2.1. Keşfedici sıralı karma yöntem tasarımı.

2.1. Keşfedici Sıralı Karma Model

Üç aşamalı keşfedici sıralı karma model, araştırmacının ilk önce nitel veriler ve analizlerle yola çıktığı daha sonra test edilecek bir özellik oluşturduğu (örn: yeni bir ölçme aracı, deneysel prosedürler) ve bu özelliği niceliksel üçüncü aşamada test ettiği bir tasarımdır (Creswell ve Creswell, 2017). Bu modelin ana odağı başlangıçta bir fenomeni araştırmak ve nitel bulguları genişletmektir (Creswell, 2009). Bu nedenle bu araştırma için derinlemesine görüşme yapılmış ve nitel sonuçlara dayanarak araştırma çerçevesi ve deneme ölçeği oluşturulmuştur. Bu iki aşamayı, deneme ölçeğini değerlendiren ve nicel sonuçlara dayanarak nitel sonuçların daha büyük bir örneğe genelleme derecesini test eden nicel bir çalışma izlemiştir (Creswell, 2009).

En temel düzeyde, bu modelin amacı, nitel bulguların yorumlanmasına yardımcı olmak için nicel veriler ve sonuçlar kullanmaktır (Creswell, 2014). Araştırmacı birinci aşamada nitel keşif, ikinciside ölçme aracı (veya niceliksel özellik) gelişimi ve üçüncüsünde ölçme aracını bir popülasyon örneğine uygulamak ve test etmek için üç aşamalı bir prosedür uygulamaktadır (Creswell ve Creswell, 2017).

Keşfedici sıralı karma desen, bir ölçek geliştirilmesi gerektiğinde veya mevcut ölçeklerin yetersiz olduğu veya mevcut olmadığı durumlarda seçilen prosedürdür (Teddle ve Tashakkori, 2009). Bu nedenle araştırmacı için, bu çalışmanın teorik yönelimi sıralı ve tümevarımsaldır. Nitel veri bileşeni için tematik analiz ve yüz yüze görüşme, nicel veri bileşeni için öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını ölçmede kullanılmak üzere ilk aşamada geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desen araştırma soruları için sinerjik etkiler getirirken engelliler için beden eğitimi ve spor disiplninde teorik ve pratik uygulamalar ortaya koyulmuştur.

2.2. Birinci Aşama Nitel Veri Toplama

2.2.1. Katılımcılar ve Süreç

Araştırmada yarı yapılandırılmış sorularla yapılan derinlemesine görüşmelerden nitel veriler toplanmıştır. Görüşme tekniği, belirli bir konunun veya deneyimin derinlemesine araştırılmasına izin verir (Charmaz, 2002) ve yarı yapılandırılmış tasarım, katılımcılara görüşlerini ifade etmeleri için yeterli zaman ve kapsam sağlar, ayrıca araştırmacının ortaya çıkan fikirleri takip etmesini sağlar (Nohl, 2009).

Bu çalışmada uygun örnekleme, ortamların grupların ve/veya uygun olarak mevcut ve katılmaya istekli bireyler ölçütler doğrultusunda seçilmiştir (Collins, 2010). Uygulamayı yapan araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılır (Marshall ve Rossman, 2014). Ölçüt örnekleme için araştırmanın çalıştığı fenomeni açıklamada belirlediği kritik noktalar kullanılabilirler. Fakat kritik noktalar için belirlenmiş ölçütlerin çalışmanın genel durumu ile ilişki içinde olması gerekmektedir (Creswell ve ark, 2016).

Araştırmacının incelediği olguyu açıklamada belirlediği kritik durumlar, ölçüt örnekleme için kullanılabilir. Ancak kritik durumlar için belirlenmiş ölçütlerin de araştırmanın genel ahengine uyması gereklidir (Creswell ve ark, 2017). Örneklem seçiminde kullanılan ölçütler (a) Beden eğitimi öğretmenlerinin en az bir özel öğrenci ile çalışmış olma durumu (b) beden eğitimi öğretmenin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul seviyesinde bir okulda çalışıyor olma durumu (c) beden eğitimi öğretmenin en az bir özel eğitim sınıfı bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı lise seviyesinde bir okulda çalışıyor olma durumudur.

Çizelge 2.1 Nitel katılımcılara ait demografik özellikler

Demografik Özellikler	Katılımcı
Cinsiyet	Kadın
	3
	Erkek
	11
Mesleki Kıdem Yılı	6-10 yıl
	8
	11-15 yıl
	2
	16-20 yıl
	3
	21-25 yıl
	1
Medeni Durum	Evli
	13
	Bekar
	1
Görev Yapılan Okul Türü	Ortaokul
	10
	Lise
	4
Yaş	30 ve Altı
	1
	31-40
	8
	41 ve Üzeri
	5
Engelli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminizin yeterli düzeyi sizce nedir?	Yetersiz
	7
	Az Yeterli
	2
	Orta Düzeyde Yeterli
	5
	Çok Yeterli
	-
	Tam Yeterli
	-

Katılımcılar: (a) 2019 itibari ile en büyüğü 50 yaşında en küçüğü 26 yaşında (b) en az bir özel öğrenci ile çalışmış (c) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve lise seviyesinde bir okulda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ayrıca görüşmeye katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları incelendiğinde 31-40 yaş arası sekiz kişi, 41 yaş üzeri beş kişi, 30 yaş ve altı 1 kişi olduğu görülmüştür. Katılımcılar 11'i erkek 3'ü kadın toplam 14 kişidir. Katılımcıların çoğunluğu (n=13 kişi) medeni durumlarını evli olarak bildirmiştir; bir katılımcı bekarıdır. Katılımcıların yarısından fazlası (n=10 kişi) ortaokulda görev yapmakta; lisede görev yapanları sayısı ise 4'tür. Lisans derecesine ait engellilerde beden eğitimi ve spor dersi aldığını bildirir 9 katılımcı; bu dersi almadığını bildiren 5 katılımcı vardır.

Mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arası sekiz katılımcı; 16-20 yıl arası üç katılımcı; 11-15 yıl arası 2 katılımcı ve 21-25 yıl arası bir katılımcı bulunmaktadır. Tüm katılımcıların engelli öğrencileri beden eğitimi derslerine dahil etme üzerine algılanan yeterlik düzeyleri düşüktür ve mevcut engelli öğrencileri derslerine dahil etmeye yönelik öğretim deneyimlerini yetersiz (n=7 kişi) ardından orta düzeyde yeterli (n=5

kişi) ardından az yeterli (n=2 kişi) olarak değerlendirmektedirler. Çok yeterli ve tam yeterli olarak beden eğitimi öğretmenleri görüş bildirmemiştir.

Nitel aşama için örneklem sayısı tasarımının aksine, bu aşamada kesin istatistiksel hesaplamalara dayalı olarak yeterli bir örneklem büyüklüğü sağlama zorunluluğu yoktur (Ritchie, Lewis ve Elam, 2003). Tüm ilgili bilgilerin keşfedilmesini sağlamak için nitel örneklem büyüklüğünün yeterli olması önemlidir (Morse, 2010), doygunluk prensibi bu aşamada örneklem büyüklüğüne rehberlik etmiştir. Doğunluk yeterli katılımcı ile görüşüldüğünde, yeni bakış açılarının, iç görülerin, deneyimlerin veya verilerin ortaya çıkmaması durumudur (Morse, 2010; Shank, 2006; Teddlie ve Tashakkori, 2009). İlgili araştırmaların gözden geçirilmesi ile örneklem sayısı 6 (Suomi, Collier ve Brown, 2003) ile 12 kişi (Goodwin, 2001) olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca önceki araştırma önerilerinin derlemesine dayanarak, örneklem sayısı 6 ile 10 katılımcı olarak önerilmiştir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda 14 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Bu aşamadaki araştırma grubu sonraki çalışmalara dahil edilmemiştir.

Araştırmanın etik uygunluğu için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 157 sayılı kararı ile onay (Ek.1) alındıktan sonra bulundukları okullardaki özel öğrenci sayısına bakılarak en fazla özel öğrenci kapasitesine sahip (14) beden eğitimi öğretmenlerine e posta ile araştırma amacı ile ilgili bilgi verildi ve yüz yüze görüşme için tarih, saat ve toplantı alanı belirlendi. Her görüşmenin zamanı ve yeri katılımcıların uygunluk durumuna göre kendi okullarında olacak şekilde düzenlenmiştir. Her görüşme başlamadan önce katılımcılar çalışmanın amacı ve prosedürleri hakkında bilgilendirilmiş ve bir onay formunu gözden geçirmeleri ve imzalamaları istenmiştir (Ek. 2) İmzalı onay formları ve katılımcılardan toplanan veriler gizli tutulmuştur. Güvenlik amacıyla deşifreler ve ses kayıtları da bir dosyada tutulmaktadır.

2.2.2. Görüşme Sorularının Belirlenmesi ve Süreç

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları (Ek. 3) planlanmış davranış teorisi modeline ve belirlenen beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik tutumları araştırmalarına dayanılarak geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme rehberi, soruların sorulduğu şekilde ve sırada esnekliğe izin verirken, tüm katılımcılara aynı genel soruların sorulmasını sağlamıştır (Shank, 2006). Açık uçlu görüşme soruları, katılımcılara anlayışlarını, algılarını ve deneyimlerini ifade etme biçimi sağlamıştır (Roulston, 2010). Ayrıca bazı görüşmeler için ek sorular sorulmuştur. Katılımcıdan ek bilgi ve açıklama istenmesi (Rubin ve Rubin, 2005) konuyu daha açıklayıcı ve anlamlı kılar (Teddle ve Tashakkori, 2009). Bu ek sorular görüşme kılavuzunun içerisine ve yapısına dahil edilmiştir.

Görüşme sırasında katılımcıların yaşam deneyimlerini araştırmacı ile paylaşma konusunda kendilerini rahat hissetmeleri için rahat bir görüşme ortamı yaratılmıştır (Roulston, 2010).

Yüz yüze görüşme oturumları muhabbet tarzında başlamıştır ve resmi röportaj temasıyla ilgili olmayan basit sorular ile devam etmiştir. Bu yaklaşım, ilişki kurmaya ve katılımcıyı görüşme ortamında rahatlatmaya yardımcı olması açısından kullanılmıştır (Teddle ve Tashakkori, 2009). Katılımcılara ilk sorulan sorular katılımcı bilgileriyle ilişkili sorulardır. Devamında günlük çalışmalarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşme oturumu planlanmış davranış teorisi çerçevesinde katılımcıların tutumlarını belirlemeye yönelik sorular içermektedir (algılanan engeller, davranışsal amaç). Görüşmenin sonunda katılımcılara deneyimleri ile ilgili eklemek istedikleri ya da hissettiklerini söylemek isteyip istemedikleri ile ilgili açık uçlu bir soru soruldu. Uzmanlık alanı beden eğitimi olan bağımsız bir uzman danışman soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını anlamak üzere soruları gözden geçirmiştir ve çalışmanın nitel aşaması için araştırma soruları ortaya çıkmıştır. Araştırma çalışması başlamadan önce görüşme aşaması iki beden eğitimi öğretmenine uygulanmıştır. (Teddle ve Tashakkori, 2009). Bu çalışmanın pilot aşaması olarak kabul edilmiştir. Bu iki araştırma örnekleme dahil edilmemiştir. Görüşme sorularında bir yazım hatası

tespit edilmiş ve düzeltilmiştir. Pilot görüşmeler ayrıca görüşme sorularının netliğinin belirlenmesine yardımcı olmuş ve görüşme tekniklerinin uygulanması için bir fırsat sağlamıştır (Rubin ve Rubin, 2005). Her pilot görüşmede, ekipmanların tatmin edici olup olmadığını anlamak açısından küçük, dijital bir kayıt cihazı ile ses kaydı yapılmıştır (Hatch, 2002). Görüşme pilot görüşme deneyimlerine dayanarak, görüşme sorularında ve kayıt aracında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

2.2.3. Araştırmacının Özdeşimselciliği

Nitel araştırmada araştırmacının rolü önemlidir. Nitel araştırma yorumlayıcı araştırmadır. Araştırmacının geçmişi, araştırma konusunun seçimi, veri toplama ve veri analizi dahil araştırma süreci üzerinde önemli etkiye sahiptir (Creswell, 2018).

İyi nitel araştırmalar, araştırmacıların kültür, cinsiyet ve sosyoekonomik kökenleri gibi geçmişlerine göre nasıl şekillendiğine dair yorumlar içermelidir (Creswell, 2018). Bu sebeple araştırmacı bu çalışma için kullandığı varsayımları ve tutumlarını içeren bakış açısını anlatmak için geçmiş incelemesinden bahsetmektedir.

Araştırmacı uyarlanmış beden eğitimi ve spor uzmanlığı bulunan 30'lu yaşlarda bir kadındır. Özellikle lisans aşamasında sosyal toplum kuruluşlarının engelli birimi projelerinde gönüllü olarak çalışması ona bu konuda çalışma motivasyonu sağlamıştır. 2010 yılı içerisinde özel eğitim sınıfı bulunan bir ortaokulda öğretmen olarak görev yapmıştır. Temmuz 2012 ve Şubat 2013 tarihlerinde engelli çocuklarda beden eğitimi aktiviteleri ile ilgili Güney Marmara Kalkınma Ajansı projesinde eğitmen olarak yer almıştır. Yüksek lisans tezini engellilerde beden eğitimi alanında yazmıştır. Engelli bireylerde fiziksel aktivite ve beden eğitimi gibi konularda tümevarımsal ve tümdengelimsel yaklaşımları kullanarak çalışmalar yürütmüştür. Doktora süresi içerisinde Amerika'nın Virginia eyaletinde bulunan Virginia üniversitesi kinesyoloji bölümü, uyarlanmış beden eğitimi ve spor anabilim dalında almış olduğu uzmanlık eğitimleri bu çalışmadaki kararlar ve sorunlar hakkında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tüm bu deneyimler engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine

dahil edilmesi ve dahil edilirken öğretmenlerin tutumlarını araştırma konusunda merak uyandırmıştır. Bu deneyimler araştırmacıya bu konunun ihtiyaçlarına uygun etkili bir araştırmacı olmaya hazırladığı söylenebilir.

2.2.4. Veri Analizi

Araştırmacı veri analizi yapabilmek için ses kayıtlarını deşifre etmiştir. Ayrıca verilerin genel olarak anlaşılabilmesini sağlamak için deşifre edilen verileri birkaç kez gözden geçirmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz verilerdeki kalıpları (temaları) tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için iyi bir yöntemdir. Veri kümesini ayrıntılarla minimum düzeyde düzenler açıklar ve araştırma konusunun çeşitli yönlerini yorumlar (Braun ve Clarke, 2006).

Tematik analizin altı aşaması mevcuttur. Birinci aşama verileri tanıma aşamasıdır. Bu aşamada analizi yapan kişi verileri kendi toplamış olabilir ya da veriler kendisine verilmiş olabilir. Eğer verileri kendisi topladıysa önceden veriler hakkında bilgi sahibi olacaktır. Veri analizi yapılmadan önce araştırmacı veri setinin tamamını en az bir kere okumalıdır. İçeriğin derinliğine ve genişliğine aşına olunan ölçüde başarı ile sonuçlanacaktır (Braun ve Clarke, 2006). İkinci aşama başlangıç kodlarının oluşturulmasıdır. Bu aşama veriler okunduğunda ve bu bilgiler öğrenildiğinde başlar. İlk kodların üretilmesini içerir (Boyatzis, 1998: 63). Üçüncü aşama tema arama aşamasıdır. Bu aşama tüm veriler başlangıçta kodlandığında ve derlendiğinde başlar. Analizi kodlardan ziyade daha geniş bir tema düzeyinde yeniden odaklayan bu aşama farklı kodların potansiyel temalar ve tanımlanan tüm temalar içindeki ilgili kodlanmış verilerin harmanlanmasıdır. Dördüncü aşama temaları incelleme aşamasıdır. Bu aşamada daha önce oluşturulan aday temaların kodları yansıtmadığı görülür. Temayı yansıtmayan kodlar görüldüğünde diğer bir temaya atılabilir ya da temalar bölünerek farklı tema oluşturulabilir. Temalar içindeki veriler anlamlı bir şekilde örtüşmelidir. Temalar arasında net ve tanımlanabilir ayrımlar olmalıdır. Beşinci aşama temaların tanımlanması ve adlandırılması aşamasıdır. Bu aşama verilerin tatmin edici bir tematik haritaya sahip olunduğunda başlar. Bu nokta analizin için sunacağınız

temaları tanımlayıp daha da hassaslaştırır. Son aşama olan altıncı aşama raporun hazırlanmasıdır. Bir dizi tam olarak işlenmiş temanız olduğunda başlar ve raporun nihai analizini ve yazılmasını içerir. Yapılan analizin verilerin temalar içinde ve arasında anlattığı hikâyenin kısa, tutarlı, mantıklı, tekrarlayıcı olmayan ve ilginç bir açıklamasını sunması önemlidir. Ayrıca gereksiz karmaşıklık olmadan gösterilen noktanın özünü yakalayan özellikle canlı örnekler veya alıntılar seçilmesine dikkat edilmelidir (Braun ve Clarke, 2006).

Verileri tanımlamak ve anlaşılabilir birimler haline getirmek için açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlama temel kavramları tanımlamak için ham veri birimlerinin adlandırıldığı kapsamlı bir süreçtir (Merriam ve Tisdell, 2015). Açık kodlamanın ilk aşaması olarak, her üçüncü görüşmeden sonra elde edilen deşifreler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından nitel verileri yönetmek ve analiz etmek için kullanılan MaxQDA yazılımı ile kodlanmıştır. Her iki kodlayıcı da nitel araştırma konularında geçmişte çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar her bir deşifre analizinden sonra tanımladıkları kavramları tartışmak için toplantılar yapılmıştır. İlk iki görüşmenin müzakerelerinden sonra, ilk kodlanan terimler ve tanımlarıyla bir ön kodlama kılavuzu geliştirilmiştir. Bu kodlama rehberi, araştırmacı ve danışman tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra veriler içinde ve arasında sürekli olarak kontrast oluşturmak ve tanımlayıcı kodlar geliştirmek için sürekli karşılaştırmalı yöntem (Strauss ve Corbin, 2014) kullanıldı (Miles ve ark, 2014). Veriler derinlemesine incelenmiş ve tema içerisindeki kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama kılavuzu, kodlama tekniklerini ve tanımlarını hassaslaştırmak ve araştırmacının önceden belirlenmiş veya kişisel ön yargıya dayalı kavramlar kullanmalarını önlemek için araştırmacı ve danışman tarafından sürekli gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir. Kodlama için, bilgisayar destekli nitel ve karma yöntem verileri için tasarlanmış bir yazılım programı olan MAXQDA 2020 kullanılmıştır. Deşifre edilen her görüşme MAXQDA programına proje olarak yüklenmiş ve bu da araştırmacı ve danışmanın görüşmelerden metin bölümlerine kolayca kod atamalarını ve birbirleriyle paylaşabilecek kodlama sistemi oluşturmasını sağladı.

Kodlama sisteminde kodlar, tematik analizi için çoklu alt kodlara sahip hiyerarşik ağaç yapısına göre MAXMaps aracılığıyla düzenlenebilir ve birleştirilebilir. Araştırmacı atanan renk kodlu bölümlerde kolayca taranan bir kodlama sistemi oluşturmuştur. Kodlama sistemi, 14 görüşmedeki kod sayısını gösterir ve araştırmacıların herhangi bir soruyu ele almak veya kodla ilgili herhangi bir bilgiyi yazmak için memolar oluşturmalarına izin verir.

Verilerin ve analizlerin inanırlığını sağlamak için çeşitli yollara başvurulmuştur.

İNANDIRICILIK

Eldridge (2011)' e göre verilerin güvenilir olup olmadığının belirlenmesinde güvenilirlik ve geçerlik en önemli niteliktedir. İkisinden birinin eksik olması karar verme sürecinde veri kullanımını zorlaştırır.

Geçerlik

Nitel araştırmada geçerlik, süreçlerin iyi yönetilmesi doğru araçların kullanılması anlamına gelir. Bu çalışma için hem iç hem de dış geçerliliği korumak için metodolojiye uyulmuştur. Özellikle, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin tutumları hakkındaki bakış açılarının araştırılmasına olanak tanıyan basit bir betimleyici yöntem kullanılmıştır. Nitel literatürde geçerliliği ele alan terimler, özgünlük, inanırlık, güvenilirlik gibi (Creswell ve Miller, 2000) çok tartışılan bir konudur (Lincoln, Lynham ve Guba, 2011). Bu çalışma için geçerliliği belirlemede kullanılan stratejiler arasında açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşmelerin geliştirilmesi, araştırmacı tarafından katılımcılara sunulan demografik anket ve uzman tarafından soruların gözden geçirilmesidir. Alan testi, araştırmacının kaynaştırma sınıflarında ders veren iki beden eğitimi öğretmenine ders öncesi görüşme soruları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Alan testlerinin kullanımı, yüksek kaliteli verilerin toplanmasına izin veren görüşme protokolünü düzenlemek ve olası ölçüm hatalarını keşfetmek için kullanılır (Miles ve ark, 2014). Çalışmada dış geçerlik, verilerin tematik

doygunluğu ile sağlandı. Guest, Bunce ve Johnson'a (2006) göre, yaklaşık 10 derinlemesine görüşmeden sonra veriler tema doygunluğunun%90'ından fazlasına ulaşı ve daha fazla temanın ortaya çıkması beklenemez. Derinlemesine görüşmelerle birlikte toplanan ve sonrasında analiz edilen demografik veriler çalışma hakkında daha derin bir anlayış sağlamıştır. Araştırmacı araştırma sorularının açık ve anlaşılır olabilmesi için her türlü çabayı göstermiştir. Görüşmeci araştırmacı kendi yaptığı için katılımcılarla bireysel olarak tartışma fırsatı bulmuş anlaşılmayan cevaplar için ek sorular sorma fırsatı olmuştur. Buna ek olarak araştırmacı, katılımcılara görüşme sırasında herhangi bir zaman aralığında rahatsızlık duyması halinde görüşme sürecini durdurabileceğini belirtmiştir. Yanıtların geçerliliğini sağlamak için görüşme deşifrelerinden sonra ye denetlemesi kullanılmıştır. 14 katılımcıya teklif edilmiştir. Zaman kısıtlaması sebebiyle katılımcıların 11'i verilerin geçerliliğini doğrulamak amacıyla deşifrelerinin incelemesine katılmıştır.

Güvenilirlik

Bu yöntemde yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları uzmanlar tarafından incelenmiş ve iki beden eğitimi ğretmeni üzerinde test edilmiştir. Görüşme ile ilgili tüm sorular ek 3' te sunulmaktadır. Görüşme verilerinde birden çok veri kaynağına sahip olmak güvenirliği arttırır ve güvenirliği arttırmak için demografik veriler görüşme sorularına eşlik etmiştir (Wilson, 2014). Araştırmacı uzmanlığı bilimsel çalışmayı yaparken güvenirliği arttırabilir (Giorgi, 2009). Araştırmacı daha önce nitel çalışma yapmış uzman kişidir. Katılımcıların kendi alanlarında uzman kişiler olması görüşme sorularına dürüst ve güvenilir cevaplar verme beklentisini yükseltir. Güvenirlik ayrıca (Lincoln, Lynham ve Guba, 2011) tarafından açıklanan beş ilkeyle tanımlanır: (a) yansıyabilirlik, (b) inanılrlık, (c) aktarılabirlik, (d) güvenilebilirlik, (e) doğrulanabilirlik. Buna ek olarak araştırmanın güvenirliğini arttırmak için alan testi eklenmiştir. Aşağıda bu beş güvenirlik adımları açıklanmaktadır.

Yansiyabilirlik

Olası araştırma yanlılıklarını belirlemek için araştırmacı, günlük kaydı tutmuştur. Yansiyabilirlik, araştırmacının sosyal ortamdan haberdar olmasını ve araştırmacı ile araştırılan arasında uygun mesafeyi sağlamasını gerektirir. Roller ve Lavrakas, 2015'e göre araştırmacının katılımcıların görüşme üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlamak için görüşme sırasında geride durmalarını ve katılımcılara fırsat vermelerini benimsemeleri önemlidir. Veri toplama süreci ve analizi sırasında basamaklama, toplanan verilerin araştırmacının düşünceleri olmadan sadece katılımcıların verileri olmasını sağlar. Basamaklama, araştırmacının kişisel inançları, ön yargıları ve araştırma konusu ile ilgili varsayımları bir kenara bırakmasını sağlar. Basamaklama, bazı araştırmacılar tarafından araştırmayla ilgili kabul edilmemiş önyargıların potansiyel zararlı etkilerini azaltmak ve böylece projenin titizliğini arttırmak için kullanılan bir yöntemdir (Tufford ve Newman, 2012). Araştırmacı, veriler üzerindeki araştırmacı etkisini azaltmak için görüşmelerin en başından günlük kaydı tutmuştur. Tutulan bu günlük kayıtlarda görüşme sırasındaki önyargılar, varsayımlar ve inançlar yazılmıştır. Araştırmacının yıllarca süren engelli çocuklar üzerine olan deneyimleri yansiyabilirlik açısından dikkate alınması gereken önemli bir faktördür.

İnanılrlık

İnanılrlık verilere olan güveni içerir. İnanılrlık, araştırmada görüşülen kişilerin gerçek algılarını yansıttığında geçerlidir (Polit, 2010).

İnanılrlığa yönelik olası tehditler tanımlama, yorumlama, araştırmacı yanlılığı, teorinin geçerliliği ve tepkisellik içerir. Tanımlayıcı tehditleri eğer araştırmacı mevcut tüm verileri toplayamamışsa veya katılımcıların sözcüklerini kısaltarak değiştirmişse meydana gelir (Polit, 2010). Herhangi bir tehdit oluşmaması adına tüm oturumlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcıların hiçbir sözlerine araştırmacı ayrı bir anlam katmamış, yorumlama yapmamıştır.

Araştırmacı yanlılığını gidermek için görüşmeler sırasında kişisel ön yargıları belirlemek için günlük kayıt tutmuştur. Görüşme kayıtlarının araştırmada kullanılan teoriye uyması için araştırmacı herhangi bir zorlamada bulunmamıştır. Günlük kayıtlar veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Ve sadece araştırmacının kişisel ön yargılarının yaygın olduğu kısımları belirlemek için kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı inanılabilirlik için üye kontrolü ve yoğun betimleme kullanmıştır.

Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer durumlara veya katılımcılara uygulanabileceği anlamına gelmektedir (Holloway ve Wheeler, 2002). Diğer araştırmacılar bu çalışmadaki bazı sonuçları uygulayabilirler. Aktarılabilirlik dış geçerlikle ilgilidir ve nicel çalışmalarda genelleştirilebilirlik ile ilgilidir. Araştırmacı, katılımcıların ve veri toplama yöntemlerinin derinlemesine ve yoğun betimleme ile yapılmasını sağlamıştır.

Güvenilebilirlik

Miles ve Huberman, (1994) güvenilebilirliği verinin zaman içindeki ve koşullardaki istikrara odaklanmaktadır. Lincoln ve Guba (1981) Güvenilebilir çalışmaların doğru ve tutarlı olduğunu söylemektedir. Bu araştırma için güvenilebilirlik, denetleme yolu ile yönetilmiştir. Araştırmacı, yeterlik jüri başkanı ve diğer komite üyeleri araştırma sürecini denetlemiştir.

Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik, verilerin tarafsızlığı ve nesnelliği anlamına gelir. Verilerin özelliklerine odaklanır. Doğrulanabilirlik araştırmacıların varsayımlarına değil araştırmadaki gerçekliğe dayanmaktadır (Holloway ve Wheeler, 2002). Bu çalışma için araştırmacı kodlamanın açık ve iyi tanımlanmış olmasını sağlamıştır. Ayrıca metodolojinin derinlemesine bir tanımı yapmış ve çalışmanın varsayımlarını ve

sınırlılıklarını kabul etmiştir. Güvenirliği sağlamak için araştırmacı daha önce yapılan öğretmen tutumlarına odaklanmıştır. Araştırmacı doğrulanabilirlik açısından öğretmenlerin açıklamalarının doğru anlaşıldığını anlayabilmek için katılımcılara geri dönüşler sağlamıştır.

Alan testi

Araştırmacı veri analizinin doğru olmayan verilere ulaştırmasını engellemek için görüşme soruları planlanan görüşme oturumlarından önce test edilmiştir. Test edilen görüşme sorularının uzmanlar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Alan testleri iki beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Alan testinin amacı, görüşme protokolünü yüksek kaliteli veri toplamak için düzenlemek ve olası ölçüm hatalarını keşfetmektir (Fowler, 2014). Alan testi sonucunda soru sayısı belirlenmiştir.

2.3. İkinci Aşama Ölçek Geliştirme

İlk fazdaki görüşme verilerine dayanarak, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını ölçmek için bir ölçek geliştirmeye çalışılmıştır. Literatür taraması bölümünde tartışıldığı gibi planlanmış davranış teorisi kuramı deneme ölçeğinin gelişim sürecine rehberlik etmiştir. Araştırmacı daha sonra nitel ölçek yorumlamasındaki temalarını bir araya getirerek nicel verileri ölçme sorularına dönüştürmüştür.

Sorular üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu kişilerin tamamı ölçek geliştirmede tanınmış araştırmacılar olduğundan araştırma boyunca bir grup uzman olarak görev aldılar. Roller; (a) içeriği iyileştirmek ve geçerliliği oluşturmak için modeli doğrulamak ve hassaslaştırmak, (b) nitel temaları incelemek ve bunları ölçüm sorularına çevirmek, şeklindedir.

2.3.1. Çalışma Gurubu

Bir önceki bölümde açıklanan nitel sonuçlar ölçek sorularına dönüştürülmüştür. Bu pilot çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumuna ilişkin 32 madde ve 12 demografik özellik bilgi sorusu yer almıştır. Deneme ölçeği formunda yer alan maddelerin değerlendirilmesi 5’li Likert tipi derecelendirme ile yapılmıştır. Derecelendirme aralıkları belirlenirken $(n-1/n)=(5-1/5)=0,80$ formülü kullanılmıştır. Ölçeğin seçenekleri ve derece aralıklarının sınırı Çizelge 2.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2. Beşli Likert tipi derecelendirme ölçek seçenekleri ve derece aralıkları.

Verilen Ağırlık	Katılma Düzeyi Seçenekleri	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79
2	Az Katılıyorum	1.80 – 2,59
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2,60 – 3.39
4	Çok Katılıyorum	3.40 – 4.19
5	Tam Katılıyorum	4.20 – 5.00

Ölçek gönüllü katılan 300 kişilik çalışma grubuna uygulanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma grubunun 225 erkek 75 Kadın, 109’u lisede 191’i Ortaokulda görev yapmaktadır. Medeni durum 154’ü evli 146’sı bekardır. Yaş aralığı 30 ve altı 147 kişi, 31 ve 40 aralığı 116 kişi, 41 ve üzeri 37 kişidir.

Çizelge 2.3. Deneme ölçeğine ait beden eğitimi öğretmenleri demografik özellikleri.

Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	75
	Erkek	225
Bölgeler	Karadeniz Bölgesi	40
	Marmara Bölgesi	38
	Ege Bölgesi	31
	Akdeniz Bölgesi	24
	İç Anadolu Bölgesi	59
	Doğu Anadolu Bölgesi	69
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	39
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	164
	6-11 yıl	74
	12-17 yıl	33
	18 yıl ve üzeri	29
Medeni Durum	Evli	154
	Bekar	146
Görev Yapılan Okul Türü	Ortaokul	191
	Lise	109
Yaş	30 ve Altı	147
	31-40	116
	41 ve Üzeri	37

Geçerlik çalışması için madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmış, faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik için ise Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Hair ve ark. (2010) ile Byrne (2010), çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 arası, basıklık değerlerinin ise, -7 ve +7 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini kabul etmektedirler. Ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri bu sınırlar arasında kaldığı için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Çizelge 2.4).

Çizelge 2.4. Deneme ölçeğinin boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri.

Boyutlar	Ortalama	St. sapma	Skewness	Kurtosis
Davranışsal Amaç	12,7233	2,49685	-,977	,250
Öznel Normlar	18,3500	4,08204	-,411	,075
Davranışsal Yönelik Tutum	12,3367	3,76793	,034	-,264
Algılanan Davranış Kontrolü	30,7000	8,17677	,079	,110
Tutum	74,1100	15,0685	-,095	-,099

Ölçeğin geçerliği için madde toplam korelasyon değerlerine bakılmış doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .939 bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayısı .40'ın altında kalan maddeler ölçekten atılmıştır. Madde toplam korelasyon analizi sonucu dört madde ölçekten atılmıştır. Geride kalan maddelerin, madde toplam korelasyon değerlerinin .42 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür (Çizelge 2.5).

Çizelge 2.5. Ölçek maddeleri ve madde toplam korelasyon değerleri.

Alt Boyutlar	Tutum İfadeleri	Madde Toplam Korelasyon değeri
Davranışsal Amaç	1-Engelli bir öğrencim olsaydı ona eğitim verirdim.	.55
	2-Engelli bir öğrenciye dersimde eğitim vermeyi isterim.	.65
	3-Engelli bir öğrenciye dersimde bir şeyler öğretebileceğime inanıyorum.	.62
Özel Normlar	4-Yakın çevremdeki insanlar engelli bir öğrenciye eğitim vermeme isterler.	.61
	5-Engelli öğrencilerin ebeveynleri engelli bir öğrenciyi dersime almam gerektiğini düşünür.	.43
	6- Okul müdürüm engelli bir öğrenciyi beden eğitimi dersine almam gerektiğini düşünür.	.48
	7- Engelli bir öğrencinin eğitimi sırasında, onların ebeveynlerinin yapmam gerektiğini düşündüğü şeyi yaparım.	.42
	8- Engelli bir öğrencinin eğitimi sırasında, özel eğitim öğretmenlerinin yapmam gerektiğini düşündüğü şeyleri yaparım.	.49
Davranışa Yönelik Tutum	9-Beden eğitimi dersinde özel araç-gereçlerin olmaması engelli bir öğrenciye eğitim vermeme zorlaştırmaz.	.43
	10-Beden eğitimi dersinde yardımcı personel olmadan da engelli bir öğrenciye eğitim verebilirim.	.60
	11-Sınıftaki diğer öğrencilerin davranışları beden eğitimi dersinde engelli bir öğrenciye eğitim vermeme engellemez.	.55
	12-Engelli bir öğrenciye eğitim verirken özel araç-gereçlerin olmaması öğretim becerilerimi etkilemez.	.49
Algılanan Davranışsal Kontrol	13-Engelli bir öğrenciye beden eğitimi dersimde eğitim vermek benim için kolaydır.	.71
	14-Beden eğitimi dersinde engelli bir öğrenciye eğitim vermek için yeterli deneyimim vardır.	.60
	15-Engel türü ne olursa olsun engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.66
	16- Engelli bir öğrenciye ders verirken kendimi yeterli hissederim.	.72
	17-Yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.71
	18-Hafif orta derecede zihinsel engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.60
	19-Orta şiddetli derecede zihinsel engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.67
	20-Özel öğrenme bozukluğu olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.67
	21-Duyuşsal davranışsal bozukluğu olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.65
	22-Ortopedik engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.	.61

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçek maddelerinin yapı geçerliği DFA ile test edilmiştir. Modelin uygunluğu, RMSEA, NFI, CFI, IFI, NNFI, ve GFI uyum indekslerine bakılarak incelenmiştir (Çokluk ve ark., 2010).

DFA için kritik N değeri 103.75 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, araştırmadaki 300 kişilik örneklem grubunun yeterli olduğunu göstermektedir. DFA sonuçlarına göre; m1 ile m2., m16. ile m15., m18. ile m19., m7. ile m27., m26. ile m25. maddeleri arasında, gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Birinci boyutta 3 madde, ikinci boyutta 5 madde, üçüncü boyutta ise 4 madde, dördüncü boyutta 10 maddenin yer aldığı doğrulanmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin χ^2/sd oranı, 3.62 olarak saptanmıştır. Uyum indeksleri ise, RMSEA=0.096; NFI=0.93; NNFI=0.94; CFI=0.95; GFI=0.81 şeklinde belirlenmiştir. DFA analizinden elde edilen sonuçlara göre, uyum indekslerinden RMSEA, SRMR, NNFI, NFI ve CFI indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu (Yılmaz ve Çelik, 2009), GFI indeksi ise kabul sınırının altındadır. Bazı yazarlar GFI için 0.85 üzeri değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler (Frias ve Dixon, 2005; Marsh ve Balla 1992). Karatay (2009)'ın Harrington (2009)'dan aktardığına göre bu değerlere yaklaşmanın da yeterli olabileceği kabul edilmektedir. Uyum indekslerinin hangilerinin standart kabul edileceğine ilişkin kesin bir görüş olmadığı (Şimşek 2007), ayrıca uyum indekslerinin tek tek değil, bütün indekslerin birlikte ele alınarak değerlendirmenin yapılması gerektiği (Çapık, 2014) belirtilmektedir.

Çizelge 2.6. Ölçeğin uyum indeksleri.

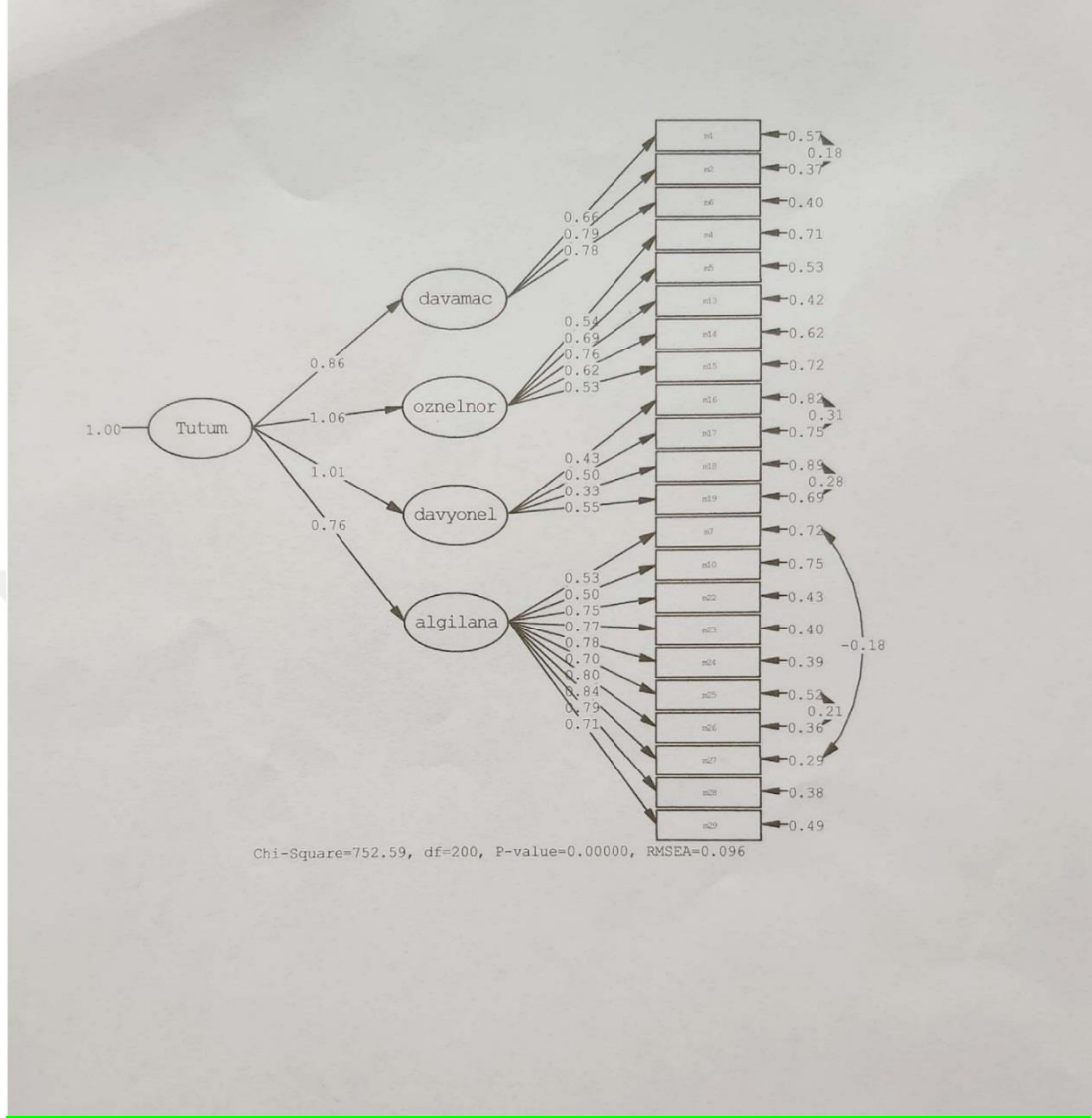
χ^2	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	NFI	NNFI	CFI	Sd	Critical N (CN)
725.86	3.62	0.096	0.08	0.81	0.93	0.94	0.95	200	103.75
	İyi uyum	Zayıf uyum	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum	Mükemmel uyum	İyi uyum		

Maddelerin Lambda değeri, t ve R2 değerleri doğrulayıcı faktör analizini yorumlamada önem taşımaktadır. Çizelge 3'e göre, Lambda (λ), t ve R2 değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır (Çokluk ve ark., 2010). Lambda-(λ) yükleri 0.55 ile 0.89 arasında, değişmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebileceğini göstermektedir. R2 değerleri incelendiğinde, alt boyutlar tarafından maddelerde açıklanan varyans ise 0.19 ile 0.66 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca DFA ile ölçek yapısının dört boyutlu olduğu doğrulanmıştır.

Çizelge 2.7. Lambda (λ), t ve R2 değerleri.

Boyutlar	Maddeler	λ	t	R ²
Davranışsal Amaç	m1	0.71	9.89	0.43
	m2	0.89	13.95	0.63
	m6	0.80	10.41	0.60
Öznel Normlar	m4	0.59	11.69	0.29
	m5	0.63	10.95	0.47
	m13	0.77	10.13	0.58
	m14	0.66	11.39	0.38
	m15	0.60	11.71	0.28
Davranışa Yönelik Tutum	m16	0.64	11.35	0.18
	m17	0.64	10.56	0.25
	m18	0.55	11.86	0.11
	m19	0.78	9.76	0.31
	m7	0.57	11.78	0.28
Algılanan Davranış Kontrolü	m10	0.56	11.95	0.25
	m22	0.79	11.12	0.57
	m23	0.73	10.95	0.60
	m24	0.72	10.88	0.61
	m25	0.68	11.38	0.48
	m26	0.75	10.71	0.64
	m27	0.78	9.85	0.71
	m28	0.70	10.84	0.62
	m29	0.71	11.36	0.51
	m10	0.56	11.95	0.25

DFA ile belirlenen uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği'nin model uyumunun istatistiki olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Ölçeğin model uyumluluğunu gösteren Yol Şeması Şekil 2.2'de yer almıştır.



Şekil 2.2. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin öğretimine yönelik tutum ölçeği modeli.

Deneme Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Güvenirliği hesaplamak için iç tutarlılık ölçüsü olan Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısına bakılmıştır. Bu katsayının 0,70 üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek geneline ilişkin Cronbach's Alpha değeri 0.927 olduğu, alt boyutların Cronbach's Alpha değerinin ise .757 ile .928 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizi ile elde edilen ölçümlere göre ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin güvenirlilik katsayıları ise Çizelge 2.8'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.8. Ölçek alt boyutlarının güvenirlik katsayıları.

Boyutlar	Cronbach's Alfa
Tutum (Ölçek Geneli)	0.927
Davranışsal Amaç	0.854
Öznel Norm	0.757
Davranışsal Yönelik tutum	0.786
Algılanan Davranışsal kontrol	0.928

Ölçeğin ayrışma geçerliği için alt boyutlar arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Çizelge 2.9'de görüldüğü gibi alt boyutlar arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzeyde olduğu ve alt boyutların birbirinden bağımsız olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Çizelge 2.9. Boyutlar arası korelasyon.

Boyutlar	Davranışsal Amaç	Öznel Norm	Davranışa Yönelik Tutum	Algılanan Davranış Kontrolü
Davranışsal Amaç	1	,595**	,381**	,510**
		,000	,000	,000
Öznel norm	,595**	1	,363**	,526**
	,000		,000	,000
Davranışa yönelik Tutum	,381**	,363**	1	,596**
	,000	,000		,000
Algılanan Davranışsal Kontrol	,510**	,526**	,596**	1
	,000	,000	,000	

**p< 0.01

Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Ölçekte yer olan maddelerde ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek maddeleri, 1 ile 5 arasında değişen puanlar ile değerlendirilmiştir. Ölçek alt boyutlarından alınabilecek en az ve en yüksek puan; davranışsal amaç boyutunda 3 ile 15 puan arasında, öznel normlar boyutunda 5 ile 25 puan arasında, davranışa yönelik tutum boyutunda 4 ile 20 puan arasında, algılanan davranışsal kontrol boyutunda 10 ile 50 arasında, ölçek genelinde ise 22 ile 110 arasında değişmektedir. Puanların

artması, engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir. Beşli likert tipi derecelendirmeye göre, 2.60 ve üzeri puan ortalaması olumlu tutumu göstermekte, 2.59 ve altı puan ortalaması olumsuz tutumu göstermektedir. Puanların artması, engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

2.4. Üçüncü Aşama Nicel Veri Toplama

2.4.1. Nicel Veriler İçin Evren Örneklem ve Süreç

Tek aşamalı örnekleme prosedürünün uygulandığı çalışmada 2018-2019 öğretim yılında, Türkiye genelinde ortaokul ve liselerde görev yapan 31.976 beden eğitimi ve spor öğretmeni araştırma evrenini oluşturmaktadır. Ural ve Kılıç'a (2006) göre 0.05 tolerans gösterilebilir hata için, 31.976 kişilik evrenden alınacak örneklem sayısının alt sınırı 385 kişi olarak saptanmıştır. Güvenirliği arttırmak için veri toplama aracı 612 kişiye uygulanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerine ait demografik özellikler Çizelge 2.10'de yer almaktadır.

Potansiyel katılımcılara davet mektubu olarak Google formlar kullanılarak hazırlanan ölçek, on beş dakika sürecek kısa bir web bağlantısı ile gönderildi. Davet mektubu çalışmanın amacını ve önemini katılım talebini ve bilgilerin gizliliğini garanti altına almıştır (EK. 2). Web sitesinin linkini tıklayarak katılımcılar araştırmaya katılmayı kabul ederler. Katılımcılar kendi istekleriyle araştırmaya gönüllü olarak katılırlar.

Çizelge 2.10. Beden eğitimi öğretmenlerine ait demografik özellikler.

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	171	27,9
	Erkek	441	72,1
Bölgeler	Karadeniz Bölgesi	98	16,0
	Marmara Bölgesi	96	15,7
	Ege Bölgesi	53	8,7
	Akdeniz Bölgesi	54	8,8
	İç Anadolu Bölgesi	102	16,7
	Doğu Anadolu Bölgesi	128	20,9
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	81	13,2
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	310	50,7
	6-11 yıl	138	22,5
	12-17 yıl	88	14,4
	18 yıl ve üzeri	76	12,4
Medeni Durum	Evli	276	45,1
	Bekar	336	54,9
Görev Yapılan Okul Türü	Ortaokul	381	62,3
	Lise	231	37,7
Yaş	30 ve Altı	288	47,1
	31-40	224	36,6
	41 ve Üzeri	100	16,3
Lisans eğitiminiz sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi aldınız mı?	Evet	381	62,3
	Hayır	231	37,7
Lisans eğitiminiz sırasında özel eğitim dersi aldınız mı?	Evet	332	54,2
	Hayır	280	45,8
Öğretmenlik yaşamınız sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb. eğitim aldınız mı?	Evet	224	36,6
	Hayır	388	63,4
Ailenizde engelli birey var mı?	Evet	79	12,9
	Hayır	533	87,1
Yakın arkadaşlarınızdan engelli birey var mı?	Evet	197	32,2
	Hayır	415	67,8
Engelli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminizin yeterli düzeyi sizce nedir?	Yetersiz	117	19,1
	Az Yeterli	158	25,8
	Orta Düzeyde Yeterli	278	45,4
	Çok Yeterli	38	6,2
	Tam Yeterli	21	3,4

Çizelge 2.10'a bakıldığında kadın katılımcıların %27,9'unu, erkek katılımcılar ise %72,1'ini oluşturmaktadır. Bölgeler bazında bakıldığında katılımcıların karadeniz

bölgesi oranı %16, Marmara bölgesi oranı %15,7, Ege bölgesi oranı %8,7, Akdeniz bölgesi %8,8, İç Anadolu bölgesi %16,7, Doğu Anadolu bölgesi %20,9, Güneydoğu Anadolu bölgesi %13,2 dir. Katılımcıların mesleki kıdem yılı değişkeni oranlarına bakıldığında 1-5 yıl arası çalışmış olanlar %50,7, 6-11 yıl arası çalışmış olanlar %22,5, 12-17 yıl arası çalışmış olanlar %14,4, 18 yıl ve üzeri çalışmış olanlar %12,4'lük bir kısmı kaplamaktadır. Evli olan katılımcılar %45,1 iken bekar olan katılımcılar %54,9 dur. Ortaokulda görev yapan katılımcıların tüm katılımcılara oranı %62,3 ve lisede görev yapan katılımcıların oranı 37,7 dir. Katılımcıların yaş yüzdelerine bakıldığında yaşı 30 ve altı olan katılımcılar %47,1, yaşı 31-40 arası olan katılımcılar %36,6, yaşı 41 ve üzeri olan %16,3 olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi alan katılımcı yüzdesi %62,3 bu dersi almayan katılımcı yüzdesi %37,7 dir. Lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersi alan katılımcı yüzdesi %54,2, bu dersi almayan katılımcı yüzdesi % 45,8 dir. Engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs der vb. alan katılımcı yüzdesi %36,6 iken bu kurs ders vb. eğitimi almayan katılımcı sayısı %63,4'tür. Ailesinde engelli birey olan katılımcı yüzdesi %12,9 iken ailesinde engelli birey olmayan katılımcı yüzdesi %87,1 olarak görülmektedir. Yakın arkadaşları arasında engelli birey olan katılımcı yüzdesi % 32, 2, olmayan %67,8 dir. Engelli öğrencilere yönelik öğretim deneyimini yetersiz bulan katılımcı yüzdesi 19,1, az yeterli bulan katılımcı yüzdesi %25,8, orta düzeyde yeterli bulan katılımcı yüzdesi %45,4, çok yeterli bulan katılımcı yüzdesi % 6,2, tam yeterli bulan katılımcı sayısı %3,4'tür.

2.4.2. Veri Toplama Aracı

Ölçme aracında 12 kişisel bilgi sorusu ve 22 maddelik engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutum ifadesi yer almıştır.

Ölçek soruları hem kapalı hem de açık uçlu sorularla değişkenlerin değerlendirilme aşaması için 5 bölümden oluşmaktadır (EK.4). Soruların ilk bölümünde yaş, eğitim düzeyi, kişinin yakınında engelli birey olup olmadığı, daha önce engellilerde beden eğitimi ve spora ilişkin ders alıp almadığı gibi tutumunu

değiştirecek herhangi bir demografik özelliğin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Soruların ikinci kısmında katılımlarının tutumlarını ölçmeye yönelik davranışsal amaç soruları bulunmaktadır. Üçüncü bölümde katılımcıların öznel normları, dördüncü bölümde algılanan davranışsal kontrol boyutu ve beşinci bölümde davranışa yönelik tutumları planlanmış davranış teorisi kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Deneme Ölçek formunda belirtildiği gibi, ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesi 5’li likert tipi derecelendirme ile yapılmıştır. Derecelendirme aralıkları belirlenirken $(n-1/n)=(5-1/5)=0,80$ formülü kullanılmıştır. Ölçeğin seçenekleri ve derece aralıklarının sınırı Çizelge 2.11’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.11. Beşli Likert tipi derecelendirme ölçek seçenekleri ve derece aralıkları.

Verilen Ağırlık	Katılma Düzeyi Seçenekleri	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79
2	Az Katılıyorum	1.80 - 2,59
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2,60 - 3.39
4	Çok Katılıyorum	3.40 - 4.19
5	Tam Katılıyorum	4.20 - 5.00

2.4.3. Veri Toplama Aracının Ön Denemesi

Ana ölçekten önce ölçek sorularının netliğini, web sitesinin işlevini değerlendirmek ve katılım süresini belirlemek için bir ön test yapılmıştır. Ön test 5 kişi ile yürütülmüştür. Ön test katılımcılarına web tabanlı ölçeğe katılmalarını isteyen bir e-posta gönderilmiş ve ölçeği doldururken karşılaştıkları herhangi bir sorun ve zorluk hakkında not almaları ve geri bildirimde bulunmaları istenmiştir (örneğin yönergeler açık ve net mi? ifadeler açık mı?). Ön test sonuçlarına ve katılımcıların önerilerine dayanarak, ölçek yazım hataları düzeltilmiş ve web tabanlı ölçek prosedürü değiştirilmiştir. Bu 5 katılımcı örnekleme dahil edilmemiştir.

2.4.4. Veri Analizi

Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Çarpıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında (Hair ve ark., 2010), basıklık değerlerinin -7 ve +7 arasında (Byrne, 2010) olduğu görülmüş, bu değerlere göre verilerin normal dağıldığı gösterdiği kabul edilmiştir (Çizelge 2.12).

Çizelge 2.12. Ölçek boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri.

Boyutlar	Ortalama	St. sapma	Çarpıklık	Basıklık
Davranışsal Amaç	4,2549	,83064	-1,109	,714
Öznel Normlar	3,6758	,80490	-,438	,021
Davranışsal Yönelik Tutum	3,1618	,099	,099	,197
Algılanan Davranış Kontrolü	3,1144	,79094	,056	,117
Tutum	3,4061	,65560	-,048	,010

Veriler normal dağıldığı için parametrik testlerden, korelasyon için Pearson korelasyon testi, ikili gruplar için t testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası farkı test etmek için Scheffe testi veya LSD testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde keşfedici sıralı karma model çalışmasının iki aşamasından elde edilen bulgular yer almıştır.

Hem nitel hem de nicel sonuçlar, bu çalışmayı yönlendiren araştırma sorularına göre sunulmuş ve düzenlenmiştir. Çizelge 3.1’de Betimsel görüşme verileri

Çizelge 3.1. Betimsel görüşme verileri

Görüşme	Nitel çalışma örneklemi	Görüşme süresi	Deşifre edilen sayfa sayısı
#1	Katılımcı 1	11 dk 20 sn	6 sayfa
#2	Katılımcı 2	27 dk 07 sn	13 sayfa
#3	Katılımcı 3	34 dk 37 sn	12 sayfa
#4	Katılımcı 4	42 dk 44 sn	18 sayfa
#5	Katılımcı 5	38 dk 21 sn	11 sayfa
#6	Katılımcı 6	15 dk 28 sn	7 sayfa
#7	Katılımcı 7	32 dk 13 sn	10 sayfa
#8	Katılımcı 8	12 dk 43 sn	6 sayfa
#9	Katılımcı 9	13 dk 57 sn	8 sayfa
#10	Katılımcı 10	12 dk 08 sn	6 sayfa
#11	Katılımcı 11	17 dk 53 sn	8 sayfa
#12	Katılımcı 12	10 dk 02 sn	5 sayfa
#13	Katılımcı 13	14 dk 50 sn	6 sayfa
#14	Katılımcı 14	19 dk 37 sn	8 sayfa

Çizelge 3.1 bu çalışma için nitel çalışma grubunun görüşme sürelerini temsil etmektedir. Çizelge 3.2’de açık uçlu soru formundaki maddelerin tutum ölçeği alt boyutlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Çizelge 3.2. Açık uçlu soru formundaki maddelerin tutum ölçeği alt boyutlarına göre dağılımı.

Tutum ölçeği alt boyutları	Maddeler
Davranışsal Amaç	S1- S13
Davranışa Yönelik Tutum	S3-S4-S5-S6-S7-S8-S9
Öznel Norm	S2-S10-S11
Algılanan Davranış Kontrolü	S12-S14

Aşağıda nitel görüşme formunda yer alan örnek soru maddelerine yer verilmiştir:

- Beden eğitimi dersinde engelli öğrencilerin yer alması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (S1)
- Beden eğitimi dersinde kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilere ders vermenin avantajları nelerdir? (S8)
- Engelli öğrencilere ders vermenizi onaylayan bir grup, kurum veya kuruluşları sıralar mısınız? (S10)
- Engelli öğrencinize ders verirken işinizi kolaylaştıran, kolaylaştırıcılarınızı açıkla mısınız? (S14)

3.1. Birinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Araştırma problemi 1. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları nasıldır? (Nitel araştırmaya yönelik soru)

Görüşme verilerinin analizinden öğretmenlerin engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etmeye yönelik tutumları belirlenmektedir. Bunula ilgili olarak da davranışsal amaç, davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol temaları ortaya çıkmıştır. Görüşme verileri özellikle planlanmış davranış teorisi kullanılarak belirlenmiş temalara göre kodlanmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ve görüş analizi;

Çalışmamızdaki açık uçlu soru formu ile 14 beden eğitimi ve spor öğretmenin engelli öğrencileri öğretim tutumuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Önceden belirlenen her tema için öğretmenlerin cevaplarından ilgili çizelgeler oluşturulmuştur. Çizelge 3.4'te 'Davranışsal amaç' boyutu için 1- "Beden eğitimi dersinde engelli öğrencilerin yer almasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?" "2- Engelli öğrencilere ders vermeniz size motivasyon sağlayan nedenleri açıkla mısınız? Sorusu ile ilgili beden eğitimi öğretmenleri görüşlerine tematik analize yer verilmektedir.

Çizelge 3.3. Nitel araştırmanın davranışsal amaç temasına ilişkin analizler.

Tema	Kategori	Kodlar	Karakteristik cevaplar
Tema 1: Davranışsal amaç	Öğretmekten hoşlanmam	Cezalandırılma korkusu, Motivasyonsuzluk, Kötü algı	‘Biz de o duruma düşebiliriz sadece bu’ (K6,1) ‘Sınıfta en fazla bir kişi ya da maksimum iki kişi olması diğer yirmi sekiz kişinin akışını engellerebilir’ (K7,1)
	Öğretebileceğime inanıyorum	Sisteme inanç, birlikteliğe inanç, Sınırlı eğitim, Yetersiz zaman, Kendine inanç, Düşük öz-yeterlik algısı	‘Ayrım yapmaksızın bir arada bulunmaları beden eğitimi dersi çok önemli’ (K9,1), ‘...mümkün olduğu kadar normal öğrencilerin içinde, yani sportif faaliyetleri yürütmesi oyun oynaması arkadaşlarıyla kaynaşması daha uygun bence’ (K14,1), ‘Engelli öğrencinin olması beden eğitimi öğretmeni için öğretmen için zor bir durum... dersin güçleşeceğine inanıyorum’ (K8,1), ‘Daha çok engelli öğrenci bir kenara oturuyor ve diğer sınıfı izliyor yani ders esnasında bizi izliyor, yani onu da derse dahil edemedim şu ana kadar’ (K5,1), ‘Onu mutlu ettiğimi düşünmek’ (K2,1), ‘Onların faaliyette bulunması bizi de mutlu ediyor’ (K11,1), ‘Onun ufak bir tebessümü beni gerçekten en büyük haz benim için’ (K9,1), ‘hoşumuza gidiyor yani oda bizi kamçılıyor daha iyisini yapalım yapalım diye çalışıyoruz’ (K13,1), ‘onun mutluluğunu gördüğünüz de sizde mutlu oluyorsunuz’ (K5,1), ‘Diğer öğrenciler içinde kendileri içiçnde engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinde yer alması zorunluluktur’ (K7,1), ‘...engelli öğrenci olduğu zamanda daha dikkatli olmak zorundasın ...’ (K10,1), ‘İnsana faydalı olabilmek bence çok en güzel şeylerden bir tanesi dünya da...’ (K7,1), ‘...diğer öğrencilerle ilgilenirken, engelli öğrencilerle ilgilenemiyoruz ve de engelli öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrencilerle ilgilenemiyoruz...’ (K14,1), ‘vaktimiz kalmıyor’ (K6,1), ‘arkadaşlarını boğmalar başladı, fiziksel olarak zarar verme. ama çocuklar için iyi ama yine de ayrı ders verilmesi taraftarıyım yani...’ (K10,1),
	Öğretmekten hoşlanırım	Mutluluk, Haz duyma	
	Eğitim vermeyi isterim	Bir istek olarak kapsayıcı eğitim, Destek sağlama, Özgecilik, Duygusal doyum	
	Eğitim vermeyi istemem	Başarısız kaynaştırma	

Birinci tema (davranışsal amaç): Beden eğitimi öğretmenleri davranışı gerçekleştirme amaçlarından bir dizi örnekler vermiştir. Bunlar engelli öğrenciler için öğretmekten hoşlanmam, öğretebileceğime inanıyorum, öğretmekten hoşlanırım, eğitim vermeyi isterim, eğitim vermeyi istemem kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenler iç gözlem yoluyla kendi davranış amaçlarını açıklamaya çalışmıştır.

Davranışsal amacın ilk kategorisi engelli öğrencilere bir şeyler öğretmekten hoşlanmam kategorisidir. Bu kategori motivasyonsuzluk, kötü algı ve cezalandırılma

korkusunu içermektedir. Bunlardan çoğunlukla kullanılan kod cezalandırılma korkusudur. Bunun sebebi dini inancın öğretim faaliyeti üzerindeki etkisi olarak düşünülebilir. Öğretmenler engelli öğrencilerine davranırken davranışlarını düzenleyen olguların sadece kendilerinin ya da sevdiklerinin de bir gün herhangi bir engelle sahip olabileceklerini düşünmeleri olarak görülmektedir (*“biz de o duruma düşebiliriz sadece bu”* (K1, 1), *“her yaşayan birey potansiyel bir engelli adayı öncelikle vicdani duygular”* (K3, 1)). Diğer bir kod ise engelli öğrencilerin diğer öğrencilerin ders işleyişi üzerinde yaratmış olduğu kötü algı kodudur. Kötü algı kodu için öğretmenler engelli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında yer almasının diğer öğrencilerin eğitim hakkını engellediği yönünde görüş bildirmişlerdir (*“... sınıfta en fazla bir kişi ya da maksimum iki kişi olması diğer yirmi sekiz kişinin akışını engelleyebilir”* (K7,1)). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile nasıl ders işleyeceği konusundaki bilgi eksikliği ya da engelli öğrenciden yüksek beklentiye sahip olması gibi zayıf tutumları başarısız kapsayıcı eğitime sebep olabilir.

Davranışın ikinci kategorisi engelli öğrencilere bir şeyler öğretebileceğime inanıyorum kategorisidir. Bu kategori sisteme inanç, birlikteliğe inanç, sınırlı eğitim, yetersiz zaman, kendine inanç, Düşük öz-yeterlik algısı kodlarından oluşmaktadır. Çoğunlukla kullanılan kod birlikteliğe inanç kodudur. Öğretmenlerin iç gözlemlerinde olumlu değerlendirmeler (*“engelli öğrencilerin ruhsal gelişimleri açısından arkadaşlarıyla daha fazla yan yana olması gerektiğine inanırım”* (K6, 1), *“sportif faaliyetlerin birlikte yürütülmesi engelli öğrenciler için ortam sağlanması gereklidir”* (K8, 1), *“mutlaka engelli öğrenciler neden etimi dersinde yer almalı ayrışmaması için önemli”* (K2, 1)) yer almaktadır. Öğretmenlerin ders işleyişinde sıkıntı ile karşı karşıya kaldığında olumlu bakış açısı yerini bağlamla ilgili “sınırlı eğitim” (*“engelli öğrencinin olması beden eğitimi öğretmeni için öğretmen için zor bir durum gelişir öncelikle yani o biraz daha dersi güçleşeceğine inanıyorum”* (K13, 1)), *“yetersiz zaman”* (*“herhangi bir özrü olan öğrencinin birlikte o dersi yürütebilmek (hmm diye düşünerek* (K5, 1)), *ona mutlaka ki özel bir zaman ayırmak gerekecek olmayan zaman”*), *“düşük öz-yeterlik algısı”* (*“daha çok engelli öğrenci bir kenara oturuyor ve diğer sınıfta izliyor yani ders esnasında bizi izliyor, yani onu da derse dahil edemedim”* (K14, 1)) ile potansiyel kendini ve var olan durumu suçlama eğilimine bırakmaktadır.

Beden eğitimi dersi müfredatının beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumlarını etkileyebileceği açıktır. Aktif kaynaştırma için beden eğitimi dersinde seçilen aktiviteyi değiştirerek, aktiviteyi uyarlayarak müfredatın sunulması için mevcut okul tabanlı planların değiştirilmesi ihtiyacı bir çözüm yolu olabilir. “Sınırlı eğitim ve yetersiz zaman” konusundaki özel ve genel duyguların, öğretmenlerin kendilerine olan güven eksikliği ve etkinliklerin nasıl uyarlanacağı konusundaki bilgi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Davranışsal amacın üçüncü kategorisi için sorulan sorulara tamamen olumlu yanıtlar vermişlerdir. Bunlar “mutluluk” (“onun mutluluğunu gördüğünüz de sizde mutlu oluyorsunuz”(K5,1), “onların mutlu olduğunu görmek bizi de mutlu ediyor” (K12, 1)) ve ‘haz duyma’ (“eksik öğrenciye verirken daha çok haz alıyorsun”, “olaya dahil olduklarını gördükçe hoşumuza gidiyor” (K3, 1)) en sık bildirilenlerdir. Bu durum bazı öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir.

Dördüncü kategori ‘eğitim vermeyi isterim’ başlığı altında toplanmıştır. Bu kategoride diğerlerine göre öğretmenlerin psikolojik değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Bu kategoriler “bir istek olarak kapsayıcı eğitim”, “destek sağlama”, “özgecilik”, “duygusal doyum”dur. Bazı beden eğitimi öğretmenleri her şeyin üstünde engelli öğrencilerin sağlayacağı faydayı tutmuş ve eğitim ortamında bulunmaları gerekliliğine vurgu yapmışlardır (“...onların fayda sağlaması her şeyden önemli”, “bir bireyin hayatını değiştirebilir miyim acaba (hmm diye düşünerek) ne diyelim ona mutluluğu diyelim ya da sağlayacağınız fayda diyelim” (K5, 1)). Bazı öğretmenler engelli öğrencilere verdikleri eğitimin üzerlerinde bıraktığı olumlu izlenim ile daha sonraki derslere yatkınlık kazandıklarını dile getirmişlerdir (“çok güzel dönüşler alıyoruz çocuklardan onlarda hep bizi motive ediyor daha iyi bir şeyler yapalım araştıralım daha güzel şeyler sunalım” (K4, 1)) Yaşadıkları duygusal doyum eğitim verme isteklerini arttırmaktadır.

Davranışsal amaç temasının son kategorisi “eğitim vermeyi istemem”dir. Bu kategori “başarısız kaynaştırma” kodundan oluşmaktadır. Bu kategoride beden eğitimi

öğretmenlerinin engelli öğrencilere eğitim vermeye ait olumsuz tutumları göze çarpmaktadır. Öğretmenler engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinde olmaması gerekliliğini düşünürken normal gelişim gösteren öğrencilerle ilgilenirken engelli öğrencilerle ilgilenemeyeceklerini dile getirmişlerdir (“...öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrencilerle ilgilenemiyoruz” (K6, 1)). Diğer bir öğretmen engelli öğrenciler için kaynaştırmanın olumlu önemine vurgu yapsada aslında engelli öğrencilere ayrı ders verilmesi taraftarı olduğunu dile getirmiştir (“...çocuklar için iyi ama yinede ayrı ders verilmesi yönünde taraftarıyım” (K8, 1)).

Belki de ihtiyaç duyulan şey, devlet okullarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilecek çeşitli alternatif müfredat modellerinin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Eğer öğrencilerin ihtiyaçlarını ve müfredat taleplerini karşılamak için bazı alternatif modeller mevcut olursa, beden eğitimi öğretmenleri hem engelli hem de engelsiz öğrencilere kaynaştırma sınıflarında eğitim verme konusunda olumlu tutum sergileyebilirler. Çizelge 3.4’te algılanan davranışsal kontrol temasına ait analizler sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Nitel araştırmanın Algılanan Davranışsal Kontrol temasına ilişkin analizler.

Tema	Kategori	Kodlar	Karakteristik cevaplar
Tema 2: Algılanan Davranışsal Kontrol	Algılanan davranış zorlukları	Ekipman eksikliği	“...okulda bu tip öğrenciler düşünülerek gelen bir, alınan bir malzeme ya da yapılan bir faaliyet yok” (K8,1), “...malzeme konusunda sürekli eksik olmamız” (K11,1), “...Malzeme yok bir şey yok adamlar top yani biz iki top alıp da bir takım kuracak durumumuz yok” (K15,1), “...malzeme eksikliği” (K14,1),
		Kapsayıcı eğitimde bilgi eksikliği	“...ne bileyim mutlaka katılmaları gerektiğini düşünüyorum çok ciddi fiziksel engelleri olmadığı sürece” (K11,1), “...iyi bir seyirci olmasını sağlamak fiziksel engelden bahsediyoruz” (K10,1), “...fiziksel engeli olduğu için güven problemi olabilir”, “engel düzeyi önemli” (K3,1), “fiziksel engeli yoksa kaynaştırma normal kaynaştırmaysa bacaklarında ve kollarında bir sorun yoksa” (K1,1),
		Engel grubu	“...Birebir ilgilenmen gerekiyor öbür çocukların hakkını gasp ediyorsun bu sefer onlarla ilgilenecek (hmm diye düşünerek), engelli çocuğunda hakkını gasp ediyorsun o bu şekilde kötü oluyor” (K4,1), “...öğrencimiz var her birine bir bep planı hazırladık diye varsayalım ben tek başımayım aynı anda nasıl uygulayacağız” (K13,1),
		Öğretmen bilgi eksikliği	“...öğretmenlerin kesinlikle bu konu ile ilgili iyi bir eğitim almaları gerekiyor” (K5,1, “... “
		Akran zorbalığı	“...fiziksel engelli öğrencimize top geldiğinde istenildiği gibi atamadığı için oyunun düzeni bozuluyor” (K9,1, “...Dışlanmış olması” (K1,1), “...arkadaş çevresi şunu diyor mesela futbol oynatacağım, işte sen futbolu oynayamazsın hani adam seçiyorlar ya bu daha iyi bunu alalım bu oynamasın öğretmenim bu gibi problemler oluyor” (K4,1),
		Öğrencinin kendinden kaynaklanan engeller	“...Bu çocuklar kendilerini bence diğer branşlarda da başarısız gördükleri için biraz okul ortamından kendilerini çektiklerini düşünüyorum ben yani okuldan uzaklaştıklarını düşünüyorum psikolojik olarak o yüzden benim dersimde de aynı yani çok geri planda kalıyorlar” (K2,1),
		Zaman eksikliği	“...kesinlikle süre sıkıntısı var” (K7,1),
		Uzman ihtiyacı	“...bu alanda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaçta duyabilir” (K1,1), “İllaki yardım almam gerekirdi”(K6,1), “yani diğer çalıştığım okulda da biz mesela derse üç öğretmen beraber girerdik sınıflar altı, yedişer kişiydi ama mecbursun yani başka türlü yetemiyorsun o çocuklara” (K13,1),
		Ailelerin spora olumsuz bakış açısı	“...ailelerin spora bakışının yani hala düzelmemiş olması çocukları uzak tutmaya çalışması yani akademik başarıyla spor etkinliklerinin birbiriyle çatıştığını düşünmesi bunlar” (K3,1),
		Öğretmen ihmali	“...Çocuklar sayıları az olduğu için gerek duyulmama göz ardı ediliyor” (K9,1),
Tema 2: Algılanan Davranışsal Kontrol	Algılanan davranış kolaylıkları	Yardımcılar	“...devamlı olarak dışarda olmak işlediğin müfredatla engelli öğrencilerin ayrı bir müfredatı olması gerekiyor” (K4,1),
		Ekipman	“...aynı ders programı aynı müfredat içerisinde ne kadar olabilir” (K1,1), “...bu konunun üzerine okullarında düşünmesi gerekiyor” (K7,1), “...kaynak olmadığı için benimde bu konuda o yüzden bilgim yok” (K2,1)
		Akran desteği	“...ikinci bir kişinin bu tarz öğrencilerle ilgilenmesi çok daha mantıklı olabilir” (K1,1), “...dört engel varsa dört tane farklı yardımcı olmalı üç engel varsa üç tane farklı yardımcı olmalı ki birebir gibi işlenebilsin olay”(K12,1), “...stajyer öğrencim(K10,1)”,
		Eğitim fırsatları	“...ekipman varsa işin daha kolay olur”(K11,1), “okullara ekstra bu çocukların kullanabileceği malzemelerin olması”(K4,1), “...malzeme(K1,1)”
		Ortam güvenliği	“...çocukların yardım etmesi” (K4,1), “...İşimi kolaylaştıran sınıf ortamındaki arkadaşlarının onu dışlamaması onu benimsemesi bu en büyük etken”(K5,1)
		Öğrenci motivasyonu	“...belki bununla ilgili zümre toplantıları”(K8,1),
		Duygusal iç güdü	“...ortam güvenliği de önemli” (K5,1)
		Öğretmen isteği	“Fedakârlık” (K7,1),
		Öğretmen iş birliği	“Ben şunu söyleyeyim aslına bakarsanız ben kendi engelli öğrenciye istedikten sonra onu derse katacağımı düşünüyorum yani bir şekilde onu mutlu edeceğimi düşünüyorum” (K2,1),
			“Zümreler kendi aralarında bunlarla ilgili neler yaptıklarını paylaşabilirler”(K3,1)

İkinci tema (algılanan davranışsal kontrol): Algılanan davranışsal kontrol temasına ait iki farklı kategori oluşturulmuştur. Bunlar “*algılanan davranış zorlukları*” ve “*algılanan davranış kolaylıkları*” dır. Beden eğitimi öğretmenleri engelli öğrencileri derslerine dahil ederken hem algıladıkları zorluklardan hem de algıları kolaylıklardan bahsetmişlerdir. Diğer temalardan farklı olarak bu temada öğretmenlerin bakış açılarının farklılığından bahsedilebilir. Şöyle ki bu algılanan davranışsal kontrol teması için iki kategori oluşturulmuştur ve bu kategoriler için beden eğitimi öğretmenlerinin oluşturduğu kodlar içerik bakımından aynıdır. Öğretmenler bu kodları hem olumsuz tutumlarına hem olumlu tutumlarına yansıtmak için kullanmışlardır. Örneğin, algılanan davranışsal zorluklar kategorisinde yer alan ekipman eksikliği kodu beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda engelli öğrenciler için ekipman olmayışının zorluğundan bahsederken algılanan davranışsal kolaylıklar kategorisinde kaliteli öğrenme ortamının sağlanması kodunda ekipmanların var oluşunun engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil edilmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin algılanan davranışsal zorlukları kategorisinde oluşturulan kodlar “*ekipman eksikliği*”, “*engel grubu*”, “*kapsayıcı eğitimde bilgi eksikliği*”, “*öğretmen bilgi eksikliği*”, “*okullardaki müfredat eksikliği*”, “*akran zorbalığı*”, “*öğrencinin kendinden kaynaklanan engeller*”, “*zaman eksikliği*”, “*uzman ihtiyacı*”, “*ailelerin spora olumsuz bakış açısı*”, “*öğretmen ihmali*”, “*okullardaki dahil edilme üzerine kaynak eksikliği*” dir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine engelli öğrencileri dahil ederken algılanan davranışsal zorluklar kategorisinde en çok kullanılan kod ‘ekipman eksikliği’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır (“...okulda bu tip öğrenciler düşünülerek gelen bir, alınan bir malzeme ya da yapılan bir faaliyet yok” (K8,1), “...malzeme konusunda sürekli eksik olmamız” (K11,1), “...Malzeme yok bir şey yok adamlar top yani biz iki top alıp da bir takım kuracak durumumuz yok” (K5,1), “...malzeme eksikliği” (K14,1). Öğretmenler ekipman eksikliklerinin engelli öğrencileri beden eğitimi derslerine dahil etmede zorluk çıkardığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

engelli öğrencileri dahil etmede yaşamış olduğu bu zorluk onların kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutum sergilemesine sebep olabilir.

Algılanan zorluklar kategorisindeki diğer bir en fazla kullanılan kod ise ‘kapsayıcı eğitimde bilgi eksikliği’dir. Beden eğitimi öğretmenlerinin oluşturdukları kodlardan anlaşılmaktadır ki engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencileri derslere nasıl dahil edeceklerini bilmiyor olduklarıdır. Kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksiklikleri ortaya çıkmıştır (“...Birebir ilgilenmen gerekiyor öbür çocukların hakkını gasp ediyorsun bu sefer onlarla ilgilenecek (hmm diye düşünerek)” (K7,1), engelli çocuğunda hakkını gasp ediyorsun o bu şekilde kötü oluyor” (K14,1), “...öğrencimiz var her birine bir Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırladık diye varsayalım ben tek başımayım aynı anda nasıl uygulayacağız” (K9,1)). Öğretmenlerin dahil edilmeyi kolaylaştırmak için gerekli deneyimleri kazanmalarını sağlamak hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda diğer bir zorluğu ise “engel grubu” konusundadır. Beden eğitimi öğretmenleri kapsayıcı eğitim öğrencilerini beden eğitimi dersine dahil ederken öğrencileri bedensel engelli ve diğerleri diye ayırdıkları görülmektedir. Beden eğitiminin sadece kinestetik öğrenme ile gerçekleştirilen ders olduğunu düşündükleri ve uzuv eksikliği ya da bedensel herhangi bir kusurun beden eğitiminde yer almaması gerektiği düşüncesinde oldukları düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin engel grubu kodu içerisindeki düşünceleri şu şekildedir (“...ne bileyim mutlaka katılmaları gerektiğini düşünüyorum çok ciddi fiziksel engelleri olmadığı sürece” (K11,1), “fiziksel engeli yoksa kaynaştırma normal kaynaştırmaysa bacaklarında ve kollarında bir sorun yoksa” (K1,1)).

Öğretmenler için algılanan zorlukların bir diğeri “okullardaki kapsayıcı eğitim üzerine kaynak eksikliği” dir. Öğretmenlerin söylemlerinden kapsayıcı eğitim konusunda istekli oldukları görülmüştür. Aynı zaman da bu konuda kaynak eksikliği olduğunu yeterince bilgiye ulaşamadıklarını dile getirmişlerdir (“...kaynak olmadığı için benimde bu konuda o yüzden bilgim yok” (K2,1), “...bununla ilgili hani benimde

engelli öğrencinin belki gerekli kaynaklar mesela benim elimde böyle bir kaynak yok” (K5,1)). Ayrıca bazı öğretmenler okulların kaynak konusunda müfredatlarında eksiklikler olduğunu engelli öğrenciler için müfredat değişikliğine gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (“...işlediğin müfredatla engelli öğrencilerin ayrı bir müfredatı olması gerekiyor” (K9,1), “...aynı ders programı aynı müfredat içerisinde ne kadar olabilir” (K1,1)).

Bir diğer önemli kod “*akran zorbalığı*” dır. Öğretmenlerin beden eğitimi dersinde engelli öğrencilerinin derste akran zorbalığına maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Çoğunlukla bu zorbalık engelli öğrenciler için takım oyunlarında olduğunu normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencileri kendi takımlarında istemedikleri şeklinde bilgi vermişlerdir (“...arkadaş çevresi şunu diyor mesela futbol oynatacaksın, işte sen futbolu oynayamazsın hani adam seçiyorlar ya bu daha iyi bunu alalım bu oynamasın öğretmenim bu gibi problemler oluyor” (K4,1), “çocuklar ne kadarda çocuk ve biraz acımasızlar” (K8,1)).

Bazı öğretmenler beden eğitimi dersine dahil etmenin önündeki engel olarak engelli öğrencilerin kendisini gördüklerini bildirmişlerdir. Bu konuda oluşturulan kod ‘*öğrencinin kendinden kaynaklanan engeller*’ dir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin beden eğitimi dersine kendilerinin katılamayacağını düşünerek girmek istemediklerini, bedensel engelli olan bazı öğrencilerin ise dersi yapamayacaklarını düşündükleri için güven problemleri olduğunu ve bu sebeple derse girmek istemediklerini ifade etmiştir (“*beden dersine hep giremeyeceğini düşündü katılamayacağını düşündü*” (K6,1), “*Bu çocuklar kendilerini bence diğer branşlarda da başarısız gördükleri için biraz okul ortamından kendilerini çektiklerini düşünüyorum ben yani okuldan uzaklaştıklarını düşünüyorum*” (K14,1)).

Öğretmenler beden eğitimi dersine engelli öğrencilerin katılımın önündeki zorluk olarak ‘*zaman eksikliği*’ kodunu oluşturmuşlardır. Kaynaştırma dersinin önündeki engeli süre sıkıntısı olarak görmektedirler (“*kesinlikle süre sıkıntısı var*” (K7,1), “*zaman*” (K8,1), “*zaman eksikliği*” (K8,1)). Kaynaştırma eğitiminin önüne diğer bir engel olarak ‘*uzman ihtiyacı*’ kodu oluşturulmuştur. Öğretmenler beden

eğitiminde kaynaştırma alanında yardım almalarının şart olduğunu, farklı pencereden bir uzman bilgisine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir (*“biraz daha farklı pencerelere yine bu alanda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaçta duyabilir”* (K10,1), *“İllaki yardım almam gerekirdi”* (K6,1)). Öğretmenler ayrıca engelli çocuk ailelerinin beden eğitimi dersine olumsuz bakış açılarının olduğunu (*“ailelerin spora bakışının yani hala düzelmemiş olması çocukları uzak tutmaya çalışması yani akademik başarıyla spor etkinliklerinin birbiriyle çatıştığını düşünmesi bunlar”* (K3,1)) ve aynı zamanda azınlık olan engelli öğrencileri de bazen kendilerinin ihmal ettiğinden bahsetmişlerdir (*“Çocuklar sayıları az olduğu için gerek duyulmama göz ardı edilme vardır”* (K10,1)).

İkinci kategori “algılanan davranışsal kolaylıklar” kategorisidir. Bu bölümde kullanılan kodlar “Yardımcılar”, “Ekipman”, “Akran desteği”, “Eğitim fırsatları”, “Ortam güvenliği”, “Öğrenci motivasyonu”, “Duygusal iç güdü”, “Öğretmen isteği”, “Öğretmen iş Birliği”dir.

Bu kategoride en fazla öğretmenlerin beden eğitimi dersinde engelli öğrencileri dahil etmesini kolaylaştıran olarak algıları “yardımcılar” dır. Beden eğitimi öğretmenleri derslerinde engelli öğrencilerin yanlarında onlarla birebir ilgilenen birinin varlığında kaynaştırma dersini daha kolay işlediklerini ifade etmişlerdir (*“dört engel varsa dört tane farklı yardımcı olmalı üç engel varsa üç tane farklı yardımcı olmalı ki birebir gibi işlenebilsin olay”* (K12,1)).

Öğretmen adayların engelli öğrencilere ders verirken onlar için özel ekipmanların varoluşunu derslerinin kolaylaştırıcısı olarak gördüklerini söylemişlerdir (*“ekipman varsa işin kolay olur”* (K1,1), *“okullara ekstra bu çocukların kullanabileceği malzemelerin olması”* (K4,1)). Kullanılan bu kod daha önce algılanan zorluklar kategorisinde ‘ekipman eksikliği’ olarak öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Öğretmenlerin diğer kategoride derslerinin zorlaştıran olgu olarak gördükleri, bu kategoride ise kolaylaştırıcı olarak görmektedirler.

Öğretmenleri diğer bir kolaylaştırıcı olarak algıladıkları kod ise “akran desteği”dir. Öğretmenler öğrencilerin engelli arkadaşlarına yardım ettikleri için ve

sosyal, psikolojik baskısı olmadan beden eğitimi derslerinin daha kolay işlendiğine vurgusunu yapmışlardır (*“İşimi kolaylaştıran sınıf ortamındaki arkadaşlarının onu dışlamaması onu benimsemesi bu en büyük etken”* (K5,1), *“Arkadaşlarının içinde bulunduğu durum hakkında onlarda aklen bilgi sahibiyse ona da mümkün olduğunca hem duygusal hem de fiziksel olarak destek verdiklerinde benim içinde BEP’li öğrenci ile ders işlemek kolaylaşıyor”* (K13,1)) Daha önce bazı öğretmenler ‘akran zorbalığı’ n dan bahsetmişlerdir. Engelli öğrencilerin dahil edilmesinde akranların etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Diğer yandan beden eğitimi öğretmenleri hizmet içi eğitimlerin beden eğitimi derslerinde engelli öğrencileri dahil etmede kolaylaştırıcıları olduğunu ifade etmişlerdir (*“zümre toplantıları”* (K7,1)).

‘Ortam güvenliği’ kodu beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri derslerine dahil ederken öğrencilerin zarar görmesinden korktuğundan bahsetmektedir (*“ortam güvenliği de önemli”* (K5,1)) Eğer ortam güvenliyse engelli öğrenciyi derse dahil etmek beden eğitimi öğretmeni için kolaydır.

Beden eğitimi öğretmenlerine dersinizi kolaylaştıran etmenler nelerdir dendiğinde bir diğer cevapları ise engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan motivasyonu ve isteği olmuştur. Bazı öğretmenler algılanan zorluklar kategorisinde tam olarak aynı şeyi savunmuşlardır. Eğer öğrenci derse karşı olumsuz tutumu varsa öğrenciden kaynaklı engellerle kendilerinin de dersi işlemek istemediğini dile getirmişlerdir. Burada ise engelli öğrencinin beden eğitimi dersine motivasyonu öğretmeninde kaynaştırma ders işleyişindeki isteğe katkı sağlar (*“Öğrencilerin motivasyonu”* (K10,1), *“istekli olması”* (K12,1)).

Diğer bir kolaylaştırıcı etmeni öğretmenler duygusal iç güdü olarak ifade etmişlerdir. Bunu fedakârlık olarak adlandıran öğretmenler beden eğitimi derslerinde engelli öğrencileri dahil etmeye yönelik kolaylaştırıcı olarak görmektedir. ‘Öğretmen iş birliği’ engelli öğrencileri dahil etmede en az akran desteği kadar önemli görülmüştür. Öğretmenlerin zümre toplantılarındaki eğitim adına paylaşımlarını

kolaylaştırıcı olarak görmektedirler (*“zümreler kendi aralarında bunlarla ilgili neler yaptıklarını paylaşmaları”* (K9,1))

Çizelge 3.5. Nitel araştırmanın öznel norm temasına ilişkin analizler.

Tema	Kategori	Kodlar	Karakteristik cevaplar
Tema 3: Öznel Norm	Normatif kişi kurum veya kuruluşlar	Arkadaşlar Aile Yakınları Beklentisi olduğunu düşündüğüm kimse yok Milli Eğitim Müdürlüğü Okul müdürü Okul yönetimi Resmi kurumlar Toplum Zümreler Öğrenci velisi	“...arkadaşlarımız olumlu yönde destekliyor, destekler” (K1,1), “...eşim destekler” (K5,1) “...ben dersimi diğer öğrencilerle yapıp hani karşılığında dönüt almak istiyorum diye moralim bozuluyordu” (K9,1) “...okul müdürü işimi takdir etme konusunda iyi” (K7,1) “resmi kurumlarca...” (K2,1) “toplum tarafından engelli çocuklarla çalıştığım için onaylanıyorum” (K4,1) “öğrenci velileri gelip hocam siz verin çocuğuma ders demesi...” (K10,1) “zümrelerimin beklentisi de yüksektir” (K14,1)

Üçüncü tema (öznel normlar): Öznel normlar teması önemli referans bireylerin veya grupların belirli bir davranışı gerçekleştirmeyi onaylayan veya onaylamayan ve algılanan sosyal baskı ile sonuçlanma olasılığı ile ilgilidir. Beden eğitimi öğretmenleri öznel norm temasından yalnızca bir kategori oluşturulmuştur. Bu normatif kişi kurum veya kuruluşlar kategorisidir. Bir öğretmen okul müdürünün, kendisinin engelli öğrencileri dersine dahil ettiğine değer verdiğini düşünürse, öğretmen müdürün beklentisine uyma motivasyonu gösterir. Bu düşünceden hareketle oluşturulan kodlar ve içeriğine bakacak olursak Arkadaşlar kodu için öğretmenler “...arkadaşlarımız olumlu yönde destekliyor, destekler” (K1,1), Aile Yakınları için “...eşim destekler” (K5,1), Beklentisi olduğunu düşündüğüm kimse yok kodu için “...ben dersimi diğer öğrencilerle yapıp hani karşılığında dönüt almak istiyorum diye moralim bozuluyordu” (K9,1), Okul müdürü kodu için “...okul müdürü işimi takdir etme konusunda iyi” (K7,1), Resmi kurumlar kodu için “resmi kurumlarca...” (K2,1), Toplum “toplum tarafından engelli çocuklarla çalıştığım için onaylanıyorum” (K4,1), ‘Öğrenci velisi’ “öğrenci velileri gelip hocam siz verin çocuğuma ders demesi...” (K10,1), Milli eğitim müdürlüğü, ‘Okul yönetimi’, ‘Zümreler’ dir. Beden eğitimi öğretmenin referans kişi ya da kurumdan onay bekleme ve bunun sonucunda onaylanması ya da onaylanmama durumu öğretmenin engelli öğrencilere derslerdeki

tutumuna yansıdığı görülmektedir. Onaylanmayan beden eğitimi öğretmenin “moralim bozuluyor” (K8,1), ifadesi normatif kişi kurum ya da kuruluşların dersin ve öğretmenin üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Çizelge 3.6’da davranışa yönelik tutum temasına ait analizlere yer verilmiştir.

Çizelge 3.6. Nitel araştırmanın davranışa yönelik tutum temasına ilişkin analizler

Tema	Kategori	Kodlar	Karakteristik cevaplar
Tema 4: Davranışa Yönelik Tutum	Olumlu tutum	İş birliği/yardımlaşma Öğretmen adına deneyim Güdüleyici etki Duygusalılık Ekonomik avantaj Diğer öğrenciler için kazanım	“...onlara yardımcı olduklarını görüyorum ben çoğu zaman” (K3,1), “...çok rahat birlikte uyum içinde” (K2,1) “...Benim için olumlu oldu bir ayrı tecrübe tamam mı farklı şeyler öğreniyorsun farklı öğretim yöntemleri öğreniyorsun, nasıl davranman gerektiğini neler yapman gerektiğini hangi yöntemi uygulaman gerektiğini öğreniyorsun değişik stratejiler öğreniyorsun” (K11,1) “Onların da ders bittikten sonra aman ders bitmeseydi bir daha yapalım bir ders daha yapalım şeklinde dönüşleri bizi biraz daha pozitif anlamda şey yapıyor itiyor yani daha iyi ders işleyelim haftaya daha farklı bir şeyler yapalım daha çok eğlenirsin anlamında böyle pozitif dönüşler alınca bizde pozitif anlamda çalışmak istiyoruz” (K10,1) “Engelsiz öğrenciler kendilerini şanslı hissedebilirler şanslı görebilirler. Onlar eksikliklerine rağmen neler yapabiliyor bizde yapabiliriz diye ilham alırlar” (K14,1) “...ekonomik şeyleri daha fazla ücretleri daha fazla normal öğrencinin mesela on liraysa bunlarda yirmi lira” (K8,1)
	Olumsuz tutum	Ekstra iş yükü Ekstra zaman Engel grubu ayrımı Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması Uyum Branş öğretiminde sıkıntı Sabır dezavantajı Problemlilik davranış Acıma duygusu Algılanan yetkinlik eksikliği Toplum bilinçsizliği	“...yılbaşında sınıfları alıyoruz paylaşıyoruz ve sınıfımızda engelli bir öğrenci varsa özellikle BEP’li öğrenci varsa bu bizi mutlu etmiyor (gülerek), bu daha fazla iş demek veya daha farklı biraz daha güç iş demek hani sadece o duyguyu yaşıyorum yani” (K10,1) “...sadece zaman olarak onlara ayrılan zamanı biraz daha parçalıyor tabi ki bu engelli öğrencilerle biraz daha fazla uğraşmak” (K9,1) “...daha çok zaman harcamanız gerekiyor” (K2,1) “...sadece öğrenme özürllülerde, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde beden eğitimi dersinde diğer öğrencilerle birlikte yapıyoruz” (K9,1) “...fiziksel anlamda problemi olmayıp zihinsel problemi olan yani anlattığımızı anlayabilecek onlarda bir uyum sağlayabilecek düzeyde özrü olan çocukları diğerleriyle okul müsabakalarında oynatmak isterdim mesela” (K8,1) “... engelli çocuk ders düzeyini de bozabiliyor” (K4,1) “...dediğim gibi dezavantajı var çünkü diğer sınıfla yani diğer öğrencilerin yaptığını onlar yapamadığı için” (K3,1) “...okullarda bu yetersiz yani birebir şu odada verebiliyorsun (3 metre kare birebir çalışma odasını göstererek) mesela bir beden eğitimi dersini bu odada ne kadar verebilirsin yani özel yerleri olması lazım özel sınıfları olması lazım” (K11,1) “...herhangi bir branşta öğretmeye kalktığım zaman diğer öğrencilere göstereceğim ve yaptırtacağım mesela ona sadece gösterebileceğim yaptırtma konusunda sıkıntı yaşayacağım” (K2,1) “...üst düzey performans gerektiren bazı şeyleri illaki onlar yapamayacaktır yani” (K3,1)

Dördüncü tema (davranışa yönelik tutum): Bu çalışma bağlamında davranışa yönelik tutum katılımcı öğretmenlerin uyarlanmış beden eğitimine yönelik bilgi beceri ve tutumlarına ilişkin duyguları öznel bir yapıdadır. Öğretmenlerin davranışa yönelik tutumları iki kategori altında toplanmıştır. Bunlar öğretmen adayları için olumlu tutum ve olumsuz tutum dur. Davranışa yönelik tutum temasının ilk kategorisi olumlu tutum dur. Bu kategoriler İş birliği/yardımlaşma, Öğretmen adına deneyim, Pozitif etki, Performans arttırıcı etki, Duygusallık, Ekonomik avantaj, diğer öğrenciler için kazanımdır. Bunlardan çoğunlukla kullanılan kod iş birliği/yardımlaşma ve bunu takiben öğretmen adına deneyim kodlarıdır. Bir öğretmen kendi sınıfına engelli öğrencilerin dahil edilmesinin engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasında iş birliğine yol açtığına inanıyorsa, öğretmen engelli öğrencileri beden eğitimine dersine dahil etme konusunda olumlu bir tutum sergileyebilir. Çalışmada öğretmenler engelli öğrencilerin engelsiz öğrenciler ile uyum içinde olduğunu, engelsiz öğrencilerin engelli öğrencilere yardımcı olduklarını dile getirmişlerdir (iş birliği/yardımlaşma kodu için “...onlara yardımcı olduklarını görüyorum ben çoğu zaman” (K3,1), “...çok rahat birlikte uyum içinde” (K2,1)). Öğrencilerin bu tutumu engelli öğrencilerin derse katılması konusunda öğretmenlerin olumlu tutum sergilemelerine sebep olabilir. Bazı öğretmenler öğretmen adına deneyim kodu altında kaynaştırma dersi için ekstra ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemlerini öğrenme ile değişik stratejiler öğrenme konusunda engelli öğrencileri derse dahil etme adına olumlu tutum geliştirdiklerini bildirmişlerdir (“...Benim için olumlu oldu bir ayrı tecrübe tamam mı farklı şeyler öğreniyorsun farklı öğretim yöntemleri öğreniyorsun, nasıl davranman gerektiğini neler yapman gerektiğini hangi yöntemi uygulaman gerektiğini öğreniyorsun değişik stratejiler öğreniyorsun” (K11,1)).

Öğretmenler ‘güdüleyici etki’ (“...hep böyle pozitif pozitif etkiliyor, onlarında ders bittikten sonra aman ders bitmeseydi bir daha yapalım bir ders daha yapalım şeklinde dönüşleri bizi biraz daha pozitif anlamda şey yapıyor itiyor yani daha iyi ders işleyelim haftaya daha farklı bir şeyler yapalım daha çok eğlenirler anlamında böyle pozitif dönüşler alınca bizde pozitif anlamda çalışmak istiyoruz” (K10,1)) kodu ile deneyimlerinin kaynaştırma eğitimi teşvik etmek için motivasyon sağladığını bildirmişlerdir.

Bazı öğretmenler engelli öğrencileri beden eğitimi derslerine dahil etme konusunda olumlu tutum sergileme sebebinin “ekonomik avantaj” (“...ekonomik şeyleri daha fazla ücretleri daha fazla normal öğrencinin mesela on liraysa bunlarda yirmi lira” (K8,1)) olarak gördüğünü bildirmiş ve konuya kendisini teşvik ettiğini dile getirmiştir.

Davranışa yönelik tutum temasının ikinci kategorisi olumsuz tutum dur. Olumsuz tutum kategorisi, Ekstra iş yükü, Ekstra zaman, Engel grubu ayrımı, Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması, Uyum, Branş öğretiminde sıkıntı, Sabır dezavantajı, Problemlili davranış, Kaliteli eğitimi sağlamak, Acıma duygusu, Algılanan yetkinlik, Toplum bilinçsizliği kodlarından oluşmaktadır. Bu kategoride oluşturulan kodlar ile davranışsal amaç kategorisinde oluşturulan kodlar içerik olarak benzerlik göstermektedir. İçerik olarak benzerlik gösteren kodlara tartışma kısmında değinilecektir. Olumsuz tutum kategorisinde en fazla değinilen ekstra iş yükü “...yılbaşında sınıfları alıyoruz paylaşıyoruz ve sınıfımızda engelli bir öğrenci varsa özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programına dahil olan öğrenci varsa bu bizi mutlu etmiyor (gülerek), bu daha fazla iş demek veya daha farklı biraz daha güç iş demek hani sadece o duyguyu yaşıyorum yani” (K10,1) kodudur.

Öğretmenler engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinde yer almasını daha fazla çalışma, daha fazla araştırma, daha fazla iş olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen beden eğitimi dersinde engelli öğrencilere ders vermek için ekstra ders planı hazırlamasını zorlaştıracığına inanıyorsa öğretmen beden eğitimi dersinde engelli öğrencilere olumsuz tutum sergileyebilir. Diğer en çok bahsedilen kod ‘ekstra zaman’ dır. Öğretmenler engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etmenin fazladan zaman harcamak olduğuna ifade etmişlerdir (“...sadece zaman olarak onlara ayrılan zamanı biraz daha parçalıyor tabi ki bu engelli öğrencilerle biraz daha fazla uğraşmak” (K9,1)).

Diğer en fazla bahsedilen kod engel grubu ayrımı dır. Beden eğitimi dersinde engelli öğrencinin engel grubuna göre öğretmenleri engelli öğrencileri için kapsayıcı eğitim tutumunda olumlu ya da olumsuz değişiklik olduğunu bildirmişlerdir. Örneğin

bir öğretmen sadece öğrenme güçlüğü çeken bireylerde beden eğitimi dersini kaynaştırma dersi olarak işlediğini dile getirmiştir. Fakat bu öğrenciye özgü hiçbir şey yapmadığını normal ders akışına devam ettiğini ifade etmiştir (“...sadece öğrenme özürllülerde, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde beden eğitimi dersinde diğer öğrencilerle birlikte yapıyoruz...”(K9,1)). Yine başka bir öğretmen beden eğitimi dersinde bedensel engelli öğrenciye bakış açısını şu sözlerle dile getirmiştir (“oyun oynandığında bedensel engeli varsa öğrenci ona katılamıyor” (K3,1)). Başka bir öğretmen ise beden eğitimi dersine katılacak kaynaştırma öğrencisi için hangi engel çeşidine sahip olduğunun önemini şu şekilde vurgulamıştır (“engelli öğrencilerimizin ne şekilde engelli oldukları önemli fiziksel engelli mi, zihinsel engelli mi?” (K6,1)). Diğer bir öğretmen önceki öğretmenler gibi bedensel engelli öğrencilerini değil, “algıda sıkıntı olan” diye kastettiği öğrenme güçlüğü veya mental reterdasyonlu öğrencileri için beden eğitimi dersine dahil etme konusunda çekingen tavır sergilemiştir.

Uyum kodu için öğretmenlerin engelli öğrencilerin sınıfın genel durumuna adapte olamadığını ve dersin düzenini bozduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etme konusunda olumsuz tutum geliştirmeye teşvik edebilir (“...engelli öğrenciyi yani düzeni bozma konusunda yani biz hep şey isteriz ya her şey düzenli olsun şu olsun falan e orda bir sıkıntı yaşıyorsun dezavantaj olarak ama” (K5,1), “Yavaşlatır” (K14,1), “yani eğitim öğretim kısmında diğer öğrencilerin ilerlemesini kısmen de olsa yavaşlattığını düşünüyorum” (K2,1), “Ders düzeyini de bozabiliyor”).

Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması kodu için öğretmenler engelli öğrencilere uygun ortam ve malzemenin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir “ona göre malzemesinin olması gerekir, kapalı yerlerin olması gerekir” (K9,1), “okullarda bu yetersiz yani birebir şu odada verebiliyorsun (3 metre kare birebir çalışma odasını göstererek) mesela bir beden eğitimi dersini bu odada ne kadar verebilirsin yani özel yerleri olması lazım özel sınıfları olması lazım” (K11,1), “şuradan biz aşağı spor salonuna indiremeyiz niye kaç tane merdiven var çocuk yürüme özürllü” (K10,1), “şimdi okullarımızı biliyorsun donanım açısından ilimizde sadece belirli okullarda

donanımı düzgün yeterli okullar varken benim şu ana kadar çalıştığım okulların hiçbirinde donanım yoktu” (K1,1)). Kaliteli öğrenme ortamının olmaması beden eğitimi öğretmenleri için engelli öğrenciyi derslerinde dahil etme konusunda olumsuz tutum oluşturmaktadır.

Branş öğretiminde sıkıntı kodu için beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları müfredatı engelli öğrencilere adapte etmeden sıkıntı yaşadıklarını ve bu durumdan dolayı engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinde bulunmalarına olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir (*“herhangi bir branşta öğretmeye kalktığın zaman diğer öğrencilere göstereceğim ve yaptırtacağım mesela ona sadece gösterebileceğim yaptırtma konusunda sıkıntı yaşayacağım” (K2,1)).*

Sabır dezavantajı kodu için beden eğitimi öğretmeni *“kendini iyice kontrol etmen lazım, çok sabırlı olman lazım” (K6,1)* ifadesini kullanmıştır. Beden eğitimi dersi için engelli öğrencinin dersinde bulunması demek öğretmen için ekstra sabır anlamına gelmektedir ve bunu dezavantaj olarak görmektedir.

Diğer önemli bir kod problemlili davranış dır. Bir beden eğitimi öğretmeni engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etme konusunda öğrencilerin derste problem yaratma durumu için olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir (*“Dezavantajı bizim için bazen kaynaştırma öğrenciler bazen problem yaratabiliyor yani olmadık yerde olmadık konudan bahsediyor, yani dersi bölüyor farklı davranışlarda bulunabiliyor” (K9,1)).*

Diğer bir kod algılanan yetkinlik eksikliğidir. Algılanan yetkinlik eksikliği öğretmenler için beden eğitimi dersine dahil etme önünde engel olarak görülebilir. Bu çalışma için beden eğitimi öğretmeni engelli öğrencileri derse dahil etme konusunda yeterli eğitime sahip olmadığını ifade etmiştir. Eğer engelli öğrencilere beden eğitimi dersinde yer verilecekse bunun eğitimini almış bu konuda uzman beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (*“uzman yani bu konuda yetmişmiş öğretmenler normal öğretmenin çok büyük farkı var bunlar akademik düzeyde eğitim alıyor engelli öğrenciler için şimdi biz mesela o eğitimi almıyoruz yani o daha*

faydalı ve yararlı olur” (K4,1)). Genel olarak davranışa yönelik tutum temasına bakıldığında öğretmen tutumlarının çok azının olumlu bir kavram ya da en azından dahil edici uygulamaların olumlu bir eğitim felsefesine sahip olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin çoğunluğunun engelli öğrencileri dahil etmeye yönelik olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür.

3.2. İkinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölüm de araştırma sorusu 2’yi cevaplamak için keşfedici sıralı karma yöntem çalışmasının üçüncü aşamasından gelen sonuçlar raporlanmaktadır.

Araştırma Problemi 2. Hangi demografik değişkenler beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ile ilgilidir? (Nicel aratırmaya yönelik soru)

Sonuçlar beden eğitimi öğretmenlerine ait demografik özellikler ve değişkenlere göre T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarını içermektedir. Cinsiyet değişkenine ait t Testi analiz sonuçları çizelge 3.7’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.7. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t Testi analizi.

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	Sd	p
Toplam ölçek puanı	Kadın	171	3,450	,6378	1,032	610	,303
	Erkek	441	3,389	,6623			
Öznel norm	Kadın	171	3,665	,786	-,197	610	,844
	Erkek	441	3,679	,812			
Algılanan davranışsal kontrol	Kadın	171	3,191	,777	1,510	610	,132
	Erkek	441	3,084	,795			
Davranışsa yönelik tutum	Kadın	171	3,209	,913	,792	610	,429
	Erkek	441	3,143	,923			
Davranışsal amaç	Kadın	171	4,272	,803	,334	610	,739
	Erkek	441	4,247	,841			

p<0,05

Çizelge 3.7. de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre t testi

analizi sonucunda, toplam ölçek puanı ($t(612)=1,032$; $p>.05$) ve öznel norm($t(612)=,844$; $p>.05$), algılanan davranışsal kontrol($t(612)=,132$; $p>.05$), davranışa yönelik tutum($t(612)=,429$; $p>.05$), davranışsal amaç($t(612)=.739$; $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çizelge 3.8’de öğretmenlerin yaşadıkları bölge değişkenine göre Tek Yönlü Varyans analizi gösterilmektedir.

Çizelge 3.8. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının yaşadıkları bölge değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA).

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	F	p	Fark (LSD)
Davranışsal amaç	Karadeniz Bölgesi	98	3,976	2.815	.010*	Karadeniz Bölgesi<Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi
	Marmara Bölgesi	96	4,256			
	Ege Bölgesi	53	4,245			
	Akdeniz Bölgesi	54	4,407			
	İç Anadolu Bölgesi	102	4,323			
	Doğu Anadolu Bölgesi	128	4,250			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	81	4,415			
	Toplam	612	4,254			
Davranışa yönelik tutum	Karadeniz Bölgesi	98	3,096	1.053	.390	-
	Marmara Bölgesi	96	3,242			
	Ege Bölgesi	53	3,226			
	Akdeniz Bölgesi	54	3,314			
	İç Anadolu Bölgesi	102	3,076			
	Doğu Anadolu Bölgesi	128	3,218			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	81	3,018			
	Toplam	612	3,161			
Algılanan davranışsal kontrol	Karadeniz Bölgesi	98	3,018	.520	.794	-
	Marmara Bölgesi	96	3,166			
	Ege Bölgesi	53	3,028			
	Akdeniz Bölgesi	54	3,185			
	İç Anadolu Bölgesi	102	3,128			
	Doğu Anadolu Bölgesi	128	3,143			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	81	3,113			
	Toplam	612	3,114			
Öznel norm	Karadeniz Bölgesi	98	3,506	1.085	.370	-
	Marmara Bölgesi	96	3,679			
	Ege Bölgesi	53	3,788			
	Akdeniz Bölgesi	54	3,755			
	İç Anadolu Bölgesi	102	3,654			
	Doğu Anadolu Bölgesi	128	3,720			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	81	3,706			
	Toplam	612	3,675			
Toplam ölçek puanı	Karadeniz Bölgesi	98	3,274	.981	.437	-
	Marmara Bölgesi	96	3,445			
	Ege Bölgesi	53	3,403			
	Akdeniz Bölgesi	54	3,505			
	İç Anadolu Bölgesi	102	3,401			
	Doğu Anadolu Bölgesi	128	3,439			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	81	3,408			
	Toplam	612	3,406			

P<0,05

Çizelge 3.8’de beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının, davranışsal amaç boyutuna [F(612)=2,81 p<.05], ilişkin bölge değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Davranışa yönelik tutum [F(612)=1,05 p>.05], algılanan davranışsal kontrol [F(612)=,52 p>.05], öznel norm [F(612)=1,08 p>.05] ve alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında [F(612)=,98 p>.05] bölge değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Çizelge 3.9’da öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre Anova sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.9. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anova analizi.

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	F	p	Fark (Scheffe)
Davranışsal Amaç	1-5 yıl	310	4,369	5,371	.001*	1-5 yıl>18 yıl ve üzeri
	6-11 yıl	138	4,183			
	12-17 yıl	88	4,200			
	18 yıl ve üzeri	76	3,978			
	Toplam	612	4,254			
Davranışa Yönelik Tutum	1-5 yıl	310	3,181	.938	.422	-
	6-11 yıl	138	3,058			
	12-17 yıl	88	3,255			
	18 yıl ve üzeri	76	3,161			
	Toplam	612	3,161			
Algılanan Davranışsal Kontrol	1-5 yıl	310	3,199	2,437	.064	-
	6-11 yıl	138	3,027			
	12-17 yıl	88	3,042			
	18 yıl ve üzeri	76	3,010			
	Toplam	612	3,114			
Öznel Norm	1-5 yıl	310	3,702	.597	.617	-
	6-11 yıl	138	3,605			
	12-17 yıl	88	3,647			
	18 yıl ve üzeri	76	3,726			
	Toplam	612	3,675			
Toplam Ölçek puanı	1-5 yıl	310	3,469	2,125	.096	-
	6-11 yıl	138	3,322			
	12-17 yıl	88	3,376			
	18 yıl ve üzeri	76	3,332			
	Toplam	612	3,406			

P*<0,05

Çizelge 3.9’da beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının, davranışsal amaç boyutuna [F (612) =5,37 p>.05], ilişkin

mesleki kıdem yılı değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Davranışsal amaç alt boyutu için Scheffe Testi Sonucu 1-5 yıl ve 18 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. 1-5 yıl ($\bar{x}$ =4,36) katılımcı puanı 18 yıl ve üzeri ($\bar{x}$ =3,97) katılımcı puanından yüksektir. Davranışa yönelik tutum [$F(612)=,93$ $p>.05$], algılanan davranışsal kontrol [$F(612)=2,43$ $p>.05$], öznel norm [$F(612)=,59$ $p>.05$] alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında [$F(612)=2,12$ $p>.05$] mesleki kıdem değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Çizelge 3.10'da öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.10. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları.

Boyut	Grup	N	Ortalama	S	t	Sd	p
Öznel norm	Bekar	336	3.685	.819	.335	610	.737
	Evli	276	3.663	.787			
Algılanan davranışsal kontrol	Bekar	336	3.210	.769	3.342	610	.001*
	Evli	276	2.997	.802			
Davranışa yönelik tutum	Bekar	336	3.201	.909	1.183	610	.237
	Evli	276	3.113	.932			
Davranışsal amaç	Bekar	336	4.264	.836	.328	610	.743
	Evli	276	4.242	.824			
Toplam ölçek puanı	Bekar	336	3,460	,654	2.277	610	.023*
	Evli	276	3,339	,652			

p* < 0,05

Çizelge 3.10. da görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerin medeni durum değişkenine göre t Testi analizi sonucunda, toplam ölçek puanı ($t(612)=2,277$; $p<.05$) ve algılanan davranışsal kontrol ($t(612)=3,342$; $p<.05$), alt boyutuna ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öznel norm($t(612)=,335$; $p>.05$), davranışa yönelik tutum($t(612)=1,183$; $p>.05$), ve davranışsal amaç($t(612)=,328$; $p>.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmemiştir. Çizelge 3.11'te öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre t Testi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.11. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre t Testi sonuçları.

Boyut	Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	p
Öznel norm	Ortaokul	381	3.666	.807	-.382	610	.703
	Lise	231	3.691	.802			
Algılanan davranışsal kontrol	Ortaokul	381	3.075	.786	-1.571	610	.117
	Lise	231	3.178	.795			
Davranışa yönelik tutum	Ortaokul	381	3.120	.905	-1.418	610	.157
	Lise	231	3.229	.941			
Davranışsal amaç	Ortaokul	381	4.231	.840	-.915	610	.360
	Lise	231	4.294	.814			
Toplam ölçek puanı	Ortaokul	381	3,375	,647	-1.488	610	.137
	Lise	231	3,456	,667			

p* < 0,05

Çizelge 3.11’de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre t testi analizi sonucunda, öznel norm($t(612)=-.382$; $p>.05$), algılanan davranışsal kontrol($t(612)=-1.571$; $p>.05$), davranışa yönelik tutum($t(612)=-1.418$; $p>.05$), davranışsal amaç($t(612)=-.915$; $p>.05$) boyutları ve toplam ölçek puanına($t(612)=-1.488$; $p>.05$) ilişkin görüşlerin ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çizelge 3.12’de öğretmenlerin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.12. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA).

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	F	p	Fark (Scheffe)
Davranışsal Amaç	30 ve altı	288	4,343	4.735	.009*	30 ve altı>41 ve üzeri
	31-40	224	4,230			
	41 ve üzeri	100	4,053			
	Toplam	612	4,254			
Davranışa Yönelik Tutum	30 ve altı	288	3,165	.011	.989	-
	31-40	224	3,161			
	41 ve üzeri	100	3,150			
	Toplam	612	3,161			
Algılanan Davranışsal Kontrol	30 ve altı	288	3,204	4.547	.011*	30 ve altı>41 ve üzeri
	31-40	224	3,075			
	41 ve üzeri	100	2,943			
	Toplam	612	3,114			
Öznel norm	30 ve altı	288	3,709	.463	.630	-
	31-40	224	3,647			
	41 ve üzeri	100	3,644			
	Toplam	612	3,675			
Toplam Ölçek puanı	30 ve altı	288	3,467	3.013	.050*	30 ve altı>41 ve üzeri
	31-40	224	3,378			
	41 ve üzeri	100	3,291			
	Toplam	612	3,406			

p* ≤ 0,005

Çizelge 3.12’de beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının, davranışsal amaç boyutu [$F(612)=4,73$ $p<.05$], algılanan davranışsal kontrol boyutu [$F(612)=4,54$ $p<.05$] ve toplam ölçek puanına [$F(612)=3,01$ $p<.05$] ilişkin yaş değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Davranışsal amaç alt boyutu için Scheffe Testi Sonucu 30 yaş altı ve 41 ve üzeri yaş puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. 30 ve altı yaş ($\bar{x}=4,34$) katılımcı puanı, 41 ve üzeri ($\bar{x}=4,05$) katılımcı puanından daha yüksektir. Algılanan davranışsal kontrol alt boyutu için Scheffe Testi Sonucu 30 ve altı ($\bar{x}=3,20$), 41 ve üzeri ($\bar{x}=2,94$) katılımcı puanlarından daha büyüktür. Toplam ölçek puanı için Scheffe Testi Sonucu 30 ve altı ($\bar{x}=3,46$), 41 ve üzeri ($\bar{x}=3,29$) katılımcı puanlarından daha büyüktür. Davranışa yönelik tutum [$F(612)=,011$, $p>.05$] ve öznel norm [$F(612)=,463$, $p>.05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Çizelge 3.13’te öğretmenlerin engelliler için beden eğitimi ve spor dersi alıp almama değişkenine göre T Testi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.13. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının engelliler için beden eğitimi ve spor dersi alıp almama değişkenine göre t Testi sonuçları.

Boyut	Lisans Eğitimi Sırasında Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Dersi Aldınız mı?	N	Ortalama	S	t	Sd	p
Öznel norm	Evet	381	3.709	.799	1.318	610	.188
	Hayır	231	3.620	.812			
Algılanan davranışsal kontrol	Evet	381	3.247	.785	5.450	610	.000*
	Hayır	231	2.895	.751			
Davranışa yönelik tutum	Evet	381	3.212	.934	1.758	610	.079
	Hayır	231	3.077	.892			
Davranışsal amaç	Evet	381	4.315	.800	2.305	610	.021*
	Hayır	231	4.155	.870			
Toplam ölçek puanı	Evet	381	3,491	,662	4.189	610	.000*
	Hayır	231	3,265	,619			

p* < 0,05

Çizelge 3.13’te görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerin engellilerde beden eğitimi ve spor ile ilgili aldığı derse göre t Testi analizi sonucunda, toplam ölçek

puanı($t(612)=4,189$; $p<.05$) algılanan davranışsal kontrol($t(612)=5,450$; $p<.05$), davranışsal amaç($t(612)=2,305$; $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öznel norm($t(612)=1,318$; $p>.05$) ve davranışa yönelik tutum($t(612)=1,758$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Çizelge 3.14’de öğretmenlerin özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre t Testi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.14. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre t Testi sonuçları.

Boyut	Lisans Eğitimi Sırasında Özel Eğitim Dersi Aldınız mı?	N	Ortalama	S	t	Sd	p
Öznel norm	Evet	332	3.730	.805	1.821	610	.069
	Hayır	280	3.611	.801			
Algılanan davranışsal kontrol	Evet	332	3.292	.791	6.252	610	.000*
	Hayır	280	2.903	.737			
Davranışa yönelik tutum	Evet	332	3.262	.897	2.976	610	.003*
	Hayır	280	3.042	.933			
Davranışsal amaç	Evet	332	4.347	.775	3.019	610	.003*
	Hayır	280	4.145	.880			
Toplam ölçek puanı	Evet	332	3,530	,644	5.215	610	.000*
	Hayır	280	3,258	,639			

p* < 0,05

Çizelge 3.14’te görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinde özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre t testi analizi sonucunda algılanan davranışsal kontrol ($t(612)=6,252$; $p<.05$), davranışa yönelik tutum ($t(612)=2,976$; $p<.05$) ve davranışsal amaç ($t(612)=3,019$; $p<.05$) alt boyutlarında ve toplam ölçek puanına ($t(612)=5,215$; $p<.05$) ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öznel norm ($t(612)=5,215$; $p>.05$) alt boyutunda ise öğretmenlerin özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre t testi analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır.

Çizelge 3.15’de öğretmenlerin engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb. eğitim alıp almama değişkenine göre t Testi analizi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.15. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb. eğitim alıp almama değişkenine göre t Testi analizi.

Boyut	Grup	N	Ortalama	S	t	Sd	p
Davranışsal amaç	Evet	224	4,446	,724	4.339	610	.000*
	Hayır	388	4,144	,868			
Davranışa yönelik tutum	Evet	224	3,380	,906	4.540	610	.000*
	Hayır	388	3,035	,905			
Algılanan davranışsal kontrol	Evet	224	3,446	,741	8.320	610	.000*
	Hayır	388	2,922	,754			
Öznel norm	Evet	224	3,810	,804	3.174	610	.000*
	Hayır	388	3,597	,795			
Toplam ölçek puanı	Evet	224	3,653	,628	7.402	610	.000*
	Hayır	388	3,263	,628			

p* < 0,05

Çizelge 3.15’de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinde Öğretmenlik yaşamı sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb. eğitim alıp almama değişkenine göre t Testi analizi sonucunda davranışsal amaç ($t(612)=4,339$; $p<.05$), davranışa yönelik tutum ($t(612)=4,540$; $p<.05$), algılanan davranışsal kontrol ($t(612)=8,320$; $p<.05$), öznel norm ($t(612)=3,174$; $p<.05$) alt boyutlarında ve toplam ölçek puanına ($t(612)=7,402$; $p<.05$) ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 3.16’da öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olup olmadığı değişkenine göre t Testi analizi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.16. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olup olmadığı değişkenine göre t Testi analizi.

Boyut	Grup	N	Ortalama	S	t	Sd	p
Davranışsal amaç	Evet	79	4,219	,867	-.407	610	.684
	Hayır	533	4,260	,825			
Davranışa yönelik tutum	Evet	79	3,155	,935	-.069	610	.945
	Hayır	533	3,162	,918			
Algılanan davranışsal kontrol	Evet	79	3,232	,774	1.429	610	.154
	Hayır	533	3,096	,792			
Öznel norm	Evet	79	3,706	,909	.361	610	.718
	Hayır	533	3,671	,789			
Toplam ölçek puanı	Evet	79	3,460	,702	.795	610	.427
	Hayır	533	3,398	,648			

p* < 0,05

Çizelge 3.16’ da görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerin ailelerinde engelli birey olup olmama değişkenine göre t Testi analizi sonucunda, toplam ölçek puanı ($t(612) = .795$; $p > .05$) ve öznel norm ($t(612) = .361$; $p > .05$), algılanan davranışsal kontrol ($t(612) = 1.429$; $p > .05$), davranışa yönelik tutum ($t(612) = -.069$; $p > .05$), davranışsal amaç ($t(612) = -.407$; $p > .05$) alt boyutlarına ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.17’de öğretmenlerin yakın arkadaşlarında engelli birey olup olmama değişkenine göre t Testi analizi sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.17. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yakın arkadaşlarında engelli birey olup olmama değişkenine göre t Testi analizi.

Boyut	Grup	N	Ortalama	Ss	t	Sd	p
Davranışsal amaç	Evet	197	4,324	,835	1.437	610	.151
	Hayır	415	4,221	,827			
Davranışa yönelik tutum	Evet	197	3,192	,904	.576	610	.565
	Hayır	415	3,147	,928			
Algılanan davranışsal kontrol	Evet	197	3,153	,782	.849	610	.396
	Hayır	415	3,095	,795			
Öznel norm	Evet	197	3,777	,746	2.163	610	.031*
	Hayır	415	3,627	,827			
Toplam ölçek puanı	Evet	197	3,462	,641	1.464	610	.144
	Hayır	415	3,379	,661			

p* < 0,05

Çizelge 3.17’de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerin yakın arkadaşlarında engelli birey olup olmama değişkenine göre t Testi analizi sonucunda, öznel norm ($t(612)=2,163$; $p>.05$) boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Toplam ölçek puanı($t(612)=1,464$; $p>.05$), algılanan davranışsal kontrol($t(612)=,849$; $p>.05$), davranışa yönelik tutum($t(612)=,576$; $p>.05$) ve davranışsal amaç($t(612)=1,437$; $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin görüşlerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çizelge 3.18’de öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin yeterlilik düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Çizelge 3.18. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının öğretim deneyimlerinin yeterlilik düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA).

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	F	p	Fark (Scheffe)
Davranışsal amaç	Deneyimi Yetersiz	117	3,980	12.087	.000*	Deneyimi Yetersiz < Deneyimi orta düzeyde yeterli, Deneyimi çok yeterli, Deneyimi tam yeterli
	Deneyimi Az yeterli	158	4,082			
	Deneyimi Orta düzeyde yeterli	278	4,364			
	Deneyimi Çok yeterli	38	4,745			
	Deneyimi Tam yeterli	21	4,746			
	Toplam	612	4,254			
Davranışa yönelik tutum	Deneyimi Yetersiz	117	2,773	11.400	.000*	Deneyimi Yetersiz < Deneyimi az yeterli, Deneyimi orta düzeyde yeterli, Deneyimi çok yeterli, Deneyimi tam yeterli
	Deneyimi Az yeterli	158	3,125			
	Deneyimi Orta düzeyde yeterli	278	3,236			
	Deneyimi Çok yeterli	38	3,776			
	Deneyimi Tam yeterli	21	3,500			
	Toplam	612	3,161			
Algılanan davranışsal kontrol	Deneyimi Yetersiz	117	2,606	41.728	.000*	Deneyimi Yetersiz < Deneyimi az yeterli, Deneyimi orta düzeyde yeterli, Deneyimi çok yeterli, Deneyimi tam yeterli
	Deneyimi Az yeterli	158	2,927			
	Deneyimi Orta düzeyde yeterli	278	3,259			
	Deneyimi Çok yeterli	38	4,015			
	Deneyimi Tam yeterli	21	3,804			
	Toplam	612	3,114			
Öznel norm	Deneyimi Yetersiz	117	3,507	7.414	.000*	Deneyimi Yetersiz < Deneyimi çok yeterli
	Deneyimi Az yeterli	158	3,546			
	Deneyimi Orta düzeyde yeterli	278	3,728			
	Deneyimi Çok yeterli	38	4,189			
	Deneyimi Tam yeterli	21	3,961			
	Toplam	612	3,675			
Toplam ölçek puanı	Deneyimi Yetersiz	117	3,028	33.407	.000*	Deneyimi Yetersiz < Deneyimi az yeterli, Deneyimi orta düzeyde yeterli, Deneyimi çok yeterli, Deneyimi tam yeterli
	Deneyimi Az yeterli	158	3,261			
	Deneyimi Orta düzeyde yeterli	278	3,512			
	Deneyimi Çok yeterli	38	4,111			
	Deneyimi Tam yeterli	21	3,913			
	Toplam	612	3,406			

P* < 0,05

Çizelge 3.18’de beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının, davranışsal amaç [$F(612)=12,08$ $p<.05$], davranışa yönelik tutum [$F(612)=11,40$ $p<.05$], algılanan davranışsal kontrol [$F(612)=41,72$ $p<.05$], öznel norm boyutu [$F(612)=7,41$ $p<.05$] ve toplam ölçek puanına [$F(612)=33,40$ $p<.05$] ilişkin öğretim deneyimlerinin yeterlik düzeyi değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Davranışsal amaç, davranışa yönelik tutum, algılanan davranışsal kontrol, öznel norm alt boyutlar ve toplam ölçek puanı için Scheffe Testi Sonucu Deneyimi yetersiz puanı ($\bar{x}=3,98$) ile Deneyimi orta düzeyde yeterli ($\bar{x}=4,08$), Deneyimi çok yeterli ($\bar{x}=4,74$), Deneyimi tam yeterli ($\bar{x}=4,75$) puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. Tüm Boyutlarda deneyimlerini yetersiz gören katılımcı öğretmen puanı, deneyimlerini az yeterli, ortada düzeyde yeterli, çok yeterli, tam yeterli gören katılımcı öğretmen puanlarından düşüktür.

3.3. Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

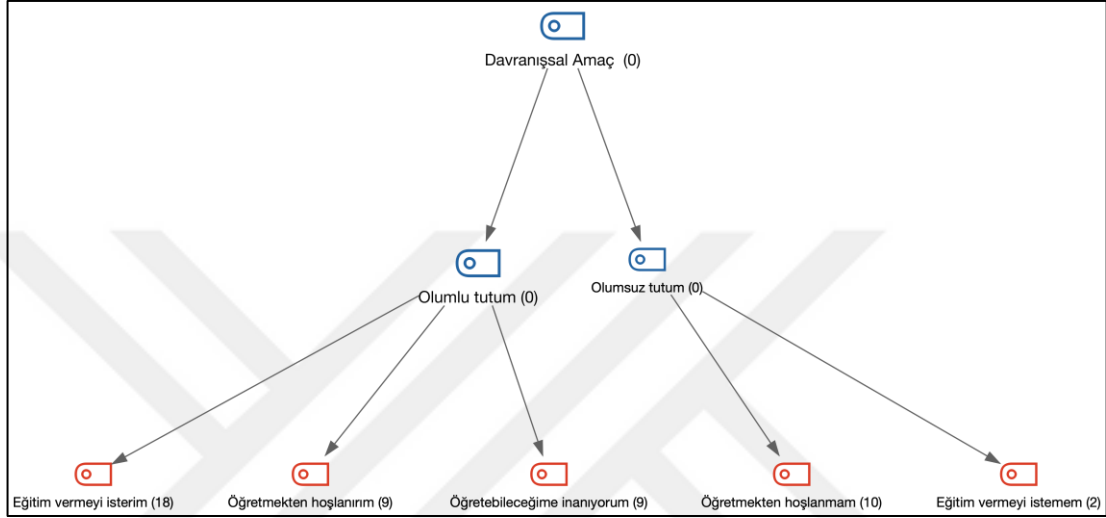
Bu bölümde üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için keşfedici sıralı karma yöntem çalışmasının birinci ve üçüncü aşamasının karma analizi yapılmıştır.

Araştırma Problemi 3. Beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları hakkındaki keşfedici nitel veri ile beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ölçeği tarafından ölçülen nicel veri sonuçları karşılaştırıldığında hangi sonuçlar ortaya çıkmaktadır? (Karma Yöntem sorusu)

Bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmelerde davranışsal amaç temasına baktığımızda öğretmenler beş kategori oluşturmuştur. Oluşturulan bu kategoriler arasında ikisi engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımına yönelik olumsuz görüş bildirirken (*kategori 1: Öğretmekten hoşlanmam, kategori 2: eğitim vermeyi istemem*) diğer üç kategori engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımı yönünde olumlu tutum bildirmişlerdir. Şekil 3.1’e

bakıldığında öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda genel görüşleri çoğunlukla kapsayıcı eğitimi destekledikleri konusu hakkında olumlu bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundan haberdar olmadıkları, olumsuz görüşlerinin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir.



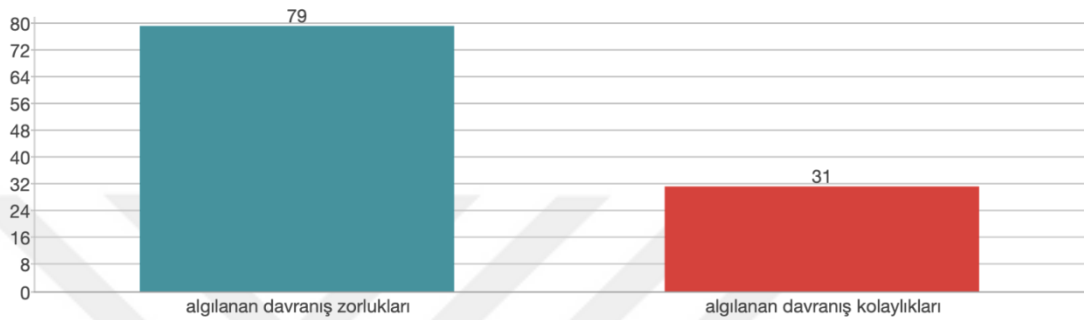
Şekil 3.1. Davranışsal amaç temasına ilişkin verileri içerir hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli.

Ölçek bulguları öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda davranışsal amaç boyutu ($\bar{x}=4,25$) için diğer boyutlardan daha yüksek ortalama ile olumlu tutum sergilediğini göstererek nitel çalışma bulgularını desteklemektedir

Görüşmelerde algılanan davranışsal kontrol temasına bakıldığında iki kategori oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi engelli öğrencileri derslerine dahil etmede öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve dolayısı ile bu zorlukların öğretmen tutumlarına olumsuz yansıdığı algılanan davranışsal zorluklar kategorisidir.

İkincisi öğretmenlerin engelli öğrencileri dahil etmedeki tutumlarının olumlu olması ile ilişkili algılanan davranışsal kolaylıklar kategorisidir. Genel anlamda şekil 3.9’da görüldüğü gibi algılanan davranışsal kontrol teması için oluşturulan kodlara

bakıldığında öğretmen tutumlarının çoğunun olumsuz olduğu söylenebilir. Her iki kategoride de öğretmenlerin oluşturdukları kodlar hem engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine dahil edilmesi konusunda alan yazın için hem de bu çalışma için önemli olduğundan en çok kullanılan kodlardan başlanarak nicel çalışma ile olan ilgisi verilmiştir.



Şekil 3.2. Algılanan davranışsal kontrol teması alt kategori frekansları

Görüşmelerden algılanan davranışsal zorluklar kategorisi altında oluşturulan kodlara bakıldığında en fazla algılanan zorluk engelli öğrenciler derslere dahil edilirken ki ekipman eksikliğidir. Öğretmenler okullarda zorlayıcı dersler işlemeye mecbur kaldıklarını ve bu katılımı zorlaştıran zorluklar sebebiyle engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda olumsuz bakış açısına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Bu durum ölçek bulguları ile tutarlı değildir.

Görüşmelerde diğer en çok bahsi geçen kodlar, kapsayıcı eğitimde bilgi eksikliği, bireysel engeller -engel çeşidi, okullardaki kapsayıcı eğitim üzerine kaynak eksikliği, akran zorbalığı, öğretmen bilgi eksikliği, öğrencinin kendinden kaynaklanan engeller, zaman eksikliği, uzman ihtiyacı, engelli çocuk ailelerinin spora olumsuz bakış açısıdır.

Görüşmelerde kapsayıcı eğitimde bilgi eksikliği koduna göre beden eğitimi öğretmenleri engelli öğrencileri derslerine nasıl dahil edecekleri konusunda bilgi sahibi değildirler. Kapsayıcı eğitime ait bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlere engelli öğrencileri derslerine nasıl dahil edeceklerini öğretmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliği doğmuştur.

Ölçek bulguları öğretmenlerin çok az hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim aldığını ortaya çıkardığı için nitel bulguları desteklemektedir. Aynı zamanda görüşme sırasında öğretmenler engelli öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu bilgiye erişmek için çok da çaba sarf etmediklerini dile getirmişlerdir.

Görüşmede öne çıkan diğer konular kaynak eksikliği ve okul müfredatındaki kapsayıcı eğitim üzerine kaynak eksiklikleridir (müfredat). Öğretmenlerin bildirdikleri bu zorluklar var olan bilgi eksikliğinin sonucu olabilir.

Ayrıca öğretmenler tüm bu zorluklardan ayrı olarak uzman ihtiyacı konusuna değinmiş ve alanda engelli çocukları beden eğitimi dersine dahil edebilmek için engellilerde beden eğitimi ve spor alanında uzman olmak gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Ölçek bulgularına bakıldığında öğretmenlerin, öğretmenlik yaşamınız sırasında algılanan davranışsal kontrol boyutunda engelliler için beden eğitimi ve spor konusunda kurs ders vb. eğitimler aldınız mı? Çoğunluğu hayır (n=388) cevabı vermiştir ve belirtilen boyutta öğretmenlerin boyut puan ortalamasının düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen ölçek bulguları görüşme sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Ayrıca ölçek bulgularında öğretmenler öğretim deneyimlerini yetersiz olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç nitel bulgularla benzerlik göstermektedir.

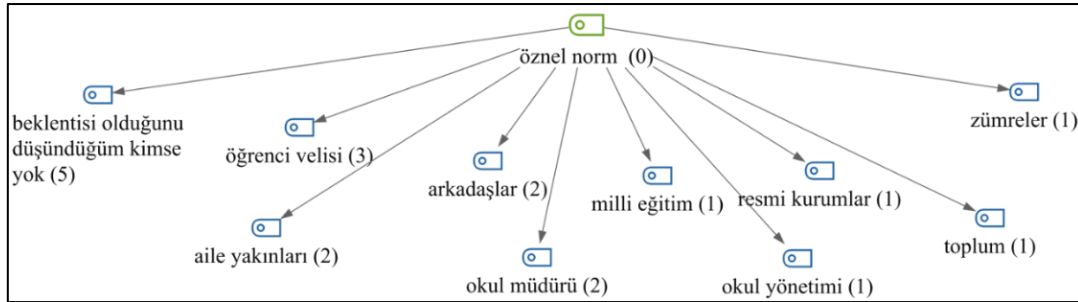
Algılanan davranışsal kontrol teması altında, algılanan davranışsal kolaylıklar kategorisinde en çok bahsi geçen kodlar yardımcı eleman, ekipman, akran desteğidir.

Bunlardan yardımcı eleman, akran desteği konusunda nicel çalışma ile örtüşen kısım bulunamamıştır. Öğretmenler 'eğitim fırsatları' kodunda zümre toplantıları ve

seminerlerin engelli çocukları derslerine dahil etmede olumlu etkisinden bahsetmişlerdir.

Nicel bulgular kısmında daha önce engelli çocuklara yönelik kurs/ders vb eğitim aldınız mı? Sorusuna verilen cevaplarda anlamlı farklılığa ($p<.05$) rastlanmıştır. Öğretmenlerin kurs vb. eğitim aldıklarında engelli öğrencileri dahil etmeye yönelik tutumlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir.

Öznel norm temasında beden eğitimi öğretmenleri tek bir kategori oluşturmuşlardır. Bu kategoriye ait 11 kod bulunmaktadır. Öznel norm teması beden eğitimi öğretmenlerinin önemli gördükleri kişilerin veya grupların belirli bir davranışı, bizim çalışmamız için engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etme davranışlarını onaylayan veya onaylamayan ve algılanan sosyal baskı ile sonuçlanma olasılığı ile ilgilidir (Ajzen, 1991). Bu temada oluşturulan kategori normatif kişi kurum veya kuruluşlardır. Görüşme sonucunda öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etmelerine kişi kurum veya kuruluşların vermiş olduğu değerin onları motive ettiği ve davranışlarını olumlu yönde arttırdığı görülmektedir (Şekil 3.4).

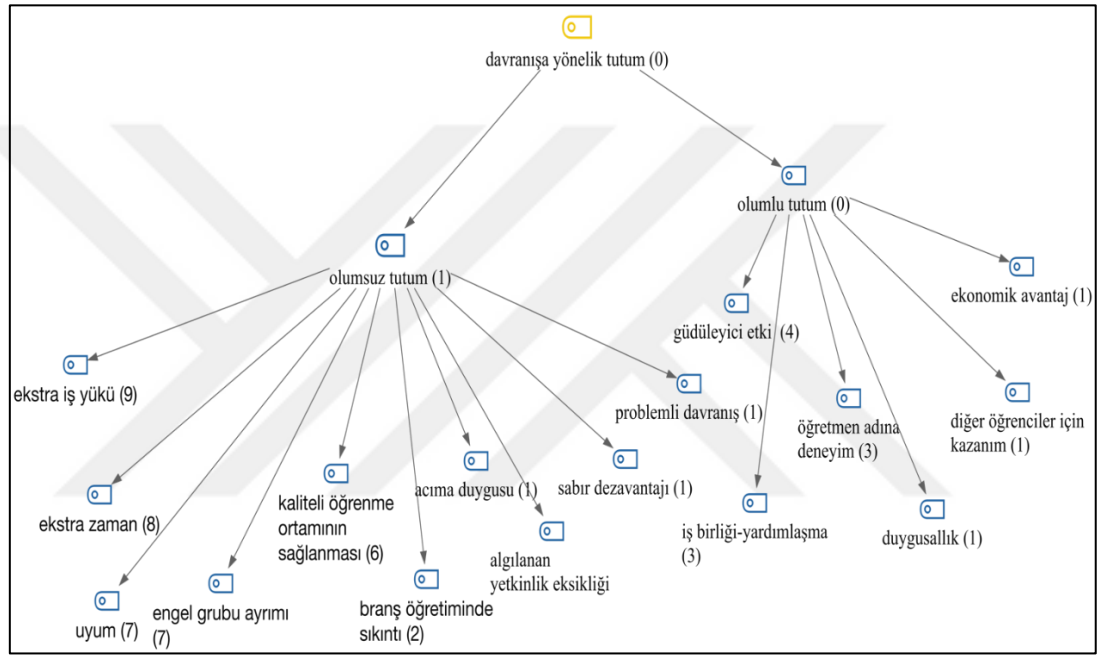


Şekil 3.3. Öznel norm boyutuna ait hiyerarşik kod-alt kod modeli.

Ölçek bulgularında öznel norm boyutuna bakılacak olursa öğretmen tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,67$). Bu durum nitel bulguları destekler niteliktedir.

Görüşmelerde davranışa yönelik tutum temasına bakıldığında iki kategori oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulan bu kategorilerin ilki 'olumlu tutum' ki bu

kategori öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerinde dahil etmelerindeki olumlu tutum sebeplerinden bahseder. Oluşturulan ikinci kategori ise ‘olumsuz tutum’ ki bu da öğretmenlerin olumsuz tutum sergileme sebeplerinden bahseder. Şekil 3.5’a bakıldığında öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda genel görüşleri çoğunlukla olumsuz tutum bakış açısı altında toplanmıştır. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin engelli öğrencilerin ders öncesi ve ders içi kendilerine fazla yük olduğundan şikayetçi oldukları görülmektedir.



Şekil 3.4. Davranışa yönelik tutum teması hiyerarşik kod-alt kod modeli.

Ölçek bulguları öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda davranışa yönelik tutum boyutunda ($\bar{x}=3,16$), algılanan davranışsal kontrol boyutunda($\bar{x}=3,11$) daha olumlu tutum sergiledikleri fakat diğer iki boyut olan davranışsal amaç ($\bar{x} =4,25$) ve öznel norm ($\bar{x}=3,67$) boyutundan daha düşük olumlu olmayan tutum sergiledikleri görülmektedir. Ölçek bulguları nitel çalışmanın bulgularını bu boyut için desteklemediği belirlenmiştir.

3.4. Dördüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Araştırma problemi 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ölçeği boyutları arası ilişki nasıldır?

Çizelge 3.19. Ölçek boyutları arası korelasyon.

Korelasyon Testi Sonuçları	Davranışsal Amaç	Davranışa Yönelik Tutum	Algılanan Davranışsal Kontrol	Öznel Norm
Davranışsal Amaç	1			
Davranışa Yönelik Tutum	,331**	1		
Algılanan Davranışsal Kontrol	,459**	,595**	1	
Öznel Norm	,523**	,358**	,465**	1
P<0, 05* p<0, 001**				

Çizelge 3.19’ de görüldüğü gibi tüm ölçek boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Alt boyutlar arasında artış birbirini olumlu etkilemektedir. Boyutlardan birinin artması diğerinde de artışa neden olmaktadır.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak yapılan tartışma yer almaktadır.

Genel Bakış: Ortaya çıkan bu öğretmen tutumları, öğretmenlerin engelli öğrencileri dahil etme konusunda, öğrencilerin ve velilerin taleplerine cevap verilmesi konusundaki eksiklikleri ifade etmektedir. Özellikle engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine dahil edilmesi konusunda öğretmenlerin memnun olmadığı bunun sebebinin çeşitli değişkenlere bağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerini öğretmeye yönelik tutumlarını ölçen yurt dışı çalışma olması ile birlikte Türkiye’de böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konunun iyi anlaşılmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple hem öğretmen davranışlarını hem de ölçek geliştirmeyi bütünleştiren bütünsel bir araştırmaya ihtiyaç vardır.

Dolayısı ile bu çalışma, keşfedici sıralı karma yöntem ile beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını araştırmış ve analiz etmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin davranış sebeplerinin incelenmesi kendi başına tümevarımsal veya tümdengelimsel yaklaşımların kullanılması ile yeterince ele alınamamıştır. Hem nitel hem de nicel araştırmaları birleştirerek, daha fazla bilgi ve geliştirilmiş araştırma problemleri anlayışı sağlar. Keşfedici sıralı karma yöntemin kullanılma sebeplerinden biri de karma yöntem çalışmalarının hem gelişimsel olması hem de tamamlayıcılık sağlamasıdır (Green,2007). Ölçek geliştirmek için nitel bir yöntem kullanılmıştır. Özellikle ilk aşamada planlanmış davranış teorisi modeline dayanan öğretmen davranışlarını belirleyebilmek için derinlemesine görüşmeler yapılmıştır (Ajzen, 1991). İkinci aşamada, birinci aşamada bulunan temalar kategoriler ve kodlar öğretmen tutumlarını belirlemek amaçlı ölçek soru detaylarına çevrilmiştir. Üçüncü aşamada, Türkiye’deki beden eğitimi öğretmen grubunda uygun örneklem alınarak planlanmış davranış teorisi ile değerlendirilen bir ölçek geliştirilmiştir. Planlanmış davranış teorisi (Ajzen, 1985; 1991) beden eğitiminde engelli öğrencilere yapılandırmacı öğretim hakkındaki öğretmenlerin tutumlarını anlamak ve açıklamak için uygun bir çerçeve sağlamıştır.

Özellikle öğretmen tutumları değerlendirilmiş, yapılan nitel çalışma sonuçları ve değişkenlere göre öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmiş, literatür bilgisiyle değerlendirilerek sunulmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ölçeği geliştirilerek, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde engelli öğrencilerin tutumlarını incelemek için bir model sunmuştur. Bu çalışma, bazı demografik değişkenlerin, öğretmen tutumlarının öğretim davranışları ile yüksek dereceden ilişkili olduğunu bulmuştur. Bunlar arasında beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim deneyiminin kalitesi, yaşı, aldığı hizmet içi eğitim, lisans öncesi aldığı engellilerde beden eğitimi ve spor dersi, özel eğitim dersi öğretmenlerin öğretme tutumlarını etkileyen yordayıcılardır. Bu çalışma için oluşturulan dört boyut öğretmenlerin davranışlarına açıklık getirmede önemlidir. Oluşturulan bu boyutlara göre nitel çalışma sonuçları ve değişkenlere göre öğretmen tutumları arasındaki ilişki aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Yaş: Bu çalışmada Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları için genç beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri derslerine dahil etmede yaşı ilerlemiş beden eğitimi öğretmenlerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durum genç öğretmenlerin yeni dünyaya uyum sağlayan müfredat içerikleriyle eğitim almış eğitimciler olmaları etkili olduğu düşünülmektedir. Literatür taraması sonucunda DePauw ve Goc Karp, (1990) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Depauw ve arkadaşları yaşı ileri olan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşı genç olan öğretmen adaylarına göre dahil etmeye bakış açısı daha olumsuz bulunmuştur. Rizzo ve Wright, (1988); Rizzo ve Vispoel, (1991) yapmış oldukları çalışmada yaş ve tutum arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Schmid-Gotz ve ark (1994) çalışmalarında genç öğretmenlerin kaynaştırma derslerine uyumunu yaşı ileri olan öğretmenlerden daha olumlu bulmuşlardır. Ayrıca Rizzo ve Kirkendall, (1995) yaptıkları çalışmada yaş ile öğretmen tutumları arasında önemli negatif korelasyon bulmuştur. Yaşlı öğretmenler davranışsal bozukluğa sahip öğrencileri öğretmeye yönelik olumlu tutum sergilemişlerdir.

Cinsiyet: Çalışmamızda beden eğitimi derslerine öğretmenlerin engelli öğrencileri dahil etmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarının etkili olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürde bazı çalışmalar ile uyumludur (Rizzo ve Wright, 1988; Rizzo ve Vispoel, 1991; Hodge ve ark., 2002; Kudlacek ve ark., 2002; DePauw ve Goc Karp, 1990; ; Rowe ve Stutts, 1987; Patrick, 1987). Bunun aksi yönünde çalışmalarda mevcuttur. Araştırma çalışmaları engelli çocuklara öğretme tutumları açısından cinsiyet farklılıklarını ortaya koymuştur (Rizzo ve Vispoel, 1991; Folsom-Meek ve Rizzo, 2002; Columna ve Ark, 2016). Bu çalışmalar sonucunda kadın öğretmenlerin engelli çocuklara öğretme konusunda daha olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir (Folsom-Meek ve Rizzo, 2002; Columna, L., ve Ark, 2016; Rizzo ve Vispoel, 1991). Bu bulgular bizim bulgularımızla tutarlı değildir. Ancak Aloia ve ark., (1980); Downs ve Williams (1994); Falsom-Meek, Nearing, Groteluschen ve Krampf (1999); Hutzler, (2003); Schmidt-Gotz ve ark., (1994) kadınların erkeklere göre engelli öğrencileri eğitmede olumlu tutum sergilediğini bulmuşlar.

Mesleki Kıdem Yılı: Çalışmamızda tutum ölçeğinin davranışsal amaç boyutunda mesleki deneyimi az olan (1-5 yıl) öğretmenlerin, deneyimleri fazla olan (18 yıl ve üzeri) öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergilediği bulunmuştur. Davranışsal amaç gelecekte davranışı gerçekleştirmenin güçlü yordayıcısı olarak nitelendirilmiştir (Ajzen, 1991). Böylelikle çalışmamızda olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme davranışlarının devam edeceği yorumu yapılabilir. Bu bulgunun nedeni olarak daha az mesleki kıdem deneyimine sahip öğretmenlerin yakın zamanda aldıkları ders, kurs vb eğitimler örnek gösterilebilir. Literatüre bakıldığında (Cornoldi ve ark, 1998; Marchesi ve Ark, 2005) yaptıkları çalışmalardaki sonuçları çalışmamızla aynı bulgulara sahiptir. Daha az yıl deneyimi olan öğretmenlerin engelli çocukları öğretmeye yönelik daha olumlu tutumları olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Block ve Rizzo'nun 1995'te yapmış oldukları çalışmada, uyarlanmış beden eğitimi kurslarında çalışmış ve öğretim deneyimleri kaliteli olan öğretmenler şiddetli engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili güçlü ilişki bulunmuştur. Columna ve ark (2016), yapmış oldukları çalışmalarda Guatemala hariç, öğretmenlerin engelli çocuklara öğretme niyetleri konusunda ölçeği uyguladıkları diğer ülkelerin hiçbirinde mesleki kıdem

deneyiminin bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Downs and Williams (1994)'te tutum ve deneyim arasında ilişki bulamamıştır. Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda engelli öğrencilerle daha fazla deneyimi olan öğretmenler deneyimi az olan öğretmenlere göre tutumları daha olumludur (Kozub ve Poretta 1998; Rizzo ve Vispoel, 1991; Block ve Rizzo 1995; Schmidt- Gotz ve ark., 1994). Rizzo ve Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz ve ark., 1994) öğretim deneyimi yılı ile negatif bir korelasyon bulmuştur.

Lisans eğitimi sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi alıp almama durumu: Lisans eğitimi sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi alan öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları olumludur. Ayrıca davranışsal amaç ve algılanan davranışsal kontrol boyutlarında lisans öncesi eğitim alma durumuna göre öğretmeye yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Algılanan davranışsal kontrol ve davranışsal amaç tutumun en önemli yordayıcılarından (Aijen,1991). Öğretmenler, lisans programlarında kapsamlı bilgi edinirlerse, engelli çocukları beden eğitimi derslerine dahil etmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olabilirler. Literatüre bakıldığında Latin Amerika dışındaki araştırmalar, alından ders sayısı da dahil olmak üzere lisans öğretmen hazırlığının öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları üzerine önemli bir faktör olduğunu bulmuştur (Columna ve Ark, 2006; Mendoza, 2008; Rizzo ve Vispoel, 1991). Engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerinde daha etkin ve anlamlı şekilde dahil edilmesini sağlamak için üniversitelerin lisans eğitimlerinde etkili dersler ve deneyimler sunmaları gerekmektedir (Di Nardo ve Ark, 2014).

Lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersi alıp almama durumu: Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinde özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre öznel norm boyutu hariç diğer tüm boyutlarda öğretmenler olumlu tutum sergilemiştir. Öğretmenler lisans eğitiminde özel eğitim dersi alıp almama değişkeni ile kişi kurum ve kuruluşların ilişkisini kuramamıştır. Literatürde akademik hazırlık ve öğrencilerin algılanan öğretim yeterliliğini arttırabilecek uygulamalı deneyimler sunan lisans hazırlığı ile engelli bireylere karşı öğretmenlerin daha olumlu tutum sergilemeleri arasında anlamlı

ilişki bulunmuştur (Jansma ve Shultz , 1982; Block ve Rizzo, 1995; Marston ve Leslie , 1983; Sherrill, 1993; Rizzo, Davis ve Toussaint, 1994; Sherrill ve Ark,1994; Block, 1994; Davis ve Burton, 1991). Ayrıca ağır engelli öğrencilere öğretimle ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin olumlu tutumlarının alınan özel eğitim dersi ile ilgili olduğu gösterilmektedir (Block ve Rizzo, 1995).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik süresince engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs/ders vb. eğitim (Hizmet içi eğitim) alıp almama durumu: Çalışmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinde öğretmenlik yaşamı sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb. eğitim alıp almama değişkenine göre tutum ölçeğinin tüm boyutlarında hizmet içi eğitim alan öğretmenler olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerinde dahil edilmesinden önce öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve destek almaları öğretmen tutumlarını olumlu etkileyecektir (Block, 1994). Yapılan çalışmalara göre alınan ders sayısı da dahil olmak üzere öğretmen hazırlığının öğretmenlerin engelli bireyleri öğretmeye yönelik tutumları üzerinde önemli bir faktör olduğunu bulmuştur (Rizzo ve Vispoel, 1991; Mendoza, 2008). Kudlacek ve ark., (2002) çalışmalarında uzman uyarlanmış beden eğitimi öğretmenleri normal beden eğitimi öğretmenlerine göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu söylemiştir. Ayrıca yapılan bir çalışmada uyarlanmış fiziksel aktivite kurslarına beden eğitimi öğretmenlerinin katılımının engelli bireyleri derslerine dahil etmede öğretmenlerin tutumlarını olumlu etkilediği bulunmuştur (Hutzler, 2003). Ayrıca yapılan bir çalışmada engellilik konusunda alınan ders sayısının az olması öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda olumlu tutum sergiledikleri yönündedir. Bu durum literatürdeki bulgularla eşleşmemektedir (Zananrea ve Rizzo, 1998).

Öğretmenlerin yeterlilik düzeyi: Çalışmamızda engelli öğrencileri öğretmeye yönelik kendini yetersiz gören beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu olmayan tutum sergiledikleri görülmektedir. Benzer şekilde algılanan yeterlik puanları arttıkça öğretmenlerin engelli çocuklara öğretmeye yönelik olumlu tutumlarının da arttığı saptanmıştır (Columna ve ark, 2016).

Davranışsal amaç: Görüşmelerde öğretmenlerin engelli öğrenciler için kapsayıcı eğitim konusunda genel görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin dahil etme konusundan haberdar olmadıkları, olumsuz görüşlerinin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Planlanmış davranış teorisi, bir davranışsal hedefe ulaşmanın bireyin iradesi ile daha fazla ilgili olduğunu böylelikle davranışı gerçekleştirme niyeti ile daha güçlü bir ilişki olacağını söyler (Ajzen, 2001a, 2001b). Ölçek bulguları öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda davranışsal amaç boyutu ($\bar{x}=4,25$) için diğer boyutlardan daha yüksek ortalama ile olumlu tutum sergilediğini göstererek nitel çalışma bulgularını desteklemektedir.

Belki de ihtiyaç duyulan şey, devlet okullarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilecek çeşitli alternatif müfredat modellerinin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Eğer öğrencilerin ihtiyaçlarını ve müfredat taleplerini karşılamak için bazı alternatif modeller mevcut olursa, beden eğitimi öğretmenleri hem engelli hem de engelsiz öğrencilere kaynaştırma sınıflarında eğitim verme konusunda olumlu tutum sergileyebilirler.

Algılanan davranışsal kontrol: Algılanan davranışsal kontrol, öğretmenlerin engelli bireyleri öğretmeye yönelik tutum ve niyetleri açısından en önemli yordayıcılardan biridir (Tripp ve Rizzo, 2006). Çalışmamız öğretmenlerin algılanan davranışsal kontrolü bekar beden eğitimi öğretmenlerinin evli beden eğitimi öğretmenlerine göre engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. Literatürde medeni durum değişkeni ele alınmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimde algılanan davranışsal kontrolü 30 yaş ve altı beden eğitimi öğretmenlerine göre 40 yaş ve üstü beden eğitimi öğretmenlerinin daha olumsuz tutum sergilediğini bulmuştur. Bu bulgular literatürle tutarlıdır (DePauw ve Goc Karp, 1990; Schmid-Gotz ve ark., 1994; Rizzo ve Wright, 1988; Rizzo ve Vispoel, 1991). Columna ve ark., 2016’ da yapmış oldukları çalışmada algılanan davranışsal kontrolün Venezuela, Kosta Rika, Arjantin ve Guatemala öğretmenleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Lisans öncesi engelliler için beden eğitimi ve spor dersi, özel eğitim dersi ve hizmet içi eğitim (kurs seminer ders vb.) alan öğretmenlerin öğretimde algılanan davranışsal kontrolü, bu dersleri almayan öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir (Jansma ve Shultz, 1982; Rizzo ve Vispoel, 1991; Mendoza, 2008). Kudlacek ve ark., 2002; Block ve Rizzo, 1995; Sherrill, 1993; Rizzo, Davis ve Toussaint, 1994; Sherrill ve ark, 1994; Block, 1994; Davis ve Burton, 1991).

Ayrıca engelli öğrencilerle deneyimlerini değerlendiren beden eğitimi öğretmenlerinin kendi deneyimlerini yetersiz olarak nitelendirilen öğretmenlerin olumlu olmayan tutum sergiledikleri söylenebilir (Cornoldi ve ark, 1998; Marchesi ve ark, 2005; Kozub ve Poretta 1998; Rizzo ve Vispoel, 1991; Block ve Rizzo 1995; Schmidt- Gotz ve ark ,1994). Algılanan yeterlilik arttıkça, algılanan davranışsal kontrolün de arttığını gösteren çalışma mevcuttur (Columna ve ark., 2016). Yapılan diğer çalışmalar Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimde algılanan davranışsal kontrolü, hafif engelli öğrencilere karşı ciddi engelli öğrencilere göre daha olumlu olma eğilimindedir (Hodge ve ark., 2004). Ayrıca yüzme antrenörleri üzerine yapılan çalışmada yüzme antrenörlerinin kaynaştırma dersleri öğretiminde algılanan davranışsal kontrolün hafif engelli kişilere karşı ağır engelli kişilere göre çok daha olumlu olduğunu bildirmiştir. (Conatser, Block ve Gansneder, 2002; Casebolt ve Hodge, 2010). Algılanan davranışsal kontrol teması için genel algıya bakıldığında öğretmen tutumlarının çoğunun olumsuz olduğu söylenebilir (Şekil 3). Öğretmenlerin algılanan davranışsal kontrolünü derinlemesine anlamak için yapılan nitel çalışma sonuçları aşağıda tartışılmaktadır.

Görüşmelerde algılanan davranışsal kontrol temasına bakıldığında iki kategori oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi engelli öğrencileri derslerine dahil etmede öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve dolayısı ile bu zorlukların öğretmen tutumlarına olumsuz yansıdığı algılanan davranışsal zorluklar kategorisi, ikincisi öğretmenlerin engelli öğrencileri dahil etmedeki tutumlarının olumlu olması ile ilişkili algılanan davranışsal kolaylıklar kategorisidir.

Algılanan davranışsal zorluklar: Tipik olarak, beden eğitimi öğretmenleri engelli öğrencileri öğretmenin engelli olmayan çocukları öğretmekten daha zor olduğuna inanmaktadır (Samalot-Rivera ve Hodge, 2008). Bu bulgu çalışmamızın genel bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Ekipman eksikliği: Görüşmelerden algılanan davranışsal zorluklar kategorisi altında oluşturulan kodlara bakıldığında en fazla algılanan zorluk engelli öğrenciler derslere dahil edilirken ki ekipman eksikliğidir. Öğretmenler okullarda zorlayıcı dersler işlemeye mecbur kaldıklarını ve bu katılımı zorlaştıran zorluklar sebebiyle engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda olumsuz bakış açısına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Bu durum ölçek bulguları ile tutarlı değildir. Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenler belirli önkoşulların (destek personeli, ekipman, asistanlar ve daha küçük sınıf boyutları, gerekli öğretim modelleri) öğrencilerin beden eğitimi derslerine başarılı bir şekilde dahil edilmesi için önemli olduğunu bildirmiştir (Block, 1994b; Block ve Rizzo, 1995; Rizzo, Davis ve Toussaint, 1994). Ayrıca çalışmamıza karşıt olarak, bir çalışmada beden eğitimi programlarını güçlendirmek için ekipman ve kaynakların öğrencileri öğretmede motive edici bir faktör olmadığı bulunmuştur (Casebolt ve Hodge, 2010).

Kapsayıcı eğitimde Bilgi eksikliği: Görüşmelerde kapsayıcı eğitimde bilgi eksikliği koduna göre beden eğitimi öğretmenleri engelli öğrencileri derslerine nasıl dahil edecekleri konusunda bilgi sahibi değildirler. Kaynaştırma eğitimine ait bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlere engelli öğrencileri derslerine nasıl dahil edeceklerini öğretmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliği doğmuştur. Samalot-Rivera ve Hodge (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, sonuçlar Porto Riko'daki beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi olarak eksik olduğunu ve engelli çocuklara öğretmede yetersiz hazırlığa sahip olduklarını ortaya koymuştur (Rizzo, 1984).

Ölçek bulguları öğretmenlerin çok az hizmet içi eğitim aldığını göstermektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğrencilere öğretim sağlarken ki tutumları olumludur. Bu bulgu nitel bulguları desteklemektedir. Aynı zamanda görüşme

sırasında öğretmenler engelli öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu bilgiye erişmek için çok çaba sarf etmediklerini dile getirmişlerdir.

Mangope ve ark, (2013) yaptıkları çalışmada engelli öğrencilerin derse katılımı için gerekli beceriler, kaynaştırma ile ilgili kaynaklar ve öğretmenlerde bulunması gereken pedagojik bilginin, öğrencileri derse dahil etmenin başarısı için olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bilgi eksikliğinden daha fazla endişe duyduklarını dile getirmişlerdir. Engelli çocukların düzenli beden eğitimine alınmasının önündeki ana engellerden biri öğretmenlerin tutumudur. Engelli çocukların dahil edilmesine yönelik bu tutumlar, yetersiz bilgi veya deneyim eksikliğinden kaynaklanabilir (Petkova ve ark, 2012).

Okullardaki kapsayıcı eğitim üzerine kaynak eksikliği: Öğretmenler için algılanan zorlukların bir diğeri *‘okullardaki kapsayıcı eğitim üzerine kaynak eksikliği’* dir. Öğretmenler söylemlerinden kapsayıcı eğitim konusunda istekli oldukları görülmüştür. Aynı zaman da bu konuda kaynak eksikliği olduğunu yeterince bilgiye ulaşamadıklarını dile getirmişlerdir (*“...kaynak olmadığı için benimde bu konuda o yüzden bilgim yok”, “...bununla ilgili hani benimde engelli öğrencinin belki gerekli kaynaklar mesela benim elimde böyle bir kaynak yok”*). Ayrıca bazı öğretmenler okulların kaynak konusunda müfredatlarında eksiklikler olduğunu engelli öğrenciler için müfredat değişikliğine gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (*“...işlediğin müfredatla engelli öğrencilerin ayrı bir müfredatı olması gerekiyor”, “...aynı ders programı aynı müfredat içerisinde ne kadar olabilir”*). Beden eğitimi öğretiminde kaynaştırma için öğretmenler kendi eğitim programları sebebiyle kendilerini hazırlıksız hissettiklerini bildirmektedirler (Alfrey ve ark., 2012; Castelli ve Williams, 2007). Gelişim temelli aktivite modelini (Harrison, 1983) müfredat tasarımı için bir plan olarak kullanılan bu müfredat, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerin başarılı bir şekilde kaynaşmasını engel olarak yorumladıkları görülmektedir. Yani gelişim temelli bir etkinlik modeli öğrencilerin aynı oranda ilerlemesini savunur. Bu da kaynaştırma öğrencileri için sıkıntı doğurur. İlköğretim sınıflarında, müfredat büyük bir endişe kaynağı olmayabilir çünkü en hafif engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasındaki motor becerilerdeki tutarsızlık o kadar

büyük değildir (Rizzo, 1984). Kurková ve Nemcek (2016) yaptıkları nitel araştırma sonucunda “Beden Eğitimi derslerinin çekici olmayan içeriği” nedeniyle beden eğitimi dersinde fiziksel engelli öğrenciler ile fiziksel engelli olmayan öğrenciler arasında önemli fark ortaya koymuştur. Fiziksel engelli öğrencileri için beden eğitimi dersinin içeriği cazip gelmemektedir.

Akran zorbalığı: Bir diğer önemli kod ‘akran zorbalığı’ dır. Öğretmenlerin beden eğitimi dersinde engelli öğrencilerinin derste akran zorbalığına maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Çoğunlukla bu zorbalık engelli öğrenciler için takım oyunlarında olduğunu normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencileri kendi takımlarında istemedikleri şeklinde bilgi vermişlerdir (“...arkadaş çevresi şunu diyor mesela futbol oynatacaksın, işte sen futbolu oynayamazsın hani adam seçiyorlar ya bu daha iyi bunu alalım bu oynamasın öğretmenim bu gibi problemler oluyor”, “çocuklar ne kadarda çocuk ve biraz acımasızlar”).

Goodwin ve Watkinson (2000); Blinde ve McCalister (1998), çalışmalarında aidiyet duygusunun önemi ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki çocuklar, diğer çocuklar tarafından oynanmak istemediklerini ve oyuna katılmaya davet edilmediklerini buda onlara ayrıştırıldıkları hissini verdiklerini ifade etmişlerdir. Yine Taub ve Greer, (2000); Spencer-Cavalier ve Watkinson (2010), fiziksel engelli çocukların yapılandırılmamış oyun deneyimlerine değer verdiğini, ancak bu ortamlarda akranları tarafından dışlandıklarını bildirmişlerdir. Başka bir çalışmada öğrenciler beden eğitimi dersi sırasında sınıftan ayrı olarak salonun köşesinde kendi başına top oynatıldığını söylemiştir (Haegele ve Zhu, 2017). Bir başka çalışma için engelli öğrenciler arkadaşlarının yanlarına yaklaşıp etkileşim kurmak istemediklerini bildirmişlerdir (Klavina ve Block, 2008).

Öğrencinin kendinden kaynaklı engeller: Öğretmenler beden eğitimi dersine dahil etmenin önündeki engel olarak engelli öğrencilerin kendisi olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin beden eğitimi dersine kendilerinin katılamayacağını düşünerek girmek istemediklerini, bedensel engelli olan bazı öğrencilerin ise dersi yapamayacaklarını düşündükleri için güven problemleri

olduğunu ve bu sebeple derse girmek istemediklerini ifade etmiştir (“*beden dersine hep giremeyeceğini düşündü katılamayacağını düşündü*”, “*Bu çocuklar kendilerini bence diğer branşlarda da başarısız gördükleri için biraz okul ortamından kendilerini çektiklerini düşünüyorum ben yani okuldan uzaklaştıklarını düşünüyorum*”). Bu bulgularla paralel olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin engelsiz öğrenciye veya fiziksel engelli öğrencilere kıyasla beden eğitimi dersi iptal edildiğinde çok fazla üzüldükleri bulunmuştur (Kurková ve Nemcek, 2016). Place ve Hodge (2001) çalışmasında fiziksel engelli sekizinci sınıf öğrencilerin akranlarıyla etkinliklerine nadiren katıldıklarını bulmuşlardır. Bazı öğrencilerin “*beden eğitimi dersi dışında kalacağım ve katılmayacağım*” dediği görülmektedir (Place ve Hodge, 2001). Yine aynı çalışmada bir öğrenci akranları arasında dışlanmanın kendisi ve akranları arasındaki farklılıkları nasıl vurguladığını şu şekilde anlatmıştır. “*Erken yaşta diğer çocuklardan farklı olduğumu biliyordum. Çok çaba sarf etmem gerekiyordu ve beden eğitimi derslerine katılamadım. Beden eğitimi benim için çok büyük görünüyordu ve bence bu gerçekten kötü bir şeydi çünkü hayatımın büyük bir bölümünde beni fiziksel olarak pasif bir insan olarak tanımlamıştı*”.

Zaman eksikliği: Öğretmenler beden eğitimi dersine engelli öğrencilerin katılımının önündeki zorluk olarak ‘zaman eksikliği’ kodunu belirtmiştir. Engelli öğrencileri derslerine dahil etmenin önündeki engeli süre sıkıntısı olarak görmektedirler (“*kesinlikle süre sıkıntısı var*”, “*zaman*”, “*zaman eksikliği*”). Literatürde bunula ilgili bilgiye rastlanmamıştır. Fakat beden eğitimi ders sürelerinin uzatılması ve etkili kapsayıcı eğitim yöntemleri beden eğitimi öğretmenlerinin bu sıkıntısına çare olacağı düşünülmektedir.

Uzman ihtiyacı: Diğer bir engel olarak ‘uzman ihtiyacı’ kodu oluşturulmuştur. Öğretmenler beden eğitiminde öğrencileri derse dahil ederken yardım almalarının şart olduğunu, farklı pencereden bir uzman bilgisine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir (“*biraz daha farklı pencerelere yine bu alanda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaçta duyabilir*”, “*İllaki yardım almam gerekirdi*”). Ayrıca öğretmenler, alanda engelli çocukları beden eğitimi dersine dahil edebilmek için engellilerde beden eğitimi ve spor alanında uzman olmak gerektiğine vurgu yapmışlardır. Literatürde beden eğitimi

öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliği olduğu çeşitli çalışmalar ile gösterilmiştir (Samalot-Rivera ve Hodge, 2008; Rizzo, 1984; Mangope ve ark, 2013; Petkova ve ark, 2012). Lisans eğitiminden sonra öğretmen adaylarının engellilere yönelik alacağı derslerle en az iki yıl yükseköğretim kurumlarınca uzmanlık eğitimi verilmesi uzman ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir.

Ailelerin spora olumsuz bakış açısı: Öğretmenler ayrıca engelli çocuk ailelerinin beden eğitimi dersine olumsuz bakış açılarının olduğunu (çok az kişi tarafından bildirilmiştir) (*“ailelerin spora bakışının yani hala düzelmemiş olması çocukları uzak tutmaya çalışması yani akademik başarıyla spor etkinliklerinin birbiriyle çatıştığını düşünmesi bunlar”*) ve aynı zamanda azınlık olan engelli öğrencileri de bazen kendilerinin ihmal ettiğinden bahsetmişlerdir (*“Çocuklar sayıları az olduğu için gerek duyulmama göz ardı edilme vardır”*). Ebeveyn bakış açılarına odaklanan sınırlı sayıda çalışma vardır. Literatürde bizim bulgumuzun zıttı yönünde çalışmaya rastlanmıştır. Engelli öğrencilerin okul yöneticileri ve ebeveynleri beden eğitimine katılmaya öğrencileri teşvik etmiştir (Wilhelmsen ve Sarensen, 2017; An ve Meanney, 2015; Maher, 2014).

Algılanan davranışsal kolaylıklar: Uyarlanmış beden eğitimi veya genel beden eğitimi dersinde öğretmen kaynaştırma derslerini kolaylaştırma konusunda önemli sorumluluk taşımaktadır (Block, 2007; Spencer-Cavaliere ve Watkinson, 2010). Görüşmelerde en çok bahsedilen konu kaynaştırma derslerinde beden eğitimi öğretmenlerinin ders işleyişlerini kolaylaştıran yardımcı eğitmenler konusudur. Öğretmenler yardımcı eğitmenlerden hem olmadıklarında zorluk olarak bahsetmiş, olduklarında ise kolaylık olarak bahsetmişlerdir.

Yardımcı Personel: Block, 1994’te yapmış olduğu çalışmada yardımcı personelin önemini şu şekilde vurgulamıştır. “Eğer eğitim, güvenli, başarılı, anlamlı olacaksa kişisel olarak tatmin edici bir ortamın nasıl oluşturulacağı hakkında bilgi içermelidir (uyarlanmış beden eğitimi öğretmeni, fizyoterapist veya özel eğitimci ile birlikte özel eğitim). Ayrıca beden eğitimcilerin destek personelinin gerekli uzmanlık ve yardımı sağlayabileceğini anlamalarını sağlamak için iş birliği takım çalışması

eğitimi kullanılmalıdır” (Block,1994). Eğer bu tür hizmet içi eğitim sağlanmazsa kapsayıcı eğitimin başarısızlıkla sonuçlanması muhtemeldir (Block, 1994). Yine Goodwin, 2001’de yardımcı eleman olarak öğrencilerin yardımının öneminden bahsetmişlerdir (Haegele ve Sutherland, 2015). Yapılan başka bir çalışma öğretmenlerin, uyarlanmış beden eğitimi öğretmenleri ve hazır öğretmen yardımcıları tarafından desteğe ihtiyaç duyduklarının farkında olduğunu bulmuştur (Rybová ve Kudlacek, 2013; Davis ve Ark,2007). Bu bulgulardan farklı olarak yardımcı elemanların öğrenciler üzerinde bağımlılığı arttığı ve diğer öğrencilerle olan etkileşimini olumsuz etkilediği yönünde çalışmalar mevcuttur (Klavina ve Block; Causton-Theoharis ve Malmgren, 2005; Giangreco ve ark., 1997; Giangreco ve ark., 1999; Giangreco, Edelman ve Broer, 2001).

Akran Desteği: Öğretmenlerin diğer bir kolaylaştırıcı olarak algıladıkları kod ise ‘akran desteği’dir. Öğretmenler öğrencilerin engelli arkadaşlarına yardım ettikleri için ve sosyal, psikolojik baskı olmadan beden eğitimi derslerinin daha kolay işlendiğine vurgu yapmışlardır (*“İşimi kolaylaştıran sınıf ortamındaki arkadaşlarının onu dışlamaması onu benimsemesi bu en büyük etken”, “Arkadaşlarının içinde bulunduğu durum hakkında onlarda aklın bilgi sahibiyse ona da mümkün olduğunca hem duygusal hem de fiziksel olarak destek verdiklerinde benim içinde bireyselleştirilmiş eğitimli öğrenci ile ders işlemek kolaylaşıyor”*) Daha önce bazı öğretmenler ‘akran zorbalığından bahsetmişlerdir. Engelli öğrencilerin dahil edilmesinde akranların etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar akran eğitiminin dahil edici beden eğitimi dersinde engelli ve engelsiz öğrenciler arasında anlamlı akademik katılım ve başarılı iş birliğine katkıda bulunabileceğini gösteren önceki çalışmaların bulgularını tekrarlamaktadır (Houston-Wilson ve ark. 1997; Rizzo 1984; Lieberman ve ark. 1997, 2000; Murata ve Jansma, 1997). Rizzo, 1984’te akran eğitiminin engelli çocukları dahil etmede yeterli olabileceğini söylemiştir. Goodwin ve Watkinson, 2000’de yapmış oldukları çalışmada sınıftaki diğer öğrencilerin, engelli öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumlarında rol oynadığını bulmuştur. Goodwin (2001), beden eğitiminde akran etkileşimlerine karşı fiziksel engelli öğrencilerle ilgili algıları araştırmıştır. Katılımcılar pozitif akran etkileşimlerini destek sağlayan, uzlaşmacı ve önemseyen olarak tanımlamışlardır. Engelli öğrenciler sabır, paylaşım

ve sosyal destek gibi eylemleri önemsemek olarak algıladılar (Haegele ve Sutherland, 2015). Ayrıca engelli öğrenciler sosyal etkileşimler ve etkileşim eksikliği ile ilişkili olumlu ve olumsuz deneyimlere atıfta bulunmuşlardır. Bu atıf dahil olma hissi, akranları ile oynama, kendini meşru bir katılımcı olarak görme ve kendine arkadaş edinme ile yakından ilişkilidir. Çocukların dahil edilmediğini hissetme tepkilerinde bunun tersi ortaya çıkmıştır (Spencer-Cavaliere ve Watkinson, 2010).

Eğitim fırsatları: Öğretmenler ‘eğitim fırsatları’ kodunda zümre toplantıları ve seminerlerin engelli çocukları derslerine dahil etmede olumlu etkisinden bahsetmişlerdir.

Nicel bulgular kısmında daha önce engelli çocuklara yönelik kurs/ders vb eğitim aldınız mı? Sorusuna verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığa ($p<.005$) rastlanmıştır. Öğretmenlerin kurs vb. eğitim aldıklarında engelli öğrencileri dahil etmeye yönelik tutumlarının yükseldiği görülmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve deneyim yeterliliğinin sağlanmadığı görülmektedir. Üniversiteler engelliler için spor dersi yerine, müfredat boyunca engelli bireyler hakkında hem uygulamalı hem teorik bilgi ve deneyim aşlamak için programlarını yeniden yapılandırmalıdır. Ayrıca uyarlanmış beden eğitimi öğretmenleri kursları açılmalı, uyarlanmış fiziksel aktivite konusunda uzmanlaşma fırsatları verilmelidir. Bazı çalışmalar beden eğitimi öğretmenlerinin değişik engelli gruplarına daha iyi hizmet vermeleri için dahil edici pedagojiye özgü daha fazla bilgi ve eğitime duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Hodge ve ark., 2004; Casebolt ve Hodge, 2010; LaMaster ve ark. 1998; Lieberman ve ark. 2002; Rizzo ve Kirkendall, 1995).

Öznel Norm: Öznel norm, beden eğitimi öğretmenlerinin önemli gördükleri kişilerin veya grupların belirli bir davranışı, bizim çalışmamız için engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etme davranışlarını onaylayan veya onaylamayan ve algılanan sosyal baskı ile sonuçlanma olasılığı ile ilgilidir (Ajzen, 1991). Bu temada oluşturulan kategori normatif kişi kurum veya kuruluşlardır. Görüşme sonucunda öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etmelerine kişi kurum veya kuruluşların vermiş olduğu değerin onları motive ettiği ve davranışlarını olumlu yönde

arttırdığı görülmektedir. Ölçek bulgularında öznel norm boyutuna bakılacak olursa öğretmen tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,67$). Bu durum nitel bulguları destekler niteliktedir. Bulgularımız literatür ile tutarlıdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin alanda uzman olarak hazırlanmasında rol alan kurumların, öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etmede önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir (Block ve Rizzo, 1995). Beden eğitimi öğretmenleri okul yöneticilerini ve meslektaşlarını destek alabilecekleri kişiler olarak görmüşlerdir (Casebolt ve Hodge, 2010). Araştırmacılar sosyal normatif inançların beden eğitimi ve uyarlanmış beden eğitimi öğretiminin birçok yönüyle ilgili davranışı öngördüğünü belirtmişlerdir (Pawlowski ve Yun, 2019; Green, 2013; Jeong ve Block, 2011; Martin ve Kulinna, 2004).

Davranışa Yönelik Tutum: Planlanmış davranışa yönelik tutum, olumlu ya da olumsuz tutum üretir. Davranışa yönelik tutum, bir kişinin davranışı genel olarak değerlendirmesidir (Ajzen, 1985). İnsanların karar verilen davranışa katılma ya da katılmama kararlarını yönlendiren tutumsal düşünceler hakkında somut bilgi sağlar (Ajzen, 2004).

Block ve Obrusnikova'ya (2007) göre, beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve davranışları, uyarlanmış beden Eğitimi ortamlarında engelli öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamada en kritik faktör olabilir. Bu çalışma bağlamında davranışa yönelik tutum katılımcı öğretmenlerin uyarlanmış beden eğitimine yönelik bilgi beceri ve tutumlarına ilişkin duyguları öznel bir yapıdadır.

Öğretmenlerin davranışa yönelik tutumları iki kategori altında toplanmıştır. Bunlar öğretmenler için ‘olumlu tutum’ ve ‘olumsuz tutum’ dur. Öğretmenlerin engelli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda genel görüşleri çoğunlukla olumsuz tutum bakış açısı altında toplanmıştır. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin engelli öğrencilerin ders öncesi ve ders içi kendilerine ekstra yük olduğundan şikayetçi oldukları görülmektedir. Ölçek bulguları için öğretmenlerin davranışa yönelik tutum boyutunda olumsuz tutum sergilediği bulunmuştur. Ölçek bulguları bu boyut için nitel çalışma bulgularını desteklememektedir. Davranışa yönelik tutum temasının ilk

kategorisi ‘olumlu tutum’dur. Bunlardan çoğunlukla kullanılan kod ‘iş birliği/yardımlaşma ve bunu takiben ‘öğretmen adına deneyim kodlarıdır.

İş Birliği / Yardımlaşma: Bir öğretmen kendi sınıfına engelli öğrencilerin dahil edilmesinin engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasında iş birliğine yol açtığına inanıyorsa, öğretmen engelli öğrencileri beden eğitimine dersine dahil etme konusunda olumlu bir tutum sergileyebilir. Çalışmada öğretmenler engelli öğrencilerin engelsiz öğrenciler ile uyum içinde olduğunu, engelsiz öğrencilerin engelli öğrencilere yardımcı olduklarını dile getirmişlerdir (iş birliği/yardımlaşma kodu için “...onlara yardımcı olduklarını görüyorum ben çoğu zaman”, “...çok rahat birlikte uyum içinde”). Öğrencilerin bu tutumu engelli öğrencilerin derse katılması konusunda öğretmenlerin olumlu tutum sergilemelerine sebep olabilir. Casebolt ve Hodge, 2010’da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin engelli ve engelsiz öğrenciler arasında gördüğü olumlu etkileşimlerden çok memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf etkinlikleri dahil olan herkes için başarılı olduğunda derin bir memnuniyet duygusu hissettiklerini bulmuşlardır.

Ekonomik avantaj- Güdüleyici etki-Öğretmen adına deneyim: Bazı öğretmenler ‘öğretmen adına deneyim’ kodu altında engelli öğrencileri derslerine dahil etmek için ekstra ders hazırlığı ve özel öğretim yöntemlerini öğrenme ile değişik stratejiler öğrenme konusunda olumlu tutum geliştirdiklerini bildirmişlerdir. Yeterli eğitime sahip olamadıklarını dile getiren öğretmenlere lisans eğitiminde yeterli teorik ve uygulama eğitim verilirse bu sayede deneyim sahibi olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimden engelli öğrencileri fayda sağlayabilir. Öğretmenler ‘güdüleyici etki’ kodu ile deneyimlerinin kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için motivasyon sağladığını bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler engelli öğrencileri beden eğitimi derslerine dahil etme konusunda olumlu tutum sergileme sebebini ‘ekonomik avantaj’ olarak gördüğünü, engelli öğrenci eğitimlerinden daha fazla para aldıklarını dile getirerek kendisini teşvik ettiğini dile getirmiştir.

Davranışa yönelik tutum- Olumsuz tutum: Davranışa yönelik tutum temasının ikinci kategorisi ‘olumsuz tutum’ dur. Olumsuz tutum kategorisi, ‘Ekstra iş

yükü’, ‘Ekstra zaman’, ‘Engel grubu ayrımı’, ‘Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması’, ‘Uyum’, ‘Branş öğretiminde sıkıntı’, ‘Sabır dezavantajı’, ‘Problemlili davranış’, ‘Kaliteli eğitimi sağlamak’, ‘Acıma duygusu’, ‘Algılanan yetkinlik’, ‘Toplum bilinçsizliği’ kodlarından oluşmaktadır.

Ekstra iş yükü: Olumsuz tutum kategorisinde en fazla değinilen ‘*ekstra iş yükü*’ kodudur. Öğretmenler engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinde yer almasını daha fazla çalışma, daha fazla araştırma, daha fazla iş olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen beden eğitimi dersinde engelli öğrencilere ders vermek için ekstra ders planı hazırlamasını zorlaştıracasına inanıyorsa öğretmen beden eğitimi dersinde engelli öğrencilere olumsuz tutum sergileyebilir. Engelli öğrenciler için ders planı yapmak ya da engelli öğrenci ile beden eğitimi dersinde daha fazla ilgilenmenin iş yükü olarak algılanması öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmayışına bağlanabilir. Literatürde bir çalışma engelli ve engelsiz öğrenciler ile çalışırken sınıftaki öğrenci sayısındaki fazlalığın öğretmenin tükenmesine, disiplin sorunlarına neden olacağı yönünde görüş bildirmiştir (Sherrill ve ark., 1994; Siedentop ve Tannehill, 2000).

Ekstra Zaman: Diğer en çok bahsedilen kod ‘ekstra zaman’ dır. Öğretmenler engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etmenin fazladan zaman harcamak olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde bu başlık altında bulguya rastlanmamıştır. Türk beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri derslerine dahil ederken ders içinde yapılacak aktiviteleri fazladan zaman harcamak olarak gördükleri şey aslında kendilerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi sahibi olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Engel Grubu ayrımı: Diğer en fazla bahsedilen kod ‘engel grubu ayrımı’ dır. Beden eğitimi dersinde engelli öğrencinin engel grubuna göre öğretmenleri engelli öğrencileri derse dahil etme tutumunda olumlu ya da olumsuz değişiklik olduğunu bildirmişlerdir. Örneğin bir öğretmen sadece öğrenme güçlüğü çeken bireylerde beden eğitimi dersini kaynaştırma dersi olarak işlediğini dile getirmiştir. Fakat bu öğrenciye özgü hiçbir şey yapmadığını normal ders akışına devam ettiğini ifade etmiştir. Rizzo,

1984'te beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri beden eğitimi sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bedensel engelli öğrencilere göre daha uygun tutumlar sunulduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin engel grubuna göre derslerine dahil etmede farklı bakış açısına sahip olduklarını bulmuşlardır (Conatser ve ark., 2000). Kıbrıs'taki kadın beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel engelli öğrencilerin beden eğitimi sınıflarına dahil edilmelerinin olumsuz sonuçlarına yönelik farklılıklar gösterdiklerini göstermiştir (Fournidou ve Ark., 2011).

Çalışmamızda bedensel engelli öğrenciler için beden eğitimi öğretmenleri olumlu tutum sergilemediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bedensel engelleri öğretmenlerin inancına göre beden eğitimi dersini gerçekleştirmede sorun teşkil etmektedir. Fakat literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar bunun tersi yönde bilgi vermektedir. Örneğin, Martin ve Kudlacek, (2010) çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında bedensel engelli öğrenci olması konusunda genellikle olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Antonak (1980) ve Panda ve Bartel (1972) beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel engelli öğrencileri diğer engel çeşitlerine sahip öğrencilerden daha olumlu tutumları daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Ayrıca çalışmamız içinde başka bir öğretmen bedensel engelli öğrencilerini değil, “algıda sıkıntı olan” diye kastettiği öğrenme güçlüğü veya mental retardasyonlu öğrencileri için beden eğitimi dersine dahil etme konusunda çekingen tavır sergilemiştir. Konu üzerine yapılan araştırmada şiddetli zihinsel engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dahil edilmesine göre öğretmenler ve yöneticiler tarafından daha az kabul edildiği sonucuna varmıştır. (Cook 2001; Cook ve ark., 2000). Başka bir çalışma öğretmenlerin şiddetli engele sahip öğrencileri derslerinde eğitim verme konusunda olumsuz bakış açıları olduğunu belirtmiştir (Alquraini, 2012). Öğretmenler engelli öğrencilere, özellikle ağır engelli öğrencilere eğitim vermektense, duygusal davranışsal bozukluğu olan hiperaktivitesi olan, dikkat eksikliği olan hafif engelli öğrencilere ders vermeyi daha kolay bulduklarını ifade etmişlerdir (Casebolt ve Hodge, 2010). Beden eğitimi öğretmenleri şiddetli engele sahip öğrenciler eğitim vermektense orta dereceli engele

sahip öğrencileri eğitme konusunda daha olumlu tutuma sahiptirler (Aloia ve Ark., 1980; Conatser ve Ark., 2000; Rizzo ve Wright, 1988; Rizzo, 1984; Kowalski ve Rizzo, 1996; Rizzo ve Vispoel, 1991). Beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde şiddetli engelli öğrencilere eğitim verme konusunda kararsız oldukları bulmuşlardır. Diğer bir değişle öğretmenler sınıflarında engelli öğrencilere ders verme konusuna elverişli olmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır (Block ve Rizzo, 1995). Bir başka çalışma engelli olan ve olmayan öğrencilere eşit muamele yapılmadığından ve aynı sınıfta olmalarına rağmen sosyal olarak sınıf etkinliklerine entegre edilmediklerinde bahsetmektedir (Place ve Hodge, 2001). Tüm bu tutumlar engelli olan ve olmayan öğrencilerin fiziksel ve sosyal olarak birbirlerinden ayrışmasına izin verir, anlamlı sosyal etkileşim olasılığını azaltır ve engelli öğrencilerin marjinalleşmesine yol açan çalışmalar mevcuttur (Place ve Hodge, 2001; Grenier, 2006; Suomi, Collier ve Brown, 2003; Hutzler, Fliess, Chacham ve Auweele, 2002; Goodwin ve Watkinson, 2000). Casebolt ve Hodge, 2010; Place ve Hodge, 2001’de belirtildiği gibi “ayrışmış kaynaştırmaya karşı durmak için, öğretmenlerin öğrencileri yüksek düzeyde etkileşim ve ilişki kurmaya yönlendirmesi işbirlikçi faaliyetler planlaması ve uygulaması için yetkinlikleri ve istekleri olmalıdır” der. Ayrıca Görme engelliler ile yapılan bir çalışmada öğrenci “beden eğitimi öğretmenlerinden birinin iyi hissettirdiğini çünkü ona kör bir çocuk gibi değil de çocuk gibi davrandığını söylemiştir (Haegele, 2017). Çalışmamızdaki tüm bu olumsuz karakteristik cevaplardan anlaşılmaktadır ki beden eğitimi öğretmenlerine göre beden eğitimi dersi kinestetik öğrenmenin ağırlıkta olduğu bir derstir, öğretmenlerin engel grubu algısı, bedensel engelli bireyler beden eğitimi dersinde başarılı olamazlardır. Beden eğitimi dersine dahil edilebilmeleri için bedensel olarak eksiksiz gösterileni yapabilir durumda olmaları gerekmektedir. Farklı tek bir öğretmen görüşüne göre öğrencinin her ne kadar bedensel görüntüsü uygun olsa da zihinsel zorluk yaşıyorsa beden eğitimi dersine dahil edilirken iki kere düşünülmesi gerektiği düşüncesindeler.

Uyum: ‘Uyum’ kodu için öğretmenlerin engelli öğrencilerin sınıfın genel durumuna adapte olamadığını ve dersin düzenini bozduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etme konusunda olumsuz tutum geliştirmeye teşvik edebilir. Öğretmenlerin engelli öğrencileri

derslerine dahil ederken başa çıkma stratejileri geliştirmemiş olması bu algılarını yönettiğini düşündürmektedir.

Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması: ‘Kaliteli öğrenme ortamının sağlanması’ kodu için öğretmenler engelli öğrencilere uygun ortam ve malzemenin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kaliteli öğrenme ortamının olmaması beden eğitimi öğretmenleri için engelli öğrenciyi derslerinde dahil etme konusunda olumsuz tutum oluşturmaktadır. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin olumlu sosyal etkileşim yaşamaları için ideal bir ortam olma potansiyeline sahip beden eğitimi ortamının, aslında engelli öğrenci için tecrit ve mağduriyetle sonuçlanabileceğini savunmuştur (Healy, 2014).

Branş Öğretiminde sıkıntı: ‘Branş öğretiminde sıkıntı’ kodu için beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları müfredatı engelli öğrencilere adapte etmede sıkıntı yaşadıklarını ve bu durumdan dolayı engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinde bulunmalarına olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. Yine oluşturulan bu kod ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliği ve ayrıştırılmış dahil etme konusu söz konusudur.

Problemli davranış: Diğer bir kod ‘problemli davranış’ dır. Bir beden eğitimi öğretmeni engelli öğrencileri beden eğitimi dersine dahil etme konusunda öğrencilerin derste problem yaratma durumu için olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Aynı beden eğitimi öğretmenlerinin algıladıkları yetkinlik eksiklikleri öğrencilerin derslerde sergiledikleri olumsuz tavırların üstesinden gelememe durumu yarattığı söylenebilir.

Algılanan yetkinlik eksikliği: Diğer bir kod “algılanan yetkinlik eksikliği”dir. Algılanan yetkinlik eksikliği öğretmenler için beden eğitimi dersine dahil etme önünde engel olarak görülebilir. Bu çalışma için beden eğitimi öğretmeni engelli öğrencileri derse dahil etme konusunda yeterli eğitime sahip olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler eğer engelli öğrencilere beden eğitimi dersinde yer verilecekse bunun eğitimini almış bu konuda uzman beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesi

gerektiğini vurgulamışlardır. Çalışmalar algılanan yetkinlik derecesi yüksek olan öğretmenlerin tutumları olumlu bulmuştur (Block ve Rizzo 1995; Rizzo ve Kirkkendall, 1995; Rizzo ve Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz ve ark., 1994; Rizzo ve Wright, 1988). Engelli öğrencileri derslerine dahil etmede kendilerini yetkin hissetmediklerini dile getiren öğretmenlere dair bulgular sunan çalışmalar bulunmaktadır (Hill ve Brodin, 2004; LaMaster ve ark., 1998; Melograno ve Loovis, 1991; Lienert, Sherrill ve Myers, 2001; Rizzo ve Vispoel, 1991). Algılanan yetkinlik eksikliği öğretmenlerin dahil etme becerilerini etkilemekle birlikte, öğretmenlerin öğrencilerine olumsuz deneyimler sunmasına sebep olur. Bunun tersi düşünüldüğünde öğretmenlerin lisans eğitiminde ve sonrasında hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin algılanan yetkinliklerinin pozitif yönlü etkilenmesi sağlanabilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin engelli öğrencileri derse dahil etmesi tüm dünyada giderek daha fazla gözlenen bir olgudur. Bu nedenle, tüm öğrencilerin güvenli ve teşvik edici bir ortamda geliştirme ve öğrenme için eşit ve yeterli fırsatlar elde etmesini sağlayan başarılı programlar uygulamak için yetkin ve kendine güvenen öğretmenlere sahip olmak gerekir. Öğretmenlerin, engelli çocuklarla çalışmaya daha iyi hazırlanmaları için kapsamlı bir eğitim sistemi geliştirmenin zamanı gelmiştir. Bu çalışmanın sonuçları planlanmış davranış teorisi çerçevesinde Türk beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmelerine yönelik tutumlarını tahmin etmek için uygun bir model olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca tutum ölçüsü öznel norm, algılanan davranışsal kontrol, davranışa yönelik tutum ve davranışsal amaç öğretmenlerin tutumlarının önemli yordayıcılarıdır.

Ek olarak yaşanan bölge değişkenine göre, mesleki kıdem yılına göre, davranışsal amaç boyutu yüksek derecede ilişkili olmakla birlikte medeni durum değişkenine göre algılanan davranışsal kontrol boyutu ve toplam ölçek puanı yüksek derecede ilişkilidir. Yaş değişkenine göre bakacak olursak davranışsal amaç boyutu, algılanan davranışsal kontrol boyutu ve toplam ölçek puanı yüksek derecede ilişkili bulunmuştur. Engelliler için beden eğitimi ve spor dersi alıp almama değişkenine göre algılanan davranışsal kontrol boyutu, davranışsal amaç boyutu ve toplam ölçek puanı yüksek derecede ilişkilidir. Özel eğitim dersi alıp almama değişkenine göre algılanan davranışsal kontrol, davranışa yönelik tutum, davranışsal amaç ve toplam ölçek puanı arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Engellilerde beden eğitimi kapsamında kurs der vb. eğitim alma durumuna göre tüm boyutlarla yüksek derecede ilişkilidir. Yakın arkadaşlarında engelli birey olup olmama değişkenine göre öznel norm boyutunda yüksek derecede ilişkili olmakla birlikte, öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin yeterlilik düzeyi değişkenine göre tüm boyutlarla yüksek derecede ilişkilidir.

Nitel araştırma için davranışsal amaç temasında öğretmenler iç gözlem yoluyla kendi davranış amaçlarını açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenler dini inançlarının etkisi altında davranışlarını yönlendirmekle birlikte engelli öğrencilerin diğer öğrencilerin eğitim hakkını gasp ettiğini düşüncesi içinde oldukları görülmektedir. Düşük öz yeterlik algılarının öğretmenlerin ders işleyişlerini etkilediği bir başka sonuçtur. Düşük öz yeterlik algısı öğretmenlerin ders işleyişlerinde sıkıntı ile karşı karşıya kaldıklarında oluşturdukları durumları sınırlı eğitim ve yetersiz zaman kategorisi ile ifade ettiklerinde belirlenmiştir. Beden eğitimi dersi müfredatının kapsayıcı eğitimi güçlü hala getirmek için uyarlanması gerekliliği fikri buradan doğmaktadır. Sonuç olarak ihtiyaç duyulan şey, devlet okullarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilecek çeşitli alternatif müfredat modellerinin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Eğer öğrencilerin ihtiyaçlarını ve müfredat taleplerini karşılamak için bazı alternatif modeller mevcut olursa, beden eğitimi öğretmenleri hem engelli hem de engelsiz öğrencilere kapsayıcı eğitim sınıflarında eğitim verme konusunda olumlu tutum sergileyebilirler.

Algılanan davranışsal kontrol temasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki bilgi eksiliği, engel gruplarına göre öğrencileri ayırdıkları ve buna göre olumlu ya da olumsuz tutum sergiledikleri, akran zorbalığının kapsayıcı eğitim önündeki en büyük engellerden olduğu, ders sürelerinin kapsayıcı eğitim için yetersiz olduğudur. Tüm bunlar alanda engellilerde beden eğitimi ve spor uzmanı yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin davranışa yönelik tutumlarına bakıldığında engelli öğrencilerin ders içinde ve ders öncesinde öğretmenlere fazla yük olduğu konusuna en fazla değindiği sonucuna varılmıştır.

Son olarak bu çalışmada elde edilen nitel bulgular öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmekle ilgili tutumlarını derinlemesine ortaya çıkarmış, devamındaki nicel araştırma Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenlerine genellebileceğini ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Çalışma sonuçlarına yönelik öneriler

1. Devlet okullarındaki engelli öğrenciler çeşitli ihtiyaçlarına göre uygulanabilirliği yüksek bazı alternatif müfredat modellerinin geliştirilmesi ve uygulanması sağlanmalıdır.
2. Beden eğitimi öğretmenleri için Yükseköğretim Kurumu'nun Spor bilimleri fakülteleri kapsamında öğretmenlerin dahil edici uygulamalara aşina olmaları için hizmet içi ve hizmet öncesi gerekli bilgi ve eğitimi sunmaları önerilmektedir.
3. MEB beden eğitimi öğrencileri için özel ve uygulamalı atölye programları, beden eğitimi öğretmenleri için ise hizmet içi eğitim ve sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.
4. Eğitimle ilgili kurumların, öğretmenlerin bilgi, yeterlilik ve dahil edilmeye ilişkin ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi edinmesi gerekir.
5. Okulların, öğretmenlere engelli öğrenciler için en uygun desteği planlaması, uygulaması ve en uygun desteği vermesi için beden eğitimi dersine özgü panel veya grup toplantısı kurmaları önerilir.
6. Okulların, dahil edici beden eğitiminde etkili öğretim sağlamak için öğretmenlere daha fazla personel desteği (Öğretim asistanı) ve kaynaklar (Engelli öğrenciler için uyarlanmış ekipmanlar) sağlamaları önerilir.

Gelecek çalışmalara yönelik neriler

1. Sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarının belirlenmesini konu alan çalışmalar yapılabilir.
2. Nitel alışma için bizim çalışmamızda 14 katılımcı doygunluğu sağlamış ve yeterli olmuştur. Yalnız gelecekteki çalışmalar için nitel katılımcıların cinsiyetlerinin homojen dağılımına dikkat edilmelidir.
3. Beden eğitimi ğretmenlerinin engel gruplarına göre tutumlarını ölçek bulguları ile anlayabilmek için değişkenlere engel türleri ile ilgili madde eklenmelidir.
4. Nitel araştırmada dört tema ve bunların kategorileri oluşturulmuştur. Gelecek alışmalar için bu temalar uyarlanmış beden eğitimi ve spor çalışmaları için bir ereve oluşturabilir.

ÖZET

Bu keşfedici sıralı karma model araştırmasının amacı beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ölçeğini geliştirmek ve test etmektir. Bu araştırma keşfedici sıralı karma desen ile gerçekleştirilmiştir. Bu desenin amacı öncelikle nitel olarak küçük bir örneklemele araştırma yapmak sonra nitel bulguların geniş bir örnekleme genellenip genelleymeyeceğine karar vermektir. Üç aşamalı keşfedici sıralı karma desenin belirlediği bu çalışmanın ilk aşamasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarındaki engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını tanımlamak için yüz yüze görüşme ile elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Bu nitel bulgular daha geniş katılımcı grubuna uygulanabilecek bir ölçek geliştirmek için kullanılmıştır. Bu durum çalışmanın 2. aşamasını oluşturmaktadır. Çalışmanın 3. aşamasında bu nitel verideki ifadeler daha sonra ölçek deneme formuna yerleştirilerek Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili bir dizi önerme test edilebilmek için kullanılmıştır. Nitel veriler için görüşme yapılan çalışma grubunu toplamda MEB'de çalışan 14 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. İkinci aşama için MEB'de görev yapan 300 beden eğitimi öğretmeni ile üçüncü aşama için yine MEB'de görev yapan 612 beden eğitimi öğretmeni yer almaktadır. Nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel görüşme formunda açık uçlu on dört soru yer almıştır. Görüşme yolu ile elde edilen verilerde tematik analiz kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde veriler normal dağıldığı için, parametrik testlerden t testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre planlanmış davranış teorisi çerçevesinde Türk beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmelerine yönelik tutumlarını tahmin etmek için uygun bir model olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca tutum ölçüsü öznel norm, algılanan davranışsal kontrol, davranışa yönelik tutum ve davranışsal amaç öğretmenlerin tutumlarının önemli yordayıcılarıdır. Ek olarak her boyut bazı değişkenler ile yüksek derecede ilişkilidir. Bu çalışmada elde edilen nitel bulgular öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmekle ilgili tutumlarını derinlemesine ortaya çıkarmış, devamındaki nicel araştırma Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenlerine genelleyebileceğini ortaya koymuştur. Son olarak, demografik değişkenler, öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin yeterlik düzeyi, lisans eğitiminde özel eğitim dersi alıp almama durumu, lisans eğitiminde engelliler için beden eğitimi ve spor dersi alıp almama durumu, öğretmenlik sırasında çeşitli kurs, eğitim vb.(hizmet içi eğitim) alıp almama durumu, yaş, medeni durum gibi önceden düşünülmüş kavramlar öğretmenlerin tutumları ile yüksek derecede ilişkilidir.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi öğretmeni, Kapsayıcı eğitim, Engelli öğrenci, Öğretmen tutumları

SUMMARY

The purpose of this exploratory sequential mixed model research is to develop and test scale for physical education teachers' attitude towards teaching disabled students. This research was carried out with an exploratory sequential mixed pattern. The purpose of this pattern is primarily to conduct a research with a small sample qualitatively, and then to decide whether the qualitative findings can be generalized to a large sample or not. At the first stage of this study, which has been determined by the three-stage exploratory sequential mixed pattern, qualitative data obtained through face-to-face interview were used to define physical education teachers' attitudes towards teaching disabled students within their classes. These qualitative findings have been used to develop a scale which can be applied to a larger group of participants. This is the second stage of the study. In the 3rd stage of the study, the expressions within this qualitative data have then been placed on the scale trial form and have been used in order to test a series of thesis regarding physical education teachers' attitudes towards teaching disabled students in Turkey. The study group interviewed for qualitative data consists of 14 physical education teachers working in MNE. For the second stage there are 300 physical education teachers working in MNE and for the third stage there are 612 physical education teachers working in MNE. Semi-structured interview technique has been used to obtain qualitative data. The qualitative interview form included fourteen open-ended questions. Thematic analysis was used on the data obtained through the interview. Since the data was normally distributed within the analysis of quantitative data, T test and anova tests were used. According to the results of the research, it has been revealed that it is a suitable model for estimating Turkish physical education teachers' attitudes towards disabled students within the framework of theory of planned behaviour. Moreover, attitude measure subjective norm, perceived behavioural control, attitude towards behaviour and behavioural objective are important predictors of teachers' attitudes. In addition, each dimension is highly correlated with some variables. The qualitative findings obtained in this study have revealed the teachers' attitudes towards teaching disabled students in-depth and the subsequent research has revealed that they may be generalized to physical education teachers in Turkey. Finally, aforethought terms such as, demographic variables, adequacy level of teachers' teaching experiences, whether they have taken special education classes during undergraduate education, whether they have taken physical education and sports classes for disabled people during undergraduate education, whether they have taken various courses, education, etc. (in-service training) during teaching, age, marital status, are highly correlated with teachers' attitudes.

Keywords: Physical education teacher, Inclusive education, Disable student, Teacher attitudes

KAYNAKLAR

- ABELLÁN, RM., RODRÍGUEZ, RDH, FRUTOS, AE (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1).
- AJZEN I (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.
- AJZEN I (1991). Organization behavior and human decision.
- AJZEN I (2004). Icek Ajzen: Homepage. Retrieved September, 29, 2007.
- AJZEN I (2005). Attitudes, personality, and behavior (2nd ed.). Maidenhead, England: Open University Press.
- ALLISON SC, ABRAHAM LD, PETERSEN CL (1996). Reliability of the Modified Ashworth Scale in the assessment of plantarflexor muscle spasticity in patients with traumatic brain injury. *International journal of rehabilitation research. Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung. Revue internationale de recherches de readaptation*, 19(1), 67-78.
- ALLPORT GW (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- ALOIA GF, KNUSTON R, MINNER SH, VON SEGGERN M (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental retardation*.
- ALQURAINI TA (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12: 170-182. doi:[10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x)
- AMERICAN ASSOCIATION FOR HEALTH, PHYSICAL EDUCATION and RECREATION (1952). Guiding principles for adapted physical education. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 23, 15.
- AN J, MEANEY, KS (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157.
- ANTONAK RF (1980). Psychometric Analysis of the Attitude toward Disabled Persons Scale, Form O. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 23(3), 169-75.

- ANUNAH JO, HODGE SR (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, **89**(2), 40-54.
- ARMITAGE CJ (2005). Can the theory of planned behavior predict the maintenance of physical activity?. *Health psychology*, **24**(3), 235.
- ARMITAGE CJ, ARMITAGE CJ, CONNER M, LOACH J, WILLETTS D (1999). Different perceptions of control: Applying an extended theory of planned behavior to legal and illegal drug use. *Basic and applied social psychology*, **21**(4), 301-316.
- AVRAMIDIS E, NORWICH B (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, **17**(2), 129-147.
- BALL SJ (2013). Foucault, Power and Education. London: Routledge.
- BARTOŇOVÁ M, BAZALOVÁ B, PIPEKOVÁ J (2007). *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN978-80-7315-144-7.
- BELL KR, VANDENBORNE K (1998). *Contracture and limb deformities* (pp. 309-328). New York: McGraw-Hill.
- BIRD PJ, GANSNEDER BM (1979). Preparation of physical education teachers as required under Public Law 94-142.
- BLINDE EM, MCCALLISTER SG (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities: Experiences in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, **69**(6), 64-68.
- BLOCK ME (1994B). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra*, **10**(3), 17-25.
- BLOCK ME, RIZZO TL (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, **20**(1), 80-87.
- BLOCK, ME. (1994a). A teacher's guide to including students with disabilities in regular physical education. Baltimore: Paul H. Brookes.
- BLOCK, ME. (1999). Did we jump on the wrong bandwagon? Making general physical education placement work. *Palaestra*, **15**(4), 34-34.
- BLUE CL (1995). The predictive capacity of the theory of reasoned action and the theory of planned behavior in exercise research: An integrated literature review. *Research in nursing & health*, **18**(2), 105-121.

- BOHNER G, DICKEL N (2011). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 62, 391-417.
- BOYATZIS RE (1998). Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information. *London and New Delhi: Sage Publications*.
- BRAUN V, CLARKE V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- BRENNAN EM, CAPLAN EH, AMA S, BRADLEY JR, WARFIELD O (2002). Inclusive child care: Challenges and strategies. *Focal Point*.
- BRICKER D (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179–194.
- BROCK TC (1965). Communicator-recipient similarity and decision change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 650.
- BROWN KS, WELSH L, HILL K, CIPKO J (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher training programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2087-2094.
- BROWN L, LONGE, UDVARI-SOLNER A, SCHWARZ P, VANDEVENTER P, AHLGREN C., ... & JORGENSEN J (1989). Should students with severe intellectual disabilities be based in regular or in special education classrooms in home schools?. *Journal of the Association for Persons with severe handicaps*, 14(1), 8-12.
- BUCHER CA (1975). *Foundations of physical education*. Mosby.
- BUNDSCHUH E (1988). Planning a Needs Assessment Management System: PANAMS. Personnel Preparation for Special Education Services.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- BYRNE BM (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. 2nd Edition. Routledge Taylor and Francis Group.
- CAMPBELL DT (1950). The indirect assessment of social attitudes. *Psychological Bulletin*, 47(1), 15.
- CARDNO JA (1955). The Notion of ‘Attitude’: An Historical Note. *Psychological Reports*, 1(3), 345-352.
- CASEBOL TKM, HODGE SR (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.
- CASEBOLT KM, HODGE SR (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.

- CHEEN JR (2007). *Attitudes of elementary physical educators toward teaching students with disabilities in Taiwan*. Texas Woman's University.
- CLARK FL (1982). The development of instrumentation to measure regular classroom teachers' attitudes toward mildly handicapped students. 3102-3102.
- COATES J, VICKERMAN P (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of physical education—A review. *Support for Learning*, **23**, 168–175. doi:10.1111/sufl.2008.23.issue-4
- COLLIER D, HEBERT F (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *The Physical Educator*.
- COLUMNA L, HOYOS-CUARTAS LA, FOLEY JT, PRADO-PEREZ JR, CHAVARRO-BERMEO DM, MORA AL, RIVERO I (2016). Latin American physical educators' intention to teach individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **33**(3), 213-232.
- COMBS S, ELLIOTT S, WHIPPLE K (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, **25**(1), 114-125.
- CONATSER P, BLOCK M, GANSNEDER B (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion:
- CONATSER P, BLOCK M, LEPORE M (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **17**(2), 197-207.
- CONNOR DL, AND SL, GABEL (2013). “‘Crippling’ the Curriculum Through Academic Activism: Working Toward Increasing Global Exchanges to Reframe (Dis)Ability and Education.” *Equity and Excellence in Education* **46** (1): 100–118.
- COOK V (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, **57**(3), 402-423.
- CORNOLDI C, TERRENI A, SCRUGGS TE, MASTROPIERI MA (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special education*, **19**(6), 350-356.
- CRESWELL JW, CRESWELL JD (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- CRESWELL JW, KLASSEN AC, PIANO CLARK V, CLEGG SMITH K (2011). Best practices for mixed methods in the health sciences. *Bethesda, MD: Office of Behavioral and Social Sciences Research, National Institutes of Health*.

- CRESWELL JW, MILLER DL (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, **39**(3), 124-130.
- CRITES JR SL, FABRIGAR LR, PETTY RE (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **20**(6), 619-634.
- CULLINAN D (2004). Classification and Definition of Emotional and Behavioral Disorders.
- CURRY CJ, STEVENSON RE, AUGHTON D, BYRNE J, CAREY JC, CASSIDY S, MOESCHLER J (1997). Evaluation of mental retardation: recommendations of a consensus conference. *American journal of medical genetics*, **72**(4), 468-477.
- ÇAPIK C (2014). Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **17**(3), 195-205.
- ÇELİK E, YILMAZ V (2013). Yapısal Eşitlik Modellemesi. Temel Kavramlar Uygulamalar Programlama. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇOKLUK Ö, ŞEKERCİOĞLU G, BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Ankara: Pegem Akademi
- DANNER N, FOWLER SA (2015). Montessori and Non-Montessori Early Childhood Teachers' Attitudes toward Inclusion and Access. *Journal of Montessori*, **1**(1), 28-41.
- DAVIS WE, BURTON AW (1991). Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **8**(2), 154-177.
- DEL REY G, STEWART D (1989). Organizing input for mentally retarded subjects to enhance memory and transfer. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **6**, 247-254.
- DEPAUW KP, DOLL-TEPPER G (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **17**(2), 135-143.
- DI NARDO M, KUDLÁČEK M, TAFURI D, SKLENAŘÍKOVÁ J (2014). Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University Parthenope of Napoli. *Acta Gymnica*, **44**(4), 211-221.
- DOLL-TEPPER G, DAHMS C, DOLL B, VON SELZAM H. (EDS.). (1990). *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*. Berlin: Springer-Verlag.
- DOWNING JE (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers* (3rd. ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- DOWNING JE (2010). Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- DOWNS P, WILLIAMS T (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **11**(1), 32-43.
- DPT B (1983). *Spor Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara: Spor Toto Teşkilat Müdürlüğü Basımevi.
- DPT B (2001). *Spor Özel İhtisas Komisyon Raporu*. Ankara: Spor Toto Teşkilat Müdürlüğü Basımevi.
- EAGLY AH, CHAIKEN S (1993). The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- EAGLY AH, CHAIKEN S (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change: Basic principles* (pp. 743-767). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENGELİ VE YAŞLI HİZMETLERİ MÜDÜRLÜĞÜ (2014). *Birleşmiş Milletler Sisteminde Engellilik*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- ENGLISH HB, ENGLISH AC (1958). A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage.
- ESENTAŞ M, VURAL M, IŞIKGÖZ E.(2018). Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **13**(1), 1-11.
- FARRELL P (2012). "Inclusive Education for Children with Special Educational Needs Current Uncertainties and Future Directions." In *Contemporary Issues in Special Educational Needs*, edited by D. Armstrong, & G. Squires, 35–47. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- FAZIO RH (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 75–109). San Diego, CA: Academic Press.
- FEJGIN N, TALMOR R, ERLICH I (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, **11**(1), 29-50.
- FERGUSON DL (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan*, **77**(4), 281.

- FIELD S, KUCZERA M, AND BP (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- FISHBEIN M, AJZEN I (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*.
- FISHBEIN M, AJZEN I (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis.
- FITZGERALD H (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, **10**(2), 41–59. doi:10.1080/1740898042000334908
- FITZGERALD H (2012a). “Drawing on Disabled Students’ Experiences of Physical Education and Stakeholder Responses.” *Sport, Education and Society* **17** (4): 443–462.
- FITZGERALD H, AND AJ (2004). “Student-Centred Research: Working with Disabled Students.” In *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education*, edited by J. Wright, D. Macdonald, & L. Burrows, 74–92. London: Routledge.
- FOLSOM-MEEK SL, NEARING RJ (1994). Preservice Physical Education Teacher Attributes Associated with Positive Attitudes toward Students with Mild Disabilities.
- FOLSOM-MEEK SL, RIZZO TL (2002). Validating the physical educators’ attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **19**(2), 141-154.
- FOREMAN P (2005). “Disability and Inclusion: Concepts and Principles.” In *Inclusion in Action*. 3rd ed. edited by P. Foreman, 2–34. Victoria: Southbank.
- FORTNUM HM, DAVIS A, SUMMERFIELD AQ, MARSHALL DH, DAVIS AC, BAMFORD, JM, HIND S (2001). Prevalence of permanent childhood hearing impairment in the United Kingdom and implications for universal neonatal hearing screening: questionnaire based ascertainment studyCommentary: Universal newborn hearing screening: implications for coordinating and developing services for deaf and hearing impaired children. *Bmj*, **323**(7312), 536.
- FOURNIDOU I, KUDLACEK M, EVAGELLINO C (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, **4**(1).
- FRASER N (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

- FREDERICKSON N, SIMMONDS E, EVANS L, SOULSBY, C (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, **34**(2), 105-115.
- FREEDMAN JL, SEARS DO, CARLSMITH JM, DÖNMEZ A (1993). *Sosyal psikoloji*. İmge kitabevi.
- FRIAS CM, DIXON RA (2005): Confirmatory factor structure and measurement in variance of the memory compensation questionnaire. *Psychological Assessment*, **17**(2): 168-178.
- FROSTAD P, PIJL SJ (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, **22**(1), 15-30.
- FUCHS D, FUCHS, LS, STECKER PM (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, **76**(3), 301-323.
- GABEL SL, AND S DANFORTH (2008). "Disability and the International Politics of Education." In *Disability and the Politics of Education: An International Reader*, edited by S. L. Gabel, & S. Danforth, 1–13. Oxford: Peter Lang.
- GAFFNEY JC (2020). "It's autism, it's just a name": Exploring the impact of autism spectrum diagnosis with adolescent females using Interpretative Phenomenological Analysis. *Educational & Child Psychology*, **37**(1), 136–149.
- GARRETT R, AND A WRENCH (2006). "Teaching for Inclusivity." In *Teaching Health and Physical Education in Australian Schools*, edited by R. Tinning, L. Hunter, & L. McGuaig, 200–208. Frenchs Forrest: Pearson.
- GIANGRECO MF (1997). *Quick-Guides to Inclusion*. Baltimore, MD. Paul H.
- GIORGI A (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- GIVNER CC, HAAGER D (1995). Strategies for effective collaboration. In M. A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction* (pp. 41–57). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- GODIN G, VALOIS P, LEPAGE L, DESHARNAIS R (1992). Predictors of smoking behaviour: an application of Ajzen's theory of planned behaviour. *British journal of addiction*, **87**(9), 1335-1343.
- GOODWIN DL (2001). The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, **18**(3), 289-303.

- GOODWIN DL, WATKINSON EJ (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, **17**(2), 144-160.
- GRAHAM LJ, AND R. SLEE. 2008. "Inclusion?" In *Disability and the Politics of Education: An International Reader*, edited by S. L. Gabel, & S. Danforth, 81–99. Oxford: Peter Lang.
- GREEN HL (2013). *Assessing Elementary Physical Education Teachers' Intentions to Teach Nutrition: An Application of the Theory of Planned Behavior* (Doctoral dissertation, University of West Florida).
- GROUNDWATER-SMITH S, EWING R, LE CORNU AND R, (2011). *Teaching Challenges and Dilemmas*. 4th ed. South Melbourne: Cengage Learning Australia.
- GUBA EG, LINCOLN YS. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- HAEGELE J, ZHU X, DAVIS S (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, **22**(2), 130-141.
- HAEGELE JA, SUTHERLAND S (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, **67**(3), 255–273. doi:10.1080/00336297.2015.1050118
- HAEGELE JA, ZHU X (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **88**(4), 425-435.
- HAGGER M, CHATZISARANTIS N, BIDDLE S (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of sport & exercise psychology*.
- HAIR JF, BLACK WC, BABIN BJ, ANDERSON RE (2010). *Multivariate data analysis*. Seventh edition. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- HANSON RK (1997). *The development of a brief actuarial risk scale for sexual offense recidivism* (No. 1997). Solicitor General Canada.
- HARRINGTON D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
- HATCH JA (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- HATİPOĞLU ÖZCAN G (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gediz Üniversitesi, İstanbul.

- HAUSENBLAS HA, CARRON AV, MACK DE (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **19**(1), 36-51.
- HAUSSTÄTTER RN, JAHNUKAINEN MARKKU (2014). From integration to inclusion and the role of special education. *Inclusive Education, Twenty Years after Salamanca*; Peter Lang: New York, NY, USA, 119-131.
- HEALY S (2014). Preventing Bullying In Inclusive Physical Education. *Palaestra*, **28**(2).
- HERASYMENKO O, MUKHIN V, PITYN M, KOZIBRODA L (2016). Shift of physical activity index for individuals with lower limb amputations as influenced by the comprehensive program of physical rehabilitation.
- HERSMAN BL, HODGE SR (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society*, **42**(6), 730-757.
- HETHERINGTON CW (1922). *School program in physical education*. World Book Company.
- HILL G, BRODIN KL, (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, **61**(2), 75.
- HODGE S, AMMAH J, CASEBOLT K, LAMASTER K, O'SULLIVAN M (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, **9**(3), 395-419.
- HODGE SR (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *Physical Educator*, **55**(2), 68.
- HODGE SR, AKUFFO PB (2007). Adapted physical education teachers' concerns in teaching students with disabilities in an urban public school district. *International Journal of Disability, Development and Education*, **54**(4), 339-416.
- HODGE SR, DAVIS R, WOODARD R, SHERRILL C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **19**(2), 155-171.
- HODGE SR, JANSMA P (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, **23**, 211-224.
- HODGES MI, LOGAN CD (2012). *Psychology of attitudes*. Sage Publications.
- HOLLOWAY I, WHEELER S (2002). *Qualitative research in nursing*. Wiley-Blackwell.

- HOUSTON-WILSON C, DUNN JM, VAN DER MARS H, MCCUBBIN J (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **14**(4), 298-313.
- HOVLAND CI, JANIS IL, KELLEY HH (1953). Communication and persuasion; psychological studies of opinion change.
- HOVLAND CI, WEISS W (1952). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public opinion quarterly*, **15**(4), 635-650.
- HUTZLER Y (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, **55**, 347-373. doi:10.1080/00336297.2003.10491809
- HUTZLER Y, FLIESS O, CHACHAM A, VAN DEN AUWEELE Y (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted physical activity quarterly*, **19**(3), 300-317.
- 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.
- HYDE M (2010). "Understanding Diversity and Inclusion." In *Diversity and Inclusion in Australian Schools*, edited by M. Hyde, L. Carpenter, & R. Conway, 3-13. South Melbourne: Oxford University Press.
- INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT (IDEIA), H.R. 1350, 108th Congress (2004).
- JANSMA P (1988). Teaching the introductory adapted physical education course. *Leadership training in adapted physical education*, 302-309.
- JANSMA P, SCHULTZ B (1982). Validation and use of a mainstreaming attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal*.
- JANSMA P, SURBURG P (1995). Ph.D. competency guidelines and adapted physical education professional preparation in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*. **12**. 303-322.
- JEONG M, BLOCK ME (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research quarterly for exercise and sport*, **82**(2), 239-246.
- KARADEMİR T, MAHMUT AÇAK, TÜRKÇAPAR Ü, EROĞLU H (2018). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **20**(3), 103-112.

- KARAGIANNIS A, STAINBACK W, STAINBACK S (1996). Rationale for inclusive schooling.
- KARAKÜÇÜK S, (1991). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Faaliyet Alanları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 1991; 7 (1) :81
- KARATAY H (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (19), 58-80.
- KELLY L, GANSNEDER B (1998). Preparation and job demographics of adapted physical educators in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 15 .141-154.
- KELLY LE (2011). Connecting the GPE and APE curricula for students with mild and moderate
- KELLY LE, KELLY L, MELOGRANO V (2004). *Developing the physical education curriculum: An achievement-based approach*. Human kinetics.
- KJONNIKEN L, FJORTOFT I, WOLD B (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European physical education review*, 15(2), 139-154.
- KLAVINA A, BLOCK ME (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158.
- KODISH S, HODGES-KULINNA P, MARTIN J, PANGRAZI R, DARST P (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390-409.
- KOWALSKI EM, RIZZO TL (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
- KOZUB FM, LIENERT C (2003). Attitude toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
- KOZUB FM, PORRETTA DL (1998). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 328-344.
- KRECH D, CRUTCHFIELD RS (1948). Theory and problems of social psychology. New York, NY, US.
- KROSNICK JA, JUDD CM, WITTENBRINK B (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change: Basic principles* (pp. 21–76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- KRUGLANSKI A W, STROEBE W (2005). The influence of beliefs and goals on attitudes: Issues of structure, function, and dynamics. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitudes and attitude change: Basic principles* (pp. 323–368). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KUDLÁČEK M, SHERRILL C, VÁLKOVÁ H (2002). Components/indicators of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in pe in the atipdpe instrument/scale for prospective czech physical educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, **32**(2).
- KUDLÁČEK M, VÁLKOVÁ H, SHERRILL C, MYERS B, FRENCH R (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **19**(3), 280-299.
- KURKOVÁ P, NEMCEK D (2016). Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: reasons for their indifference and preference for leisure time activities. *Journal of Physical Education and Sport*, **16**(1), 222.
- LAMASFER K, KINCHIN G, GALL K, SIEDENTOP D (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted physical activity quarterly*, **15**(1), 64-81.
- LEE SH, WEHMEYER ML, SOUKUP JH, PALMER SB (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, **76**(2), 213-233.
- LEHR CA, MCCOMAS J (2005). Students with emotional/behavioral disorders: Promoting positive outcomes. *Impact: Feature issue on fostering success in school and beyond for students with Emotional and Behavioral Disorders*, 18.
- LIEBERMAN L (2010). The status of physical education for children with disabilities in the United States. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, **81**(4), 33-45.
- LIEBERMAN LJ, DUNN JM, VAN DER MARS H, MCCUBBIN J (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **17**(1), 20-39.
- LIEBERMAN LJ, HAEGELE JA, COLUMNA L, CONROY P (2014). How students with visual impairments can learn components of the expanded core curriculum through physical education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, **108**(3), 239-248.
- LIEBERMAN LJ, NEWCOMER J, MCCUBBIN J, DALRYMPLE N (1997). The effects of cross-aged peer tutors on the academic learning time of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research*, **4**(1), 15-32.
- LIENERT C, SHERRILL C, MYERS B (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **18**(1), 1-17.

- LINGARD B, AND A. KEDDIE. 2013. "Redistribution, Recognition and Representation: Working Against Pedagogies of Indifference." *Pedagogy, Culture and Society* **21** (3): 427–447.
- LIPSKY DK, GARTNER A (1998). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- LUMPKIN A, STOLL SK, BELLER JM (1999). *Sport ethics: Applications for fair play* (No. Ed. 2). WCB/McGraw-Hill.
- LYONS G, ARTHUR-KELLY M (2014). UNESCO Inclusion policy and the education of school students with profound intellectual and multiple disabilities: Where to now? *Creative Education*, 2014.
- MARCHESI Á, MARTÍN E, ECHEITA G, PÉREZ EM (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, **20**(4), 357-374.
- MARCOUX BC, SHOPE JT (1997). Application of the theory of planned behavior to adolescent use and misuse of alcohol. *Health education research*, **12**(3), 323-331.
- MARSH HW, BALLA J (1992). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, **28**: 185-217.
- MARTIN JJ, KULINNA PH (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **75**(3), 288-297.
- MARTIN K, KUDLÁČEK M (2010). Attitudes of pre-service teachers in an australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*, **3**(1).
- MCGUIRE WJ (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- MCHALE BG (2000). *Intellectual patterns of emotionally disabled students and specific learning disabled students compared by history of aggressive conduct disorder behaviors* (Order No. 9972102). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (304579943).
- MEB (2018a). Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181023115223781-06Beden%20E%C4%9Ftimi%20ve%20Oyun%202018-124%20Eki%20%C3%96P.pdf.pdf>

- MEB (2018b). İlköğretim kurumları (ilkokul-ortaokul) haftalık ders çizelgesi. Erişim Adresi: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf
- MEB (2018c). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- MELOGRANO VJ, LOOVIS EM (1991). Status of physical education for handicapped students: A comparative analysis of teachers in 1980 and 1988. *Adapted physical activity quarterly*, **8**(1), 28-42.
- MENDOZA LAIZ N (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Psychosocial Intervention*, **17**(3), 269-279.
- MORSE JM (2010). Procedures and practice of mixed method design: Maintaining control, rigor, and complexity. *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. London: SAGE Publications, 339-52.
- MOSSTON M, ASHWORTH S (2002). Teaching physical education.
- MURATA NM, JANSMA P (1997). From the Field-Influence of support personnel on students with and without disabilities in general physical education. *Clinical Kinesiology*, **51**, 38-46.
- Nalbant S (2018). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, **10**(2), 113-121.
- OBRUSNIKOVA I (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and motor skills*, **106**(2), 637-644.
- Organisation mondiale de la santé, World Health Organization, & World Health Organization Staff. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. (WHO, 2001).
- OVERTON H, WRENCH A, GARRETT R (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, **22**(4), 414–426.
- PANDA KC, BARTEL NR (1972). Teacher perception of exceptional children. *The Journal of Special Education*, **6**(3), 261-266.
- PATRICK GD (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **4**(4), 316-325.
- PAWLOWSKI J, YUN J (2019). Adapted Physical Educators' Beliefs and Intentions for Promoting Out-of-School Physical Activity. *European Journal of Adapted Physical Activity*, **12**(1).

- PECK CA, STAUB D, GALLUCCI C, SCHWARTZ I (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- PETTY RE, CACIOPPO JT (1977). Forewarning, cognitive responding, and resistance to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 645.
- PLACE K, HODGE SR (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404.
- POLIT DF (2010). *Essentials of nursing research*. Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- POLLAK M (1993). Handicapped children. In: Pollak M. Text book of "Developmental pediatrics". Edinburgh, United Kingdom: Churchill Livingstone 459-504.
- PORRETTA DL (1988). Contextual interference effects on the transfer and retention of a gross motor skill by mildly mentally handicapped children. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 5. 332-339.
- QI J, HA AS (2012). *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 59(3) 257-281.
- RAMSEY PG (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- REED CL, BEALL PM, STONE VE, KOPELİOFF L, PULHAM DJ, HEPBURN SL. (2007) Brief Report: Perception of Body Posture—What Individuals With Autism Spectrum Disorder might be Missing. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 37(8):1576-1584. doi:10.1007/s10803-006-0220-0.
- REID G (1989). Viewpoint: Ideas about motor behavior research with special populations. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 1-10.
- REID G (2003). Defining adapted physical activity. In R.D. Steadward, G.D.Wheeler, & E.J. Watkinson (Eds.), *Adapted physical activity* (pp. 11-25). Edmonton: University of Alberta Press.
- RESMÎ GAZETE (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Sayı: 30471
- REUKER S, RISCHKE A, KÄMPFE A, SCHMITZ B, TEUBERT H, THISSEN A, WIETHÄUPER H (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88-101.
- RISE J, WILHELMSSEN BU (1998). Prediction of adolescents' intention not to drink alcohol: Theory of planned behavior. *American Journal of Health Behavior*, 22(3), 206-217.

- RITCHIE J, LEWISJ, ELAM G (2003). *Designing and selecting samples* (pp. 77-108). London: Sage.
- RIZZO TL (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274.
- RIZZO TL (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and motor skills*, 60(3), 739-742.
- RIZZO TL, DAVIS WE, TOUSSAINT R (1994). Inclusion in Regular Glasses: Breaking from Traditional Curricula. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(1), 24-47.
- RIZZO TL, KIRKENDALL DR (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators?. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(3), 205-216.
- RIZZO TL, SO H, TRIPP A (2007). Validation of the physical educators' intentions toward teaching individuals with disabilities II preservice survey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1).
- RIZZO TL, VISPOEL WP (1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1).
- RIZZO TL, WRIGHT RG (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*.
- ROSE DA. (1986). Is there a discipline of physical education? *Quest*, 38(1), 1-21.
- ROSWAL PM, SHERRILL C, ROSWAL GM (1988). A comparison of data based and creative dance pedagogies in teaching mentally retarded youth. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5(3), 212-222.
- ROULSTON K (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. Sage.
- ROWE J, STUTTS RM (1987). Effects of practica type, experience, and gender on attitudes of undergraduate physical education majors toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(4), 268-277.
- RUBIN HJ, RUBIN IS (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. sage.
- RYMER WZ (1994). Mechanism of spastic hypertonia. *Phys Med Rehabil*, 8, 441-454.
- SAILOR W, GEE K, KARASOFF P (1993). Full inclusion and school restructuring. *Instruction of students with severe disabilities*, 1-30.
- SCHALOCK RL, BORTHWICK-DUFFY SA, BRADLEY VJ, BUNTINX WH, COULTER DL, CRAIG EM, SHOGREN KA (2010). *Intellectual disability: Definition*,

classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

SCHMIDT-GOTZ E, DOLL-TEPPER G, LIENERT C (1994). Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, **17**(1), 45-57.

SCHUMAKER JB, DESHLER DD, BULGREN JA, DAVIS B, LENZ BK, GROSSEN B (2002). Access of adolescents with disabilities to general education curriculum: Myth or reality? . *Focus on Exceptional Children*, **35**(3).

SHANK GD (2006). *Qualitative research: A personal skills approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

SHARMA U, C FORLIN AND T.L (2008). "Impact of Training on Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education and Sentiments about Persons with Disabilities." *Disability and Society* **23** (7): 773–785.

SHAW ME, WRIGHT JM (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. McGraw-Hill.

SHERIF M, CANTRIL H (1945). The psychology of attitudes': Part I. *Psychological Review*, **52**(6), 295.

SHERRILL C (1976). What is adapted physical activity? In C. Sherrill, *Adapted physical education and recreation: A multidisciplinary approach* (pp. xvii-xix, 3-11). Dubuque, IA: Wm C. Brown.

SHERRILL C (1986). *Adapted physical education and recreation: A multidisciplinary approach*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.

SHERRILL C (1988). *Leadership Training in Adapted Physical Education*. Human Kinetic Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61820.

SHERRILL C (1993) *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (4th ed.). Dubuque, IA: Wm C. Brown.

SHERRILL C (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. WCB/McGraw Hill, 2460 Kerper Blvd., Dubuque, IA 52001.

SHERRILL C, DEPAUW K (1997). Adapted physical activity and education. In J.D. Mas Sengale & R.A. Swanson (Eds.), *The history of exercise and sport science* (pp. 39-108). Champaign, IL: Human Kinetics.

SHERRILL C, HEIKINARO-JOHANSSON P, SLININGER D (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, **65**(1), 27-56.

- SIEDENTOP D, LAMASTER K, GALL K, KINCHIN G (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialistw. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **15**, 64-81.
- SIMPSON LA, ENG JJ, HSIEH JT, WOLFE AND THE SPINAL CORD INJURY REHABILITATION EVIDENCE (SCIRE) RESEARCH TEAM DL (2012). The health and life priorities of individuals with spinal cord injury: a systematic review. *Journal of neurotrauma*, **29**(8), 1548-1555.
- SPENCER-CAVALIERE, N, WATKINSON EJ (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted physical activity quarterly*, **27**(4), 275-293.
- STAINBACK S, STAINBACK W (1990). Inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 3-25). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- SUOMI J, COLLIER D, BROWN L (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, **22**(2), 186-202.
- SÜNGÜ (2012). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- SWAIMAN KF (1994). Mental retardation. In Swaiman KF, ed. "Pediatric Neurology: Principles and Practice". 2nd ed. St. Louis, Missouri: Mosby Yr Book; 133-146.
- ŞİMŞEK ÖF (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler Ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- TANT M, WATELAIN E (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review*, **19**, 1-17.
- TAUB DE, GREER KR (2000). Physical activity as a normalizing experience for school-age children with physical disabilities: Implications for legitimation of social identity and enhancement of social ties. *Journal of Sport and Social Issues*, **24**(4), 395-414.
- TEDDLIE C, TASHAKKORI A (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- THEODORAKIS Y, BAGIATIS K, GOUDAS M (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **12**(2), 151-160.
- THOMAS G, WALKER D, WEBB J (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

- TINNING R (2002). "Toward a Modest Pedagogy: Reflections on the Problematics of Critical Pedagogy." *Quest* **54** (3): 224–240
- TRIPP A (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, **66**(2), 425-426.
- TRIPP A, SHERRILL C (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **8**(1), 12-27.
- TUFFORD L, NEWMAN P (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative social work*, **11**(1), 80-96.
- ULRICH DA, SANFORD CB (1985). *Test of gross motor development*. Austin, TX: Pro-ed.
- URAL A, KILIÇ İ (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi: SPSS 10.0-12.0 for windows*. Detay yayıncılık.
- VICKERMAN P, AND SH (2013). "Special Educational Needs and Disability in Physical Education." In *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport*, Second Edition, edited by G. Stiddler, & S. Hayes, 51–65. London: Routledge.
- VISLIE L (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education*, **18**(1), 17-35.
- VOGLER EW, MARTINEK T, DEPAEPE J (1989). Effective teaching in adapted physical education. Paper presented at the International Symposium of Adapted Physical Activity. West Berlin, Germany, June 1989.
- WANG L, QI J, WANG L. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **32**(2), 137-155.
- WEBER RC, THORPE J (1992). Teaching children with autism through task variation. *Exceptional Children*. **59** (1), 77-86.
- WEBSTER GE (1993). Effective teaching in adapted physical education: A review. *Palaestra*. **9** (3), 25-31.
- WESSEL JA, KELLY LE (1986). *Achievements-Based Curriculum Development in Physical Education*. Lea & Febiger.
- WILSON J (2014). *Essentials of business research: A guide to doing your research project*. Sage.

- WILSON WJ, COLOMBO-DOUGOVITO A (2015). Inclusive and Effective Adapted Physical Education: Meeting the Needs of Each Student: Column Editor: K. Andrew R. Richards. *Strategies*, 28(4), 50-52.
- WINNICK J, PORRETTA D (2016). *Adapted Physical Education and Sport*, 6E. . Human Kinetics.
- YILMAZ V, ÇELİK EH (2009). Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-1. Ankara: Pegem Akademi.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI (1998). *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi*, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi ile İlgili Rapor, Ankara. 11 Mart 2014 tarihinde www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/bolum6.html sayfasından erişilmiştir.
- ZAFONTE R, ELOVIC EP, LOMBARD L (2004). Acute care management of post-TBI spasticity. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 19(2), 89-100.
- ZANNA MP, REMPEL JK (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- ZIMBARDO PG, LEIPPE MR (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. McGraw-Hill Book Company.

EKLER

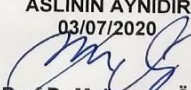
Ek-1. Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :03/07/2020
Toplantı Sayısı :12
Karar Sayısı :157

157-Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Spor Bilimleri doktora öğrencisi **Gamze Beyazoğlu**'nun "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları" başlıklı tezi ile ilgili 09/06/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Gamze Beyazoğlu**'nun "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları" başlıklı tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dahil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
03/07/2020

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

CamScanner ile tarandı

Ek-2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

(Görüşme için)

Sayın Gönüllü,

Çalışmanın Adı: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları

Sorumlu Araştırmacı: Gamze BEYAZOĞLU

Sizden Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları” adlı doktora çalışmasına katılmanız istenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma ile çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerine eğitim veren beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Katılımcılardan herhangi bir ücret alınmayacak ve verilmeyecektir. Görüşmeler ses kayıt cihaz ile kayıt altına alınacaktır. Araştırmada elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma olarak doktora tezinde kullanılacaktır. Verilen bilgi ve düşünceler kesinlikle gizli tutulacak ve başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmada gizlilik esas olacaktır ve istenildiğinde elde edilen bilgiler araştırmanın her aşamasında sizinle paylaşılacaktır.

Araştırma grubunu Uşak İl'inde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşme formunda, öğretmenlerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumları, davranışları ve inançları ile ilgili yarı yapılandırılmış 15 soru ve kişisel bilgileri içeren 13 soru yer almıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdiğiniz takdirde, doğru verilere ulaşılmasında büyük katkınız olacaktır. Soruların yanıtlanması 30 ile 60 dakika arası bir zaman alacaktır. Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metin katılımcılara okundu. Katılımcıların eksik kaldığını düşündüğü konularda sorularını araştırmacıya sorabileceği belirtildi.

Çalışmanın konusu, amacı ve sonuçları Doktora öğrencisi Gamze BEYAZOĞLU tarafından bana açıklanmıştır. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Sorumlu Araştırmacı Adı Soyadı: Gamze Beyazoglu Bacı Adres: Uşak Üniversitesi Bir Eylül Kampüsü, Spor Bilimleri Fakültesi E-posta: gamze.beyazoglu@usak.edu.tr Telefon Numarası: 05325105518 Tarih: İmza:	Katılımcı Öğretmen Adı Soyadı: Tarih: İmza:
---	--

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU
(Ölçek için)

Sayın Gönüllü,

Çalışmanın Adı: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları

Sorumlu Araştırmacı: Gamze BEYAZOĞLU

Sizden Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları” adlı doktora çalışmasına katılmanız istenmektedir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma ile çeşitli engel gruplarındaki öğrencilerine eğitim veren beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Katılımcılardan herhangi bir ücret alınmayacak ve verilmeyecektir. Araştırmada elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma olarak doktora tezinde kullanılacaktır. Verilen bilgi ve düşünceler kesinlikle gizli tutulacak ve başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmada gizlilik esas olacaktır ve istenildiğinde elde edilen bilgiler araştırmanın her aşamasında sizinle paylaşılacaktır.

Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 385 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktır. Örneklem alınacak iller, yedi coğrafi bölgede, nüfusu en az ve en çok olan ikişer il seçilerek belirlenmiştir. Veri toplama aracında 32 madde ve kişisel bilgilere ilişkin 16 soru yer almaktadır. Soruların yanıtlanması ortalama 15 dakikanızı alacaktır. Veri toplama aracında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdiğiniz takdirde, doğru verilere ulaşılmasında büyük katkınız olacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metin katılımcılara okundu. Katılımcıların eksik kaldığını düşündüğü konularda sorularını araştırmacıya sorabileceği belirtildi.

Çalışmanın konusu, amacı ve sonuçları Doktora öğrencisi Gamze BEYAZOĞLU tarafından bana açıklanmıştır. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiç bir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Sorumlu Araştırmacı Adı Soyadı: Gamze Beyazoğlu Bacı Adres: Uşak Üniversitesi Bir Eylül Kampüsü, Spor Bilimleri Fakültesi E-posta: gamze.beyazoglu@usak.edu.tr Telefon Numarası: 05325105518 Tarih:	Katılımcı Öğretmen Adı Soyadı: Tarih: İmza:
--	--

Ek-3. Nitel Araştırma Görüşme Soruları

Kişisel Bilgiler

- 1.Yaş (Lütfen yazınız.....)
- 2.Cinsiyet ()K ()E
- 3.Medeni Durum ()Evli ()Bekar
- 4.Görev yaptığınız okul türü () Lise () Ortaokul
- 5.Mesleki kıdem yılınız? (Yıl olarak)
- 6.Engelli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminiz var mı?
() Evet (süresi yıl ya da ay olarak yazınız.....) () Hayır
- 7.Lisans eğitiminiz sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi aldınız mı?
() Evet () Hayır

Davranışsal Amaç

- Beden eğitimi dersinizde engelli öğrencilerin yer almasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Engelli öğrencilere ders vermenizde size motivasyon sağlayan etkenler nelerdir?

Davranışa Yönelik Tutum

- Okulunuzda beden eğitimi derslerinde bireyselleştirilmiş eğitim programı işleyişinizi nasıl buluyorsunuz?
- Beden eğitimi dersinde kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilere ders vermenin avantajları nelerdir sıralar mısınız?
- Beden eğitimi dersinde kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilere ders vermenin avantajları nelerdir sıralar mısınız?
- Beden eğitimi dersinde kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilere bir strateji uyguluyor musunuz ? Açıklayınız?

- Engelli öğrencilerin dersinize katılımı ile ilgili uygulayamadığınız fikir ya da stratejiniz var mı?
- Engelli öğrencilerinizin beden eğitimi dersinize dahil edilmesi stratejilerinizi yada stilinizi nasıl etkiliyor?

Öznel Norm

- Engelli öğrencilere ders vermenizi onaylayan bir grup ya da insanlar hakkında bilgi verir misiniz?
- Engelli öğrencilere ders vermenizi onaylamayan bir grup ya da insanlar hakkında bilgi verir misiniz?
- Engelli öğrencilerin dahil edilmesi engelsiz öğrencilerin öğrenme ortamlarını ne derecede etkiler?

Algılanan davranışsal kontrol

- Engelli öğrencinize ders verirken işinizi kolaylaştıran, kolaylaştırıcılarınız nelerdir?
- Engelli öğrencinize ders verirken işinizi zorlaştıran, etmenler nelerdir?
- Beden eğitimi dersinizde engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımını engelleyen nelerdir?

Ek-4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları

Değerli Beden Eğitimi Öğretmenim;

Bu çalışma beden eğitimi dersinde engelli öğrencileri dersinizde öğretmenize yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla planlanmıştır. Ölçek sorularına vereceğiniz cevaplar, bu araştırmanın dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılıp katılmamak sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmanın amaçlarına ulaşması, ölçek sorularını içtenlikle ve eksiksiz cevaplamana bağlıdır. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Spor Bilimleri Anabilim Dalı
Gamze BEYAZOĞLU BACI

Kişisel Bilgiler

- 23.Yaş (Lütfen yazınız.....)
- 24.Cinsiyet ()K ()E
- 25.Medeni Durum ()Evli ()Bekar
- 26.Görev yaptığınız okul türü () Lise () Ortaokul
- 27.Lütfen görev yaptığınız ili yazınız.....
- 28.Mesleki kıdem yılınız? (Lütfen yıl olarak yazınız.....)
- 29.Mezun olduğunuz okul ve bölümü
yazınız.....)
- 30.Görev yaptığınız okulda var olan sınıf türünü seçiniz
() Kaynaştırma sınıfı () Özel eğitim sınıfı () Kaynaştırma ve özel eğitim
sınıfı birlikte
- 31.Lisans eğitiminiz sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi aldınız mı?
() Evet () Hayır
- 32.Lisans eğitiminiz sırasında özel eğitim dersi aldınız mı? () Evet () Hayır
- 33.Öğretmenlik yaşamınız sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb . eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır
- 34.Engelli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminiz var mı?
() Evet (Cevabınız evet ise Lütfen süresini yıl ya da ay olarak yazınız.....)
() Hayır

35. Ailenizde engelli birey var mı? () Var ()Yok

36.Yakın arkadaşlarınız arasında engelli birey var mı? () Var ()Yok

MADDELER	KATILMA DÜZEYİ				
	Tam katılıyorum	Çok katılıyorum	Orta Düzeyde katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Engelli bir öğrencim olsaydı ona eğitim verirdim.					
2. Engelli bir öğrenciye dersimde eğitim vermeyi isterim.					
3. Engelli bir öğrenciye dersimde bir şeyler öğretebileceğime inanıyorum.					
4. Yakın çevremdeki insanlar engelli bir öğrenciye eğitim vermeme isterler.					
5. Engelli öğrencilerin ebeveynleri engelli bir öğrenciyi dersime almam gerektiğini düşünür.					
6. Okul müdürüm engelli bir öğrenciyi beden eğitimi dersine almam gerektiğini düşünür.					
7. Engelli bir öğrencinin eğitimi sırasında, onların ebeveynlerinin yapmam gerektiğini düşündüğü şeyi yaparım.					
8. Engelli bir öğrencinin eğitimi sırasında, özel eğitim öğretmenlerinin yapmam gerektiğini düşündüğü şeyleri yaparım.					
9. Beden eğitimi dersinde özel araç-gereçlerin olmaması engelli bir öğrenciye eğitim vermeme zorlaştırmaz.					
10. Beden eğitimi dersinde yardımcı personel olmadan da engelli bir öğrenciye eğitim verebilirim.					
11. Sınıftaki diğer öğrencilerin davranışları beden eğitimi dersinde engelli bir öğrenciye eğitim vermeme engellemez.					
12. Engelli bir öğrenciye eğitim verirken özel araç-gereçlerin olmaması öğretim becerilerimi etkilemez.					
13. Engelli bir öğrenciye beden eğitimi dersimde eğitim vermek benim için kolaydır.					
14. Beden eğitimi dersinde engelli bir öğrenciye eğitim vermek için yeterli deneyimim vardır.					
15. Engel türü ne olursa olsun engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					
16. Engelli bir öğrenciye ders verirken kendimi yeterli hissederim.					
17. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					
18. Hafif orta derecede zihinsel engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					
19. Orta şiddetli derecede zihinsel engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					
20. Özel öğrenme bozukluğu olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					
21. Duyuşsal davranışsal bozukluğu olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					
22. Ortopedik engeli olan öğrenciye eğitim verirken zorluk yaşamam.					

Ek-5. BEÖEÖYT-I Kod Kitabı

<u>MODEL BİLEŞENLERİ</u>	<u>ÖĞE(LER)</u>	
Davranışsal amaç	1,2,3	
Algılanan davranışsal kontrol	13,14,15,16,17,18,19,20,21,22	
Öznel norm	4,5,6,7,8	
Davranışa yönelik tutum	9,10,11,12	
<u>Demografik</u>		
Yaş	23	
Cinsiyet	24	1=kadın, 2=erkek
Medeni Durum	25	1=evli, 2=bekar
Görev yaptığınız okul türü	26	1=ortaokul, 2=lise
Görev yaptığınız il?	27	Direk yazı
Mesleki kıdem yılınız?	28	1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21-25 yıl, 6=25 yıl üzeri
Mezun olduğunuz okul ve bölüm?	29	Direk yazı
Görev yaptığınız okulda var olan sınıf türü?	30	1=kaynaştırma sınıfı, 2=özel eğitim sınıfı 3=kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı
Lisans eğitiminiz sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi aldınız mı?	31	1= evet, 2=hayır
Lisans eğitiminiz sırasında özel eğitim dersi aldınız mı?	32	1= evet, 2=hayır
Öğretmenlik yaşamınız sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor kapsamında kurs /ders vb . eğitim aldınız mı?	33	1= evet, 2=hayır
Engelli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminiz var mı?	34	1=yetersiz, 2=az yeterli, 3=orta düzey yeterli, 4=çok yeterli, 5=tam yeterli
Ailenizde engelli birey var mı?	35	1= evet, 2=hayır
Yakın arkadaşlarınız arasında engelli birey var mı?	36	1= evet, 2=hayır
Tam katılıyorum =5 Çok katılıyorum = 4 Orta düzeyde katılıyorum= 3 Az katılıyorum =2 Hiç katılmıyorum= 1		

ÖZGEÇMİŞ

I- Kişisel Bilgiler:

İsim : Gamze BEYAZOĞLU BACI
Doğum yeri : TRABZON
Doğum tarihi : 01.01.1988
İş Adresi : Uşak Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
İş Unvanı : Öğretim Görevlisi
Medeni Hali : Evli
E-mail Adresi : gamze.beyazoglu@usak.edu.tr

Akademik Durumu:

Doktora: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Lisans: Erzurum Atatürk Üniversitesi, Ağrı Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, , Sosyoloji

Yabancı Dil:

İngilizce (ileri seviye)
İtalyanca (orta düzey)
İspanyolca (başlangıç düzeyi)

İş Deneyimleri:

2019-2020- University of Virginia, Curry School of Education and Human Development, Department Of Kinesiology- Visiting Scholar

2016-... Uşak Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi- Öğretim Görevlisi

2014-2015 Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu- Araştırma Görevlisi

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

KARA E, BEYAZOĞLU G, TATAR ST (2020) Fiziksel Engelli Sedanter Bireyler ile Aktif Spor Yapan Fiziksel Engelli Bireylerin Yaşam Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2).

KARA E, BEYAZOĞLU G, UYSAL E (2019) Otizmli Çocuklarda Temel Hareket Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Parametreleri Üzerine Etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 88-102.

BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G, YILDIRAN İ, YILMAZ İ (2013). Exploring The Perceptions of The Volunteers For The 2011 European Youth Olympics Through Metaphors. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2).

YILMAZ İ, BEKTAS F, BEYAZOĞLU, G (2013). Evaluating the relationship between physical education teachers' social physique anxiety levels and job satisfaction. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(2), 45-50.

Uluslararası Bilimsel Kongrelerde Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler:

BEYAZOĞLU G, TATAR T, KARA E (2017). Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engelli Bireylerin Yaşam Doyum Düzeyleri. Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:3928726)

ÖZBEK O, BEYAZOĞLU G, KOÇAK F (2017). Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Kadın Sporcu Algıları. Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi, 67 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:3962728)

ÖZBEK O, BEYAZOĞLU G (2016). Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Engelli Sporcu Algıları. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 7(7), 239-239. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:4197509)

ÖZBEK O, BEYAZOĞLU G (2016). Spor Egitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Engelli Sporcu Algıları. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 7(7), 239-239. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:6348119)

BEYAZOĞLU G, UYSAL E, BEKTAŞ F (2014). Examination of Validity and Reliability of Basic Motor Skill Test Battery on Autistic People. 13th International Sport Sciences Congress, (156) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:6307176)

YILMAZ İ, BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G (2013). The Social Physics Anxiety States and Job Satisfactions Of The Physical Education Teachers. 1St Balkan Symposium In Sport Sciences, 116-116. (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6307747)

BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G, YILMAZ İ (2013). The Football Perceptions of The Footballers in The Professional Football Sports Clubs in Trabzon. 1St BALKAN SYMPOSIUM IN SPORT SCIENCES, 166-166. (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6307807)

BEKTAS F, YILMAZ İ, BEYAZOĞLU G (2013). The Olympic Perception of the Students in Their Senior Year in the Computer Engineering Department in Iran Through Metaphor. 1st Balkan Symposium in Sport Sciences, 36-36. (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6307785)

YILMAZ İ, BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G (2013). Evaluating the Relationship Between Physical Education Teachers' Social Hhysique Anxiety Levels and Job Satisfaction. 1st Balkan Symposium in Sport Sciences (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:6307305)

AYAN V, BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G, SOYYİĞİT S, KAVİ N, EROL AE (2012). The Study of the Somatotypes of the Male Pupils of Trabzon Highschool of Sports. 12th International Sport Sciences Congress (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6307892)

BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G, YILMAZ İ, KARAMAN G, OKUR G, YILDIRAN İ (2012). The Methaphoric Perceptions of the Amateur Dansers in Trabzon 2011 Europe Youth Olympic Games Towards the Concept of Dance. 12th International Sport Sciences Congress (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6307851)

BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G, YILMAZ İ, KARAMAN G, YILDIRAN İ (2012). Learning 2011 European Youth Olympics Volunteers Olympic Perceptions After the Olympic by The Way of Metaphor. 12th International Sport Sciences Congress (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6348111)

YILMAZ İ, BEKTAŞ F, ÇETİNKAYA T, BEYAZOĞLU G (2012). The Physical Education Teacher Candidates Perceptions Towards Social Service Course. 12th International Sport Sciences Congress (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6348108)

BEKTAŞ F, BEYAZOĞLU G, YILDIRAN İ (2012). 2011 Avrupa Gençlik Olimpiyatları Gönüllülerinin Olimpiyat Öncesi, Olimpiyat Algıları Metaforu. 2nd International Social Sciences in Physical Education and Sport Congress. (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6348112)

BEYAZOĞLU G (2010). Türkçe Öğretmen Adayları ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. 4. Uluslararası Katılımlı Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi, 1(1), 38-38. (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:6348093)

ALKAN H, BEYAZOĞLU G, BEKTAŞ F, YILMAZ İ (2014). Dağcılarının Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Ölçülmesi. 7. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi (64) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:6307281)

KAYA S, BEYAZOĞLU G, BEKTAS F, YILMAZ İ (2014). Trabzon Spor Lisesi Öğrencilerinin Spor Algılarının Metafor Analizi İncelenmesi. 7. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:6307241)

Bilimsel Etkinlikleri

Aldığı burslar

2214 Doktora Sırası Yurt Dışı Doktora Araştırma Bursu- TÜBİTAK

Ödüller

Üniversite, Kurum veya Kuruluşların Verdiği Ödüller, Uluslararası, En İyi Sözel Sunum Ödülü, Spor Felsefesi ve Tarihi, Ödül Alınan Kurum: GAZİ ÜNİVERSİTESİ, TÜRKİYE, 14 Kasım 2012.

