T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Korhan KESKİNKILIÇ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE İLGİLİ DUYGU, TUTUM VE KAYGILARININ MESLEKİ ÖZ YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2022

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Korhan KESKİNKILIÇ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE İLGİLİ DUYGU, TUTUM VE KAYGILARININ MESLEKİ ÖZ YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ

MUŞ-2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER……...I
ÖZET.....IV
ABSTRACT.....V
TEŞEKKÜR.....VI
KISALTMALAR DİZİNİ.....VII
TABLOLAR DİZİNİ.....VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....IX
GİRİŞ.....1

BİRİNCİ BÖLÜM
PROBLEM CÜMLESİ

1.1. ALT PROBLEMLER.....3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....5
1.4. VARSAYIMLAR.....5
1.5. SINIRLILIKLAR.....5

İKİNCİ BÖLÜM
ENGEL VE ÖZEL EĞİTİM

2.1. ENGELLİLİĞİN TANIMI.....6
2.2. ENGEL TÜRLERİ.....6
2.2.1. Bedensel Engel.....6
2.2.2. Zihinsel Engel.....6
2.2.3. Görme Engeli.....7
2.2.4. İşitme Engeli.....7
2.2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB).....7
2.2.6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB).....9
2.2.7. Özgül (Özel) Öğrenme Güçlüğü.....9
2.2.8. Dil ve Konuşma Bozukluğu.....10
2.2.8.1. Konuşma Bozuklukları.....10
2.2.8.1.1. Apraksi (Apraxia).....10
2.2.8.1.2. Dizartri (Dysarthria).....10
2.2.8.1.3. Kekemelik.....10
2.2.8.2. Dil Bozuklukları.....11

2.2.8.2.1. Afazi (Aphasia) 11
2.2.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler 11
2.2.10. Üstün Yetenekli veya Üstün Zekalı Bireyler 11
2.3. ÖZEL EĞİTİM 12
2.3.1. Özel Eğitim Kavramı 12
2.3.2. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri 12
2.3.3. Özel Gereksinimi Olan Bireyler 14
2.3.3.1. Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Eğitim Hakları 14
2.3.4. Özel Eğitim Ortamları 15

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

3.1. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TÜRLERİ 21
3.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması 22
3.1.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma 22
3.1.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması 23
3.1.4. Özel Sınıf 23
3.1.5. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu 23
3.1.6. Yatılı Özel Eğitim Okulu 23
3.1.7. Ev ve Hastanede Eğitim 24
3.2. REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (RAM) 24
3.3. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) 26
3.3.1. Bireyselleştirilmiş Beden Eğitimi Programı (BBEP) 29
3.3.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında Kullanılan Öğretim Yöntemleri 30
3.3.2.1. Aşamalı Yardım 31
3.3.2.2. Model olma 31
3.3.2.3. Katılım Yöntemi 33
3.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR 35
3.5. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE EĞİTSEL OYUN 36
3.5.1. Oyun 36
3.5.2. Eğitsel Oyun 37
3.5.3. Kaynaştırma Eğitiminde Eğitsel Oyun Yaklaşımları 38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DUYGU, TUTUM, KAYGI VE MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK

4.1. DUYGU 41
4.2. TUTUM 41
4.2.1. Öğretmen Tutumları 42
4.2.2. Empat 43
4.3. KAYGI 45
4.4. YETERLİLİK 46
4.5. ÖZ YETERLİLİK 47
4.5.1. Öz Yeterlilik Süreçleri 48
4.5.1.1. Bilişsel Süreçler 48
4.5.1.2. Motivasyonel Süreç 49
4.5.1.3. Duyuşsal Süreç 49
4.5.1.4. Seçimsel Süreç 50
4.5.2. Öz Yeterliliğin Kaynakları 50
4.6. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİĞİ 51
4.6.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz Yeterliliği 54

BEŞİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM VE BULGULAR

5.1. YÖNTEM 56
5.1.1. Araştırmanın Modeli 56
5.1.2. Evren ve Örneklem 56
5.1.3. Veri Toplama Aracı 56
5.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu 56
5.1.3.2. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) 57
5.1.3.3. Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu (TTSES) 58
5.1.4. Verilerin İstatistiksel Analizi 59
5.2. BULGULAR 60
TARTIŞMA 72
SONUÇ VE ÖNERİLER **81**
KAYNAKÇA **84**
EKLER **104**

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE İLGİLİ DUYGU, TUTUM VE KAYGILARININ MESLEKİ ÖZ YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

Korhan KESKİNKILIÇ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ

2022, 117 sayfa

Bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Bayar vd., (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) ile Çapa vd., (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Malatya ilinde görev yapan 550 beden eğitimi öğretmeni oluştururken; örneklem grubunu, 174'ü erkek, 99'u kadın olmak üzere toplam 273 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan gönüllü sayısı 50'den büyük olduğu için verilerinin normallik analizleri ''Kolmogrov Smirnov testi'' ile sınandı. İkili karşılaştırmalar için ''Independet-Sample T test'', ikiden fazla değişkenler için ''One-Way ANOVA'' testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre; tutum ve mesleki yeterliliklerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Yaş, meslek yılı, okul kademesi, fiziksel aktivite yapma, ailede engelli birey olma değişkenlerine göre; öğretmenlerin duygu, tutum, kaygı ve mesleki öz yeterliliklerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Sonuç olarak; Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili farklı değişkenlere göre duygu ve tutumlarında yüksek, kaygı durumlarında ise düşük seviyede oldukları ve mesleki yeterliliklerinde yetkin oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kaynaştırma, Duygu, Tutum, Kaygı, Öz Yeterlilik.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S EMOTIONS, ATTITUDES AND CONCERNS ABOUT INCLUSION STUDENTS IN TERMS OF PROFESSIONAL SELF EFFICIENCIES (MALATYA PROVINCE)

Korhan KESKİNKILIÇ

Advisor: Assistant Prof. Atike YILMAZ

2022, Page: 117

This study was planned to examine the feelings, attitudes and concerns of physical education teachers about inclusive students in terms of their professional self-efficacy. In the study, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. As data collection tools, Personal Information Form, adapted into Turkish by Bayar etc., (2015) Emotions, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (KEIDTKÖ) and Teacher Self-Efficacy Scale adapted into Turkish by Çapa etc., (2005) used. While the universe of the study consisted of 550 physical education teachers working in Malatya in the 2020-2021 academic year; The sample group consists of 273 physical education teachers, 174 of whom are male and 99 are female. Since the number of volunteers participating in the study was greater than 50, the normality analyzes of the data were tested with the "Kolmogrov Smirnov test". "Independet-Sample T test" was used for pair wise comparisons, and "One-Way ANOVA" test was used for more than two variables. In the research, according to the variables of teachers' gender and being an inclusion student in their class; Significant differences were found in attitudes and professional competencies. According to the variables of age, professional year, school level, physical activity, being a disabled person in the family; No significant differences were found in teachers' emotions, attitudes, anxiety and professional self-efficacy. As a result; It was determined that the teachers were high in their emotions and attitudes, low in anxiety, and were competent in their professional competence, according to different variables related to inclusive students.

Key Words: Teacher, Inclusion, Emotion, Attitude, Anxiety, Self-Efficacy.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca beni bilgileriyle, önerileriyle destekleyen ve sabırla sorularımı yanıtlayan saygı değer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ hocama, araştırma sürecimde değerli fikirlerini aldığım ve çalışmada ilerlememde önemli katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Hande Baba KAYA hocama, Yükseklisans'a başlamamda beni destekleyen, çalışmamın her anında bilgisini ve tecrübesini aktaran değerli Doç. Dr. Mehmet ILKIM hocama, Yükseklisans çalışmalarına başladığım günden itibaren beni cesaretlendiren, süreçte desteğini her zaman gösteren dostum Öğr. Gör. Dr. Ramazan Bayer'e, çalışmamda fikirlerini sunan, yönlendirmeleriyle önemli katkı veren değerli dostum Emrah KILIÇSIZ'a, Eğitim hayatım boyunca beni maddi ve manevi sürekli destekleyen aileme ve çalışmam boyunca bana güvenen, inancını her zaman hissettiğim sevgili eşim Derya KESKİNKILIÇ' a teşekkür ederim.

Muş-2022 **Korhan KESKİNKILIÇ**

KISALTMALAR DİZİNİ

ALS	:	Amyotrofik Lateral Skleroz Hastalığı
APA	:	Amerikan Psikoloji Derneği
BEÖ	:	Beden Eğitimi Öğretmeni
BBEP	:	Bireyselleştirilmiş Beden Eğitimi Programı
BEP	:	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DEHB	:	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	:	Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
DSÖ	:	Dünya Sağlık Örgütü
KEİDTKÖ	:	Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği
KHK	:	Kanun Hükmünde Kararname
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	:	Milli Eğitim Müdürlüğü
NASPE	:	Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği
OSB	:	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	:	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖG	:	Öğrenme Güçlüğü
PDR	:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RAM	:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
TDK	:	Türk Dil Kurumu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi Arasındaki Farklar……..21

Tablo 3.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Spor ve Fiziki Etkinlikler.....34

Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 60

Tablo 5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 61

Tablo 5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Yılı Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 63

Tablo 5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 65

Tablo 5.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Fiziksel Aktivite Yapma Değişkenine Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 66

Tablo 5.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ailede Engelli Birey Olma Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 67

Tablo 5.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri 68

Tablo 5.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencisini Derse Katabilme Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri.....69

Tablo 5.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Arasındaki İlişki Değerleri 70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar.....16
Şekil 3.1. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyaç Duyan Bireyler Listesi.....20
Şekil 3.2. En Az Kısıtlayıcıdan En Fazla Kısıtlayıcıya Kaynaştırma Ortamları 21
Şekil 3.3. BEP Geliştirme Birimi Üyeleri.....29

GİRİŞ

Devletin engellilik tanımı 5378 Sayılı Kanunun 3 (a) maddesinde şu şekilde belirtilmiştir: Engelli; Bir insanın doğuştan elde ettiği kazanımlardan bir ya da daha fazlasını doğum anında ya da doğum sonrasında herhangi bir nedenle farklı derecelerde yitirmesidir. Bu nedenlere bağlı olarak soysal hayata uyum ve günlük ihtiyaçlarını karşılama zorlukları meydana gelmektedir. Genel olarak engelli kavramı, bireyin toplumda kendisinden istenen davranışlarda bir ya da daha fazla sebepten dolayı fonksiyonlarındaki işlev kaybı sonucunda toplumdaki davranışları uygulamakta, sosyal yaşamdaki konumunu belirlemede ve katılımda sınırlılıkları olan ve beklenen rolleri yerine getirmekte yetersizlik yaşayan birey olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2017).

Ülkemizde engelli bireyi tanımlamak için geliştirilen ifadelerin sürekli değiştiğini ve bu ifadeler üzerinde devamlı tartışmalar yaşandığını görürüz. Resmi tanımlamalar 1950'li yıllarda sakat olarak ifade edilirken, 1970'li yıllarda özürlü olarak değişmiştir. 2013 yılında ise özürlü yerine engelliye geçilmesi kararlaştırılarak, özür ve özürlülük olarak geçen bütün ifadeler yerini engelli ya da engellilik gibi kavramlara bırakmıştır. (Küçükali, 2014).

Özel eğitim, gelişimsel açıdan risk grubu içerisinde olan ya da yetersizliği olan kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması, yetersizliğin bir engele dönüşmesinin önlenmesi ya da bireyin gelişimsel farklılıklarının en alt seviyeye indirilmesini hedefleyen bir eğitim modelidir (Öncül, 2015).

"Kaynaştırma", özel eğitime ihtiyaç duyan veya duymayan bütün bireylerin etkileşimde olabilmelerini sağlamak ve eğitim hedeflerini üst seviyede gerçekleştirme düşüncesiyle geliştirilen eğitim ortamları olarak ifade edilir (MEB, 2013).

Kaynaştırma eğitimi, engelli bireylere, tipik gelişim gösteren diğer çocuklarla bir arada eğitim fırsatlarını deneyimleme fırsatı veren önemli bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitiminde sosyal becerilerin gelişiminin ötesinde özel gereksinimli çocuklarda fiziksel, bilişsel, duygusal ve akademik becerilerin gelişiminin desteklenmesi beklenmektedir (Orakçı, vd., 2016; Uzunçayır ve İlhan, 2020).

Öz yeterlilik teriminin belli bir alana indirgenmiş bir inanç olduğu düşünülebilir. Öz yeterlilik bireyin bir görevi başarılı şekilde yapabilme inancına sahip

olmasıdır. Bu durumda inanç faktörünün kapasite ya da potansiyelden çok daha önemli olduğu değerlendirilebilir. Örneğin, bir çocuğun karşılaştığı problemlerin üstesinden etkili bir şekilde gelebilmesi için var olması gereken bilgiler ve yeteneklere sahip olduğu inancıdır (Kotaman, 2008).

Öz yeterliliğin bireyin davranışlarındaki kontrolünün yanında, düşünce sürecinin düzenlenmesini, motivasyonunu ve psikolojik durumlarını da kapsadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla birbirine yakın yeteneklere sahip olan farklı bireyler ya da farklı koşullar altında aynı bireyler, öz yeterlilik inancındaki farklılıklara bağlı olarak düşük, orta ya da yüksek seviyede performans ortaya koyabilir. Başka şekilde ifade edecek olursak; öz yeterlilik inancı, bireyin yeteneklerinin direkt sonucu olmayan, bunun yanında içinde bulunduğu şartlar ve sahip olduğu yeteneklerle bireyin ne yapabileceğini ortaya koyan içsel bir motivasyondur (Bandura, 1993).

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM CÜMLESİ

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri ile kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında ilişki varmıdır?

1.1. ALT PROBLEMLER

Çalışmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımı sağlama düzeyi ile kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin arasında ilişki var mı?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarından öğretim stratejileri kullanma düzeyi ile kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin arasında ilişki var mı?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarından sınıf yönetimi düzeyi ile kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin arasında ilişki var mı?
4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde meslek yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde okutulan sınıf türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde düzenli fiziksel aktivite yapma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?
9. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde ailede engelli birey olması değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olması değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından farklı değişkenlere göre incelendiğinde kaynaştırma öğrencisini derse katabilme değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yeni nesil eğitim modeline göre kaynaştırma eğitimi alan her bireye ulaşmak, onları topluma kazandırmak ve bu hedefe uygun olarak beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma öğrencilerine yaklaşmada yeterli seviyeye çıkarması hem eğitsel hem de davranış olarak doğru yaklaşım stratejileri geliştirmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan özel eğitim öğrencilerinin eğitimi ile ilgili daha bilgili ve yetkin olmalarını sağlamakla beraber 'Eğitimde Feda Edilecek Bir Birey Bile Yoktur' ilkesinden yola çıkarak farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışma, Malatya ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin kendi yaşıtlarıyla aynı kurumda ve sınıf ortamında eğitim almalarının bu bireyler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yararın elde edilebilmesi için beden eğitimi öğretmenlerine de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Özellikle beden eğitimi ve sporun özel gereksinimli çocukların bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişimsel alanlarına olumlu etkileri düşünüldüğünde beden eğitimi öğretmenlerinin gerekli yeterliliğe sahip olmaları kaynaştırma eğitiminin başarıyla sürdürülmesini sağlayacaktır. Ayrıca eğitim kurumlarında yer alan öğretmenlerimiz tanılama, destekleme ve eğitimde etkin olarak rol aldıklarından kaynaştırma eğitimi alan öğrenciye yaklaşımları da öğrencilere, çevreye ve ailelere karşı örnek oluşturacağından çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

- ✓ Lise ve ortaokul kademesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı ölçeğinde bulunan bütün
- ✓ sorulara samimi ve gerçekçi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
- ✓ Lise ve ortaokul öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilik ölçeğindeki tüm sorulara samimi ve gerçekçi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
- ✓ Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve kullanılan istatistiksel yöntemlerin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
- ✓ Yapılan literatür taramasının araştırmanın geçerliliği açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- ✓ Belirlediğimiz örneklemin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- ✓ Çalışma; 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- ✓ Çalışma; Malatya ilinde bulunan lise ve ortaokullarda çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- ✓ Covid-19 pandemi koşullarından dolayı ölçeklerin öğretmenlere ulaştırılması noktasında sadece google online anket formu kullanılarak online anket formunun Whatsapp ve E-mail aracılığıyla uygulatılması ile sınırlı kalmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

ENGEL VE ÖZEL EĞİTİM

2.1. ENGELLİLİĞİN TANIMI

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ye göre engellilik terimi "impairment, disability, handicap" gibi kelimelerle ifade edilmektedir. Türkiye'de oldukça geniş bir anlam çeşitliliği olan bu ifadeler, çoğu zaman bireyin kendisinde ya da toplumdaki iletişiminde bir bozukluğu, eksikliği ya da yetersizliği tanımlamaktadır.

Buna göre;

Bozukluk (Impairment): Geçici ya da kalıcı psikolojik, fizyolojik ve anatomik fonksiyonlarındaki kaybı olarak tanımlanmaktadır.

Yetersizlik (Disability): Bir bireyin herhangi bir eksiklik ya da yetersizlik neticesinde oluşan, normal olarak değerlendirilen sınırlar içinde, fiziksel aktivite performansının kısıtlanması ya da yerine getirilememesi olarak açıklanır.

Engel (Handicap): Cinsiyet, Yaş ve sosyo-kültür yapıdan kaynaklı olarak bireyden istenen rollerin gerçekleştirilmesini engelleyen dezavantajlı bir durum olarak ifade edilir (Aktaran Savucu, 2015).

2.2. ENGEL TÜRLERİ

2.2.1. Bedensel Engel

Doğumdan önce, doğum esnasında ya da doğum sonrasında meydana gelen bir nedene bağlı olarak, iskelet, kas ve sinir sisteminde oluşan hem gelişimsel hem de bozulmaya bağlı gelişen yetersizlikler sebebiyle, hareket ile ilgili yeterliliklerini önemli oranda kaybetmesi, toplumsal hayata adaptasyon ve öz bakım becerilerini yerine getirmede zorluklar yaşayan, korunma ve rehabilitasyon gibi hizmetlere ihtiyacı olan bireye bedensel engelli denir. Bedensel engelli bireylerde ortaya çıkan bozuklukların nedeni, kas, iskelet, eklem ve sinir sisteminde oluşan sorunlar olduğu ifade edilmektedir (Cumurcu ve ark., 2012).

2.2.2. Zihinsel Engel

Zihinsel Yetersizlik*:* Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği- AAIDD (2020)'ne göre zihinsel yetersizliği; zihinsel işlevlerde büyük oranda normal derecenin

altında kalması ve kavramsal, sosyal ve pratik becerilerde ortaya çıkan uyumsal hareketlerin hepsinde karakterize olan bir yetersizlik olarak ifade edilmiştir. Bu durumun 22 yaşından daha önce meydana geldiği bildirilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip birey: Zihinsel fonsiyonlar açısından ortalamanın altında kalan, bu nedenle pratik uyum becerilerinde, sosyal ve kavramsal yetersizliklere veya kısıtlılıklara sahip ve özel-destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan kişi olarak tanımlanmıştır (Luckasson ve ark., 2002; MEB, 2006).

2.2.3. Görme Engeli

Görme engelli olma hali, görme yetisinin, normal görme gücüne göre daha da zayıf olması durumudur. Görme yetisi; öğrenmenin temelini oluşturan duyum ve uyaranları bireye kazandıran beş duyudan en önemlisi olarak ifade edilebilir. Görme duyusunun zarar görmesi, öğrenme sürecini ve günlük yaşamda edinilmiş becerileri doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple, edinilen deneyimlerin %80-85'inin görme duyusu sayesinde kazanıldığı hesaba katıldığında, bu işlevin hayatımızda oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Enç, 2005).

2.2.4. İşitme Engeli

Denge, hareketin temelini oluşturan temel öğelerin en önemlilerinden biri olarak ifade edilmektedir. Denge komponenetleri vestibüler, proprioseptif, motor ve görsel nörofizyolojik faktörler olarak tanımlanır ve bu yapıların koordinasyonu ile denge meydana gelir. Bu bileşenlerin herhangi birinin yetersiz ya da eksik olması denge performansını olumsuz yönde etkiler (McLeod ve Hansen, 1989).

İşitme kaybının meydana geldiği dönemler farklılık gösterebilir. En çok kaybın % 95 oranında doğum öncesi dönemde, doğum esnasında ya da dil gelişiminden önce gerçekleştiği ifade edilir. % 5'lik bir oranının ise dil oluşumunun kazanımından sonra ortaya çıktığı belirtilmektedir. İşitme yetersizliğinin sebeplerini "doğum öncesi", "doğum anı" ve "doğum sonrası" dönemler olarak değerlendirebiliriz (Çeliker ve Celep, 2003).

2.2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm spektrum bozukluğu (OSB); sözel iletişimde bozukluk, sosyal işlevlerde yetersizlikler, tekdüze yaşam alanı ve davranışlar ile karakterize edilen nörogelişimsel

bir bozukluk olarak ifade edilir. Bireyin yaşamının ilk yıllarında ortaya çıkan OSB; farklı birkaç sendromdan meydana gelmektedir. DSM-V'e göre bu bireyler daha güvenilir bir şekilde yerleştirilmekte ve düzeyi saptanabilmektedir (Dover ve LeCouteur, 2007; APA, 2013).

Bu durumda tanı ölçütlerinin duyarlılığının ve özgünlüğünün önemli ölçüde artması ve klinisyenin aynı davranış örüntüsüne sahip bireyleri bireysel farklılıklarını dikkate alarak daha doğru teşhis edebilmesi beklenmektedir. (Özkaya, 2013; APA, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu DSM-V'e göre 3 düzeye ayrılmıştır.

Bunlar;

- ✓ **Düzey 1** (Destek gerektirir)
- ✓ **Düzey 2** (Yoğun destek gerektirir)
- ✓ **Düzey 3** (Çok yoğun destek gerektirir)

OSB'li çocukların motor becerilerinde erken yaşlardan itibaren genellikle yetersizlikler görülmektedir. Genel olarak OSB'li çocukların motor becerileri ile ilgili tartışmalar stereotipiler ve taklit etme üzerine yoğunlaşmıştır. Stereotipilere, vücudun bütün ya da bir bölümünün hareketleri (vücut sallama ve sıçrama), el hareketleri (el çırpma, sallama, bağlamsal olmayan hareketler), nesne manipülasyonları (nesneleri çevirme, dizme) örnek olarak gösterilebilir (McDonald ve ark., 2014).

OSB'li bireylerin sergileyebileceği iki davranış tipi şunlardır:

a) Tekrarlayıcı ve yineleyici davranışlar (örneğin, bireyin vücudunu ileri geri sallaması).
b) Zarar verici davranışlar (ör. saldırganlık, öfke nöbetleri).

Bu davranışların ikisi de OSB'li çocukların öğrenme eğilimlerini ve OSB'li olmayan diğer kişilerle sosyal etkileşimlere katılmalarını engelleyerek sosyal, iletişim ve akademik becerileri edinme yeteneklerini sınırlar (Neitzel, 2010).

2.2.6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

DEHB; dürtüsellik, hiperaktivite ve dikkatsizlikle süren sosyal yaşamı, toplumsal ilişkileri ve iletişimi etkileyen, çocukluk döneminin en fazla karşılaşılan; ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam eden bir bozukluktur. DEHB'li çocuklar yaşıtlarına oranla 4 kat daha düşük seviyede akademik başarıya sahiptirler (Aytekin, 2014; Erskine, 2016).

Yaşıtları ile kıyaslandığında 3 kat daha fazla sınıf tekrarı yaptıkları, buna ek olarak; 15 kat daha fazla özel eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar ve değerlendirmelerde DEHB'li çocukların diğer çocuklara kıyasla, okuma, heceleme ve matematik becerilerinde daha düşük puanlar aldıkları ifade edilmiştir (Baweja, 2015; Barbaresi, 2007).

DEHB'li çocuklar hassas bir öğretmene sahip olsalar bile ve öğretmen çocuk ve sınıfı etkileşimli hale getirmeye çalışsa da çocukta ilerleyen sıklıkta akademik başarısızlık, yaşıtları ile arasında problemler ve öz saygı yitimi yaşanabilmektedir. Öz saygı yitimi ve sosyal olarak kabul edilmeme, çocukta duygusal dengesizlik oluşturabilir (Harpin, 2005; Polderman, 2010).

2.2.7. Özgül (Özel) Öğrenme Güçlüğü

Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının beşinci baskısında **"Özgül Öğrenme Bozukluğu"** akademik başarının yaşa göre tahmin edilenin oldukça altında olduğu ve okul veya iş ile ilgili başarı ve günlük yaşam aktivitelerinin belirgin düzeyde etkilendiği nörogelişimsel bir bozukluk olarak belirtilmiştir.

Bireyin zekâ düzeyine ve yaşına kıyasla akranlarından daha düşük bir başarı göstermesi, okul veya gündelik hayat fonksiyonlarının önemli derecede bozulması ile karakterize olan bir güçlüktür (DSM-5).

Özgül öğrenme güçlüğü herhangi bir nörolojik ve fiziksel hastalık ya da zekâ geriliği ve otizm gibi gelişimsel bozuklukların aksine, okuma, yazma, aritmetik işlemler gibi akademik yetkinlikte yetersizlik ile kendini gösteren bir bozukluktur (Elemek, 2008).

ÖG'ye sahip çocukların %75'i sosyal aktivitelerde yetersizlikler yaşamaktadırlar.

Başlıca sosyal yetersizlikler olarak şunları sayılabilir;

- ✓ Akranları tarafından kabul görmeme,
- ✓ Arkadaşlık ilişkisi kurmada yeterli olamama,
- ✓ Liderlik becerilerinin düşük olması,
- ✓ Dinlemede başarısız olma,
- ✓ Empati gösterememe,
- ✓ Grupla çalışmada yetersizlik (Vuran, 2013).

2.2.8. Dil ve Konuşma Bozukluğu

2.2.8.1. Konuşma Bozuklukları

2.2.8.1.1. Apraksi (Apraxia)

Apraksi, hecelerin ve kelimelerin doğru sıralanmasındaki sorunlarla karakterize olmuş bir motor konuşma bozukluğudur (Şahlı, 2015).

2.2.8.1.2. Dizartri (Dysarthria)

Dizartri beyin hasarının oluşmasıyla meydana gelmektedir. Felç, Beyin hasarları, Tümörler, Parkinson rahatsızlığı, Amyotrofik Lateral Skleroz (ALS) hastalığı, Multiple Sclerosis, Huntington hastalığından oluşan ve sinir sistemini de kapsayan birçok farklı sebepten kaynaklanabildiği gibi yaşamın son evrelerinde de meydana gelebilir. Ayrıca Serebral Palsi ya da Muskuler Distrofi gibi doğum esnasında da oluşabilir. Genel nüfus içersinde dizartrinin oranı hakkında net bir bilgi bulunmamaktadır (A.S.L.H.A, 2015).

2.2.8.1.3. Kekemelik

Kekemelik konuşma seslerinin uzatılmasının haricinde kelime ve hecelerin sıklıla tekrarını oluşturur. Bu akıcılık problemleri genel nüfus içinde de meydana gelmektedir ancak kekeme bireylerde bu durum çok daha fazla olmaktadır. Bazı kekeme insanlar konuştuklarında muhtemelen çok fazla nefes nefese kalırlar veya çok yoğun nefes alıp vermektedirler. Konuşma tamamen veya bir an için kesilebilir ve doğal olarak duraksamalar meydana gelebilir. Kişi konuşmayı sadece birkaç çaba sonunda tamamlayabilir (American speech, 2015).

2.2.8.2. Dil Bozuklukları

2.2.8.2.1. Afazi (Aphasia)

Beyinin dil ile alakalı bölümlerinin (tipik olarak beynin sol tarafı) hasarından meydana gelen bir iletişim bozukluğudur. Beynin sağ tarafına darbe alan bireyler konuşma ve dil sorunlarının yanı sıra ek zorluklar da yaşayabilirler. Afazi; konuşma, dinleme, okuma ve yazmada probleme neden olabilir, ayrıca afazili bireyler dizartri, apraksi ya da yutma problemlerine de sahip olabilirler (Şahin, 2015).

2.2.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler

Yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel durumlardan tersine duygusal tepki ve davranışlar sergilemesinden kaynaklı özel - destek eğitim hizmetine gereksinim duyan birey (ÖEHY, 2006) olarak nitelendirilen duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler, sosyal çevrelerinde istenmedik davranış problemleri ile tanımlanırlar.

Duygu ve Davranış Bozukluğu Türleri;

- ✓ Anksiyete bozuklukları
- ✓ Bipolar bozukluk
- ✓ Davranış bozuklukları
- ✓ Obsesif kompulsif bozukluk
- ✓ Psikotik bozukluklar
- ✓ Depresif bozukluklar (Kaufmann, 2001).

2.2.10. Üstün Yetenekli veya Üstün Zekalı Bireyler

Üstün zekâ, üstün yeteneğin hammaddesidir. Bir bireyin üstün zekâlı olmadan üstün yetenekli olarak nitelendirilemeyeceği; Buna rağmen bütün üstün zekâlı bireyler bu potansiyelini üstün yeteneğe dönüştüremeyebilir. Üstün yetenek üstün zekânın yaşamla gelişmesi ve herhangi bir alanda olgunlaşmasıyla oluşur. Üstün zekâ, üstün yeteneğe oranla çok daha kapsamlı olup nerdeyse her alanda performansa karşı az ya da çok sayıda etkisi olabilir (Sak, 2013).

Klasik ve geleneksel tanımlar üstün zekâ kavramını belli sınırlar içinde yorumlar ve 130 IQ puanını aşan her kişiyi üstün zekâlı olarak tanımlar (Akarsu, 2001).

2.3. ÖZEL EĞİTİM

2.3.1. Özel Eğitim Kavramı

Özel eğitim kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Bireysel yetersizlik durumlarında bireyin özgür yaşam sürecini üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan özel eğitim; bireysel olarak tasarlanmış, sistemli olarak uygulanmış ve değerlendirilmiş tüm öğretim hizmetleri olarak kendini gösterir (Eripek, 2005).

Doğum öncesi, sırası ya da sonrasında bireylerde meydana gelen bazı problemler neticesinde zihinsel veya bedensel bir kısım değişiklikler görülmektedir. Bu değişiklikler sonucunda birey tipik gelişim gösteren yaşıtlarına göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla bu durum almaları gereken eğitimi de farklılaştırmaktadır. Sonuç itibariyle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaşadıkları toplumda kimsenin yardımına ihtiyaç duymaksızın bağımsız yaşayabilmeleri; yaşamlarını kendi kendilerine idame ettirebilmeleri, yaşadıkları sosyal hayata uyum sağlayabilmeleri gereklidir. Özel gereksinimli bireyin sosyal yaşamda kabul gören davranışları yerine getirmeleri; toplumda kabul görebilecek seviyeye gelmeleri çok önemlidir. Bu becerileri özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere kazandırabilmek için bireyin yeterli ve yetersiz oldukları durumlara dikkat çekilip bu durumlar belirlenmeli ve buna göre en iyi eğitimi alacakları alana dâhil edilmelidirler (Yıkmış ve Gözün, 2004). Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin temel motorik özellikleri ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programı tanımlanmalıdır. Yetenekleri ve engellerine bakılmaksızın tüm öğrenciler okuldaki etkinliklere eşit olarak katılabilir, arkadaşlık kurma ve gelişmekte olan akranlarıyla etkileşim kurma hakkına sahiptir (MEB, 2013).

2.3.2. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri

MEB'in hazırlamış olduğu 30471 sayılı yönetmelike özel eğitimin amacı; Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve hedefleri ışığında; özel eğitime gereksinim olan kişilerin, bireysel olarak farklılıkları ele alınarak onların durumlarına göre eğitim hizmetlerinin verilmesi, ilgileri ve yeteneklerine göre hareket ederek erken evreden başlamak kaydıyla özel eğitimlerden faydalandırılması, özel gereksinime ihtiyacı olan bireyleri ait oldukları fiziki ve sosyal çevresinden mümkün olduğunca uzaklaştırmadan, sosyal iletişim yeteneklerinin desteklenmesine olanak verecek durumda eğitimlerin

planlanarak yapılması performansının en üst seviyeye çıkartılması olarak belirlenmiştir (ÖEHY, 2018).

Özel eğitim hizmetlerinin kapsamı ve bu kapsamdan yararlanacak bireylerin tespit edilmesi, bireylerin ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimleriyle alakalı hala devam eden yasal düzenlemeler; bu kişilere eğitimlerini sürdürebilmeleri için gerekli ortamı, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarını ve değerlendirme sürecini sağlar (Cavkaytar, 2017). Bu anlamda yasal prosedürlerle desteklenen özel eğitim hizmetleri belirli ilkeleri takip etmeye devam etmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türk milli eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri çerçevesinde yayınlanan ÖEHY'de (2018) özel eğitim almış kişiler için;

a) "Bireysel farklılıkları, gelişim durumları ve eğitim ihtiyaçları hesaba katılarak eğitim hizmeti verilmesi,
b) Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri değerlendirilerek özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılması,
c) Özel eğitim faaliyetlerine erken dönemde başlanması,
d) Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim ihtiyacı olan fertleri sosyal ve fiziksel yaşamlarından ayırmadan, toplumla etkileşim ve uyum sağlama sürecini içine alacak şekilde planlanıp sürdürülmesi,
e) Özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitsel performansları ışığında amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlanarak diğer akranlarıyla birlikte eğitim hizmeti almalarına öncelik verilmesi,
f) Özel eğitime gerek duyan bireylerin bütün kademelerdeki eğitimlerini devam ettirebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla ortak iş birliği sağlanması,
g) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,
h) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımlarının sağlanması,
i) Özel eğitim politikalarının ilerletilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması ilkeleri esas alınmıştır" (ÖEHY, 2018).

2.3.3. Özel Gereksinimi Olan Bireyler

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler arasında işitme engelliler, görme engelliler, bedensel engelliler, dil-konuşma bozukluğu olanlar, zihinsel engelliler, özgül öğrenme güçlüğü olanlar, duygu-davranış bozukluğu olanlar ve özel yetenekli bireyler yer almaktadır (İnce ve Deretarla, 2021).

Özel eğitim özel gereksinimi olan çocukların gereksinimlerini karşılamak için eğitim- öğretim faaliyetlerini geliştirmeye yönelik birkaç benzersiz araçları, yöntemleri ve araştırma isteklerini içeren bir programdır. Tipik gelişim gösteren çocuklar için hazırlanmış programdan tümüyle farklı bir program değildir ve bu eğitime ihtiyaç duyan bireye de özel gereksinimli birey denmektedir (Barik, 2019).

Beden eğitimi temelli spor ve fiziksel aktiviteler çok önemli bir yer tutar ve özel gereksinimli bireylere akranlarıyla aynı ortamda bulunma fırsatları sunar. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin beden eğitimine özellikle öğretim strateji ve donanımlarına aktif olarak katılmalarını sağlamak için eğitim ortamının düzenlenmesi tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Özel gereksinimli bireylerin ders öncesi, sırası ve sonrasında diğer fiziksel etkinliklere katılmaları desteklenmeli ve tipik gelişim gösteren yaşıtlarına benzer fiziksel etkinliklerde rol ve deneyime sahip olmaları desteklenmelidir (Özer, 2017).

2.3.3.1. Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Eğitim Hakları

Dünya genelinde yaşıtlarına oranla hem üstün nitelikli olarak nitelendirilen özelliklere sahip hem de birçok sebebe bağlı olarak yaşıtlarına oranla yetersizlikler içinde olan çok fazla birey bulunmaktadır. Bu kişiler arasındaki farklılıklar, hiçbir bireyi diğer bireyden daha üstün yapmamakta ve hiçbir bireyin diğer bireyden daha geride olduğu anlamına gelmemektedir. İnsanlar dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın temel hak ve özgürlüklerle doğarlar. 1948 yılında yayımlanan "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" ile bireye "mutlak haklar" verilmiş olup bu hakları bildirge yardımıyla garanti altına almıştır (Çolak, 2012).

Türkiye'de 1940'lı yıllarda özel ihtiyaçları olan kişilerin hakları ve eğitimi ile ilgili kanunlar çıkarılmaya başlandı (Çitil, 2012). Özel gereksinimi olan bireylere yönelik çıkarılan en kapsamlı ilk kanun 1983 yılında -2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ismiyle yürürlüğe girmiştir. Kanunda özel eğitim hakkında genel amaçlar, ilkeler, görev ve sorumluluklar, izleme ve değerlendirme ve eğitim süreçleri gibi birçok konuya değinilerek özel eğitimin genel çerçevesi ortaya konmuştur. Çıkarılan bu kanunda ilk olarak özel gereksinimi olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitime devam etmelerine, başka bir ifadeyle kaynaştırma eğitimine değinilmiştir (Kizir ve Memişoğlu, 2013). Ayrıca Rehberlik Araştırma Merkezi 'nin (RAM) görev ve sorumluluklarına yer verilmiştir (Karaca, 2018).

2.3.4. Özel Eğitim Ortamları

Özel eğitim etkinliklerinin en önemli unsurları arasında, öğrencilerin eğitim olanaklarından en fazla yararlanmalarını sağlamak ve gelişimlerini desteklemek için "en az kısıtlayıcı" eğitim fırsatlarını sunmaktır (Diken ve Batu, 2015). Özel gereksinimli bireylerin eğitim görmeleri için uygun eğitim ortamı sağlamak amacıyla düzenlemeler yapılırsa öğrencilerin hepsi ilgileri, istekleri ve becerilerine göre özel eğitim hizmeti alabileceklerdir (Avcıoğlu, 2015). Öte yandan, özel gereksinimli çocuklara sağlanacak uygun eğitim ortamları bazı araştırmacılar (Zeybek, 2015) tarafından eleştiri konusu haline gelmiştir. Özel eğitimdeki hizmet ilerlemeleri doğrultusunda, özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim sahalarında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu eğitim ortamları Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.

Şekil 2.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar

Kaynak: (Salend, 2008,; Akt., Diken ve Batu, 2015).

Şekil 2.1'de gösterilen eğitim ortamında öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim olanaklarının "genel eğitim sınıfları" olduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada, özel ihtiyaçları olan kişiler asgari düzeyde desteğe ihtiyaç duyarlar ve tipik gelişen akranlarıyla bir arada genel eğitim sınıflarında eğitim görürler.

İkinci kategoride, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, yardımcı eğitmen ve öğretmen işbirliği ile genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır.

Üçüncü kategoride, özel gereksinimli çocuklar, özel eğitim öğretmenleri veya eğitim uzmanları yardımıyla sınıf içinde veya sınıfın dışında eğitim alırlar.

Dördüncü kategoride ise engelli çocuklar, destek eğitim odasında özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla çeşitli sınıflarda yarı zamanlı eğitim almaktadır.

Beşinci kategoride, özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim sınıfları hariç, küçük özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenleri yardımıyla yarı zamanlı eğitim almaktadır.

Altıncı kategoride, özel gereksinimli kişiler, özel eğitim ortamında özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla genel eğitim sınıfı dışında tam zamanlı eğitim ihtiyaçlarını alırlar.

Yedinci kategoride, özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğrencilerin performansına göre hazırlanmış bir müfredat bulunmaktadır.

Sekizinci kategoride, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, yeteneklerine göre aktifleştirilmiş bir müfredatla "Yatılı Özel Eğitim Sınıfları" adı verilen bir eğitim ortamında eğitim görmektedir.

Dokuzuncu ve onuncu kategoriler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim olanaklarının en kısıtlı olduğu kategorilerdendir. Buna göre öğrenciler gelişim özelliklerine göre evde veya sağlık kurumlarında eğitim alabilirler (Gündoğdu, 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Her bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması ve onun bir parçası olabilmesi için eğitilmesi gerekir. Herhangi bir engeli bulunmayan insanlar gelişimlerinin doğasına uygun olarak bilişsel, sosyal, akademik, yetenek ve tutumları edinebilmektedir. Engeli bulunmayan bu insanların beceri edinimi vb. yetersizliği bulunan bireylerinde toplumlardan kabul görmesi için akademik, bilişsel, fiziksel ve sosyal becerileri edinmesi zorunludur ve bu edinimlerin gerçekleşmesi için özel eğitim imkânının sunulması gerekmektedir. Bundan dolayı özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimleri 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında K.H.K. ile garanti altına alınmış olan kaynaştırma programıyla uygulanmaktadır (Akman, Yıldız ve Kanpolat, 2014).

ÖERDHM'nce yapılan tanımlamada (2010) kaynaştırmanın bütünleştirici özelliğinin dışında, "Bireyin ilgi ve yeteneklerini en iyi şeklide kullanarak toplum içinde yaşayabilir duruma getirmektir" tanımıyla kaynaştırmanın bireysel farklılıkları öne çıkardığı kısmına değinilmiştir. Özel gereksinimli kişilerin ilerlemelerini en etkili biçimde sağlamak için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının ne kadar önemli olduğu ortaya konmuştur (Kırcaali, 1998). En az kısıtlayıcı eğitim ortamında, öğrencinin tipik gelişim gösteren arkadaşlarıyla beraber eğitim alması, sosyal, iletişim ve akademik becerilerinin en üst seviyede ilerlemesi amaçlanmaktadır. Bunun için, en az kısıtlayıcı eğitim ortamının kaynaştırma eğitimi olduğu, ayrıca bu ortamların sadece fiziksel beraberlikten oluşmadığı, aktif etkileşime dayalı ve yaratıcılığı geliştirici bir eğitim ortamı olduğu söylenebilir (Kargın, 2004; Friend, 2006).

Kaynaştırma eğitimine dâhil olan öğrencilere, öğretmenlerin maksimum derecede yardımda bulunması bu öğrenciler için eğitimi o oranda verimli kılacaktır. Kaynaştırma eğitiminde sınıfta ders verecek öğretmenlerin derslerine girmeden çok önce kaynaştırma eğitimi vereceği her bir öğrencisi için özel gereksinimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak plan hazırlamaları ve sınıflarında derse başladıktan sonra hazırlanan plan ve programa uyarak derslerini işlemeye başlamalıdırlar. Sınıf ortamının eğitime uygun şekilde hazırlanması kaynaştırma eğitiminin kaliteli ve hedeflenen şekilde yürütülmesini sağlayacaktır (Rief ve Heimburge, 1996).

Türkiye'de kaynaştırma sınıfları okul öncesinden başlayarak ilk ve orta öğretim kademelerinde de uygulanmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde ise bilgi, beceri ve kapasitesi yeterli olan özel gereksinimli öğrenciler diğer öğrenciler ile birlikte öğrenim görmektedir. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma sınıfları oluşturulmaktadır (MEB, 2018). Ülkemizde Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli bireylerin tüm kademelerde 300.000 kişiye ulaştığı görülmektedir (MEB, 2019).

Kaynaştırma eğitiminin amaçları;

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normal hale getirmek değildir. Kaynaştırma eğitiminin amacı özel eğitime ihtiyacı olan çocukların (MEB, 2009).

- ✓ Kendi gerçeğini kabul etmesini sağlamak,
- ✓ İlgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesi ve toplum içinde yaşamını kolaylaştırabilmesi,
- ✓ Çocukların okul düzenini ve okuldaki uygun davranışları tanıması,
- ✓ Diğer çocuklarla engelsiz iletişim kurmayı ve yaşıtlarına uyum sağlamayı öğrenmesi,
- ✓ Tipik gelişim gösteren çocukların özel ihtiyaçları olan akranlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olması,
- ✓ Ebeveynlerin çocuklarının başarısını diğer çocuklarda görmelerine, sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi değerlendirmelerine ve buna göre hareket etmelerine yardımcı olması.

MEB, ÖERDHM'ğü aracılığıyla yayınlanan "Okullarda yer alan Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma " (MEB, 2010) kılavuzda bulunan kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan bireyler aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 3.1. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyaç Duyan Bireyler Listesi

Kaynak: (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitiminde çeşitli ihtiyaç alanları bulunduğu için her öğrenci ihtiyacına uygun eğitim alabilmelidir. İhtiyacına uygun olan eğitim ise fırsat eşitliği ilkesine bağlı olarak sağlanmalıdır (Kırcaali, 1998).

Ülkemizde de yer verilen ve yürütülen özel eğitim içeriğinde halen yer alan görme, işitme, ortopedik, zihinsel engel ile üstün ve özel yetenekliler vs. gruplarına özel eğitim okulları ve kurumları başta olmak üzere; kaynaştırma eğitimi açısından gerekli tedbirler alınıp özel eğitim hizmeti verilmektedir (Şahin, 2017; Orhan, 2010). Salend (2011) özel eğitimi ve kaynaştırma eğitimini aşağıdaki Tablo 2.2'de gösterilen özellikler ile tanımlamıştır. Tablo incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitimin farklı felsefelere dayandığı ve özel gereksinimli çocukların eğitimine alternatif yaklaşımlar sağladığı açıktır. Özellikle kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireyleri toplumla iç içe tutmayı ve onların eğitimi açısından fırsat eşitliğine sahip olmalarını hedeflediği gözlenmektedir.

Tablo 3.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi Arasındaki Farklar

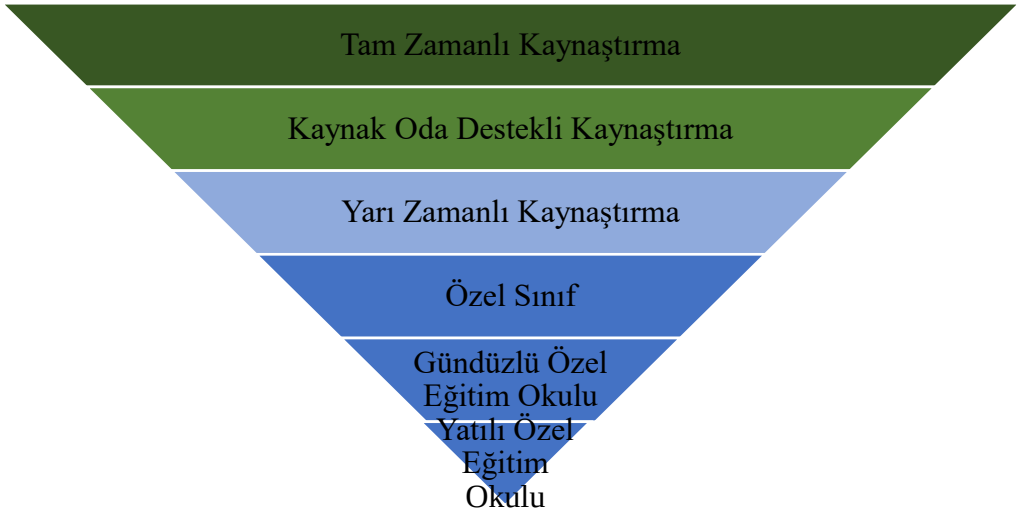
Özel eğitimin Özellikleri	Kaynaştırma Eğitiminin Özellikleri
➢ Bireysel değerlendirme ve planlama, ➢ Özel öğretim teknikleri, ➢ Yoğun öğretim, ➢ Hedefe yönelik öğretim, ➢ Araştırmaya dayalı öğretim uygulamaları, ➢ İşbirlikçi ortaklıklar, ➢ Öğrenci performans değerlendirmesi.	➢ Bir topluluğa ait olma ve kabul felsefesi, ➢ Öğrenci, aile, eğitimci ve topluluk iş birliği felsefesi, ➢ Tüm öğrencilerin çeşitliliğinin ve değerinin anlaşılması, ➢ Öğrencilere kaliteli okullarda eğitim verme yaklaşımı, ➢ Öğrencilere genel sınıflarda eğitim verme yaklaşımı, ➢ Öğrencilere içinde bulundukları topluluktaki okullarda eğitim fırsatı tanıma yaklaşımı.

Kaynak: Salend, 2011.

3.1. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TÜRLERİ

(Batu ve Kırcaali, 2005). Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcıya doğru sıralaması aşağıda şekilde ifade edilmiştir:

Şekil 1.2. En Az Kısıtlayıcıdan En Fazla Kısıtlayıcıya Kaynaştırma Ortamları



Kaynak: Batu-Kırcaali İftar, 2005

3.1.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, kaynaştırma eğitimi sayesinde eğitimlerine akranlarıyla aynı sınıf ortamında ya tam zamanlı olarak ya da özel yarı zamanlı şekilde devam edebilirler. Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin dâhil olduğu okulda uygulanan eğitim programı geçerlidir. Tam zamanlı kaynaştırma ile eğitim hizmeti veren okullarda özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitim imkânı ve ortamları düzenlenir, destek eğitim odaları açılır ve bu öğrencilerle ilgili bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Öğrencilerin akademik becerileri bu BEP' e göre planlanır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde "Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireyler, gelişim özellikleri göz önüne alınarak her bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağıtılır. Kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin olduğu sınıfların mevcudu; özel eğitim okullarında 5, okul öncesi eğitim kurumlarında en fazla 14, diğer kademelerde ise 15 öğrenci olarak düzenlenir" (ÖEHY, 2018).

3.1.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin kaydının normal sınıfta yer aldığı; öğrencinin destek alması gereken derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeni tarafından destek eğitimi aldığı eğitim ortamıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci eksik kaldığı konularla ilgili kaynak odada destek alır. Bu sayede ilerleme sağlar ve ders başarısındaki eksiklik sebebiyle sınıf içerisinde çıkabilecek olası olumsuz bakış açılarına karşı önlem alınmış olur. Kaynak oda, Başka bir deyişle, destek eğitim verilen oda, KHK (Kanun Hükmünde Kararname) /573'te, kaynaştırma uygulamalarından eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetlerinin verilebilmesi için düzenlenmiş olan eğitim öğretim faaliyetlerine yer verilen ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Kaynak odanın yer aldığı destekli kaynaştırma eğitimin de ise, öğrencinin kaydı normal sınıfta bulunduğu; fakat öğrencinin özel desteğe ihtiyaç duyulan durumlarda ise destek eğitim odasına alınıp özel eğitim öğretmeni tarafından destek sağlanarak eğitim öğretim faaliyetlerini devamı niteliğindedir (Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G., 2005).

3.1.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması

Özel gereksinimli bireyin kaydı özel eğitim sınıflarındadır. Bu öğrenciler kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda etkinliklere katılabilir. Yani eğitimin bir kısmını normal sınıflarda sürdürebilirler. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına göre biraz daha kısıtlayıcıdır. Burada da hedeflenen düşünce özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunması ve ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortamda eğitim görmeleridir (MEB, 2013; Allen ve Cowdery, 2005).

3.1.4. Özel Sınıf

Okullarda hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklar için tasarlanmış alanlara özel alt sınıf; bunun aksine üstün zekâlılar ya da üstün yetenekliler için hazırlanmış sınıflara ise özel üst sınıf denilmektedir (Özgür, 2013). Bu özel sınıf yaklaşımı, aynı zamanda çekip-çıkarma yöntemi olarak da bilinir. Özel gereksinimli bireyin özel eğitim hizmeti almaları için bir süre normal eğitim sınıflarından alınıp farklı eğitim ortamına adapte edilmesi olarak ifade edilmektedir. Sınıf içindeki eğitimlerinin hepsini veya önemli bir kısmını özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla almaktadırlar. Ayrıca görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi derslerde branş öğretmenleriyle ders işleme ve mola vakitlerinde herhangi bir engeli olmayan arkadaşlarıyla etkileşim kurabilme imkanına sahiptirler (Mastropieri ve Scruggs, 2016).

3.1.5. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Okuldaki sürelerinin büyük bir bölümünde özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik sürdürülen bu eğitim modelinde özel gereksinimi olan bireyler, gündüz özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri veren özel eğitim kurumlarında eğitimlerini devam ettirirler. Bu özel eğitim kurumlarının olumsuz tarafı ise özel eğitime gerek duyan bireyler ile normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunamamalarıdır (Aral ve Gürsoy, 2012).

3.1.6. Yatılı Özel Eğitim Okulu

Öğrencinin eğitime devam ettiği okul kaydının bulunduğu özel eğitim faaliyetlerine yer verilen okuldur. Öğrenciler aynı düzey akranları ile beraber eğitim alır ve geceleri de okulun imkânı çerçevesinde olan yurt olarak nitelendirilen yatakhanelerinde kalmaktadırlar. Bu okullarda sadece kendi akranlarıyla yer almaktadır.

Bu durumdan bakıldığında öğrenci; eğitim ortamlarından en kısıtlayıcı ortamda bulunmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam ise tam zamanlı kaynaştırma sağlayan eğitim ortamlarıdır. Eğitim sisteminde yer alan en fazla öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamından, en az sayıda öğrencinin ise, en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamında olması beklenir; olması gerekende budur (Batu, S. ve Kırcaali-İftar, 2005).

3.1.7. Ev ve Hastanede Eğitim

Eğitim bütün insanların hakkı olmasına karşın bazı bireyler bu haklarını maruz kaldıkları yetersizlikler yüzünden okul bünyesinde kullanamamaktadırlar. Yetersizliklerinin seviyesine ve boyutuna göre bireyler, örgün eğitim, özel eğitim, hastanede ya da evde eğitim hizmeti olarak kullanabilirler. Evde eğitim, bireyin yaşadığı evini okul ortamına benzer şekilde kullandığı, sınavlarını evlerinde gerçekleştirdiği eğitim modelidir (Arslan, 2015). Hastane şartlarındaki özel eğitim hizmeti ise gezerek eğitim olarak nitelendirilen özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanır (Erol, 2012).

3.2. REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (RAM)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)'ın işleyişini ve RAM çalışanının görev bölümleri bazı yayımlanan yönetmelikler ile düzenlenmektedir. RAM'ların işleyişini belirleyen yönetmelik 1968'de yayımlanmıştır. Yayımlanan bu ilk yönetmelikte RAM'lara tanınan temel görev ve sorumluluklar şunlardır (MEB, 1968): Okul başarısızlıklarını takibini yapma, okullarda taramalar yapma, davranış problemi olan öğrencilere yönelik terapi yapma, test geliştirme ve zeka geriliği olan çocuklara yönelik özel sınıflar açma. Bu ilk yönetmelik değerlendirildiğinde, "araştırma" teriminin ön planda yer aldığı ve bu terimin merkezin adında da geçtiği görülmektedir. 2001 ve daha sonra 2017 yıllarında yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmelikleri'nde (MEB, 2001, 2017), RAM'lar iki ayrı bölüm olarak hizmet vermeye başlamıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü). Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün görevi, RAM'lara başvuru yapan özel eğitim hizmeti almak isteyen öğrencileri tanılama ve değerlendirme ile ilgili hizmet verme, Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün görevi ise sorumluluk alanında olduğu bölgedeki eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri servisiyle koordineli çalışma ve işbirliği yapmaktır. Bu yönetmelikler doğrultusunda RAM'ların iki esas görevinin

ortaya konduğu ve 1968 yılında ön planda olan "araştırma" teriminin geri plana atıldığı gözlenmektedir (Camadan, 2021).

RAM'lar ilk zamanlarda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Child Guidance Clinics benzeri bir oluşum ile ortaya çıkmıştır (Kepçeoğlu, 1988; Kuzgun, 1988; Tan, 2000).

Türkiye'de RAM'lar okulun ya da bireyin şahsi olarak başvurusu ile randevu usulüne göre hizmet vermektedir. Bu duruma ek olarak öğrencilerin RAM'lara gönderilmesinde eğitim kurumları ve sağlık kuruluşları da ortak çalışmakta, eğitsel değerlendirme ve tanı süreci, bakanlıkça geliştirilmiş RAM Modülü aracılığıyla yapılmaktadır (Börkan vd., 2017). Okulun Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin (RAM) yeri oldukça önemlidir. Türkiye'de 1954 yılından itibaren gelişmiş kentlerde RAM'lar kurulmaya başlanmıştır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında RAM'ların sayısı tam olarak 240'a kadar ulaşmıştır (MEB, 2019b). RAM'ların sayısının her geçen yıl artması, MEB'in RAM'a ne kadar önem verdiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. MEB'in yaptığı araştırmalar ve projeler dikkate alındığında RAM'ın Özel Eğitim Bölümü'ne daha çok mali kaynak ayırdığı düşüncesi oluşmaktadır (orgm.meb.gov.tr). Fakat RAM Özel Eğitim Bölümü özel gereksinimli 279 bin bireyin eğitim ihtiyacına imkân sağlarken (MEB, 2019a), Rehberlik Hizmetleri Bölümü'nün 18 milyon öğrenciye ve kendi bölgesindeki bütün bireylere hizmet vermesi beklenmektedir. Bu nedenle RAM Rehberlik Hizmetleri bölümünün işleyişinin denetlenmesi, eksikliklerinin ortaya konması ve daha da nitelikli hizmet verebilmesi için önerilerin belirtilmesini sağlayacak araştırmalar yapılması gerekmektedir.

RAM'ın Kılavuzu'nda Rehberlik Hizmetleri Bölümü'ne verilen görev ve sorumluluklar aşağıda belirtilmiştir

- ✓ Kendi sorumlu oldukları bölgede çalışan rehberlik öğretmenleriyle (rehber öğretmeni bulunmayan okullarda ilgili müdür yardımcısıyla) bir eğitim-öğretim yılında en az üç toplantı gerçekleştirir.
- ✓ Özel eğitim alanındaki çalışmalar incelenerek rehberlik öğretmenlerinin mesleki ilerlemesini artırıcı hizmet içi faaliyetler düzenler.
- ✓ Okul ziyaretleri yapar.

- ✓ Eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik hizmetleri planlanır ve yürütülür.
- ✓ Öğrenci ve ailelerine, grup rehberlik faaliyetlerine yönelik programlar hazırlanır ve eğitim kurumlarında uygulanması sağlanır.
- ✓ Gerekli ölçme araçları kullanılarak vatandaşa psikolojik destek hizmeti verir.
- ✓ Bölgenin ihtiyacı olan hizmetleri planlamak ve bunlara yönelik araştırmalar yapmak.
- ✓ Bölüm ile ilgili istatistiksel verileri tutmak.
- ✓ Hizmet alanıyla alakalı mevzuat değişikliklerini takip etmek ve aynı zamanda bu değişiklikleri diğer öğretmenlerle ile paylaşmak (MEB, 2018).

3.3. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)

Yönetmelikte BEP tanımlar bölümünde şu şekilde tanımlanmıştır: "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır."

BEP içeriğinde bulunması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- ✓ Öğrenci bilgileri,
- ✓ Mevcut eğitsel performans,
- ✓ Dönemlik ve yıllık hedefler,
- ✓ Sunulacak hizmet türleri,
- ✓ Hizmet reçetesi,
- ✓ Programdan sorumlu kişiler,
- ✓ Materyal,
- ✓ Çevresel düzenleme,
- ✓ Öğretim yöntem ve teknikleri,
- ✓ Değerlendirme yöntem ve araçlar (Yanardağ, 2017).

BEP; Özel gereksinimli öğrencilerin okullardan, özel eğitim kurumlarından, özel eğitim dersliklerinden, özel meslek okulları ve destekleyici eğitim bölümleri gibi uygun eğitim ortamlarından, sınıf desteği, konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon gibi destek hizmetlerinden yararlanmalarını sağlayan ve bütün bu hizmetlerin planlandığı yazılı belgelerdir. Bir BEP'ye hazırlanmak için çocuğun gelişimsel özelliklerini anlamak,

öğrencinin ihtiyaçları açısından en az kısıtlayıcı olan ortamı, destek hizmetleri türleri, konaklamalar ve uygun yerleştirmeleri belirlemek önemlidir (Avcıoğlu, 2015). Kaynaştırıcı eğitimin temel unsuru olan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP); Rehberlik merkezleri aracılığıyla yapılan pedagojik değerlendirme neticesinde özel eğitim hizmetlerine uygun görülen özel gereksinimli çocuklar için BEP üyeleri tarafından hazırlanan bir programdır (Kargın, 2017). Kaynaştırma eğitimi diğer adıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı herhangi bir engele sahip her bir birey için yazılı olarak hazırlanan (Fıscus ve Mandell, 2002), bireyin bilişsel, sosyal, duyuşsal alanlardaki potansiyeli dikkate alınarak ona ne tür davranışların kazandırılabileceğini, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi tekniklerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını gösteren ve gerekli destek eğitim hizmetlerini içinde barındıran bir programdır (Kargın, 2004).

BEP, özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda hazırlanan; ölçülebilir uzun ve kısa dönemli hedefleri, destek hizmetlerini, programın yerini, zamanını, görevli personeli ile ilgili bilgileri içeren yazılı bir program olarak adlandırılabilir. Başka bir ifadeyle özel eğitime ihtiyacı olan her bir birey için yazılı olarak hazırlanan; çocuğun, ebeveynin, öğretmenin beklentileri doğrultusunda destek eğitim hizmetlerini içeren bir özel eğitim programı olarak ifade edilebileceği gibi, özel eğitime muhtaç bireyin ihtiyaçlarına göre yapması gereken faaliyetlerin ve alt basamaklarının nasıl, kiminle, nerede, ne kadar sürede yapılacağını ifade eden bir akış planı olarak değerlendirilebilir (Santos, vd., 2012).

Türkiye'de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda BEP geliştirme ve uygulama faaliyetleri, kanuni hale getirilmiştir (MEB, 1997). Bu kararnamede özel gereksinimli bireylerin eğitimde kişiye göre bireyselleştirme ilkesi açık ve net bir hale getirilmiştir (MEB, 1997). Daha sonra Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2000-2006-2012-2018) BEP, "Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı" şeklinde ifade edilmiştir. Yönetmelik, eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ilkesini temel alarak özel gereksinimli öğrenciler için BEP'in hazırlanmasını ve uygulanmasını zorunlu bir duruma getirmiştir. Hazırlanması

planlanan BEP'lerde; öğrenci bilgilerine, kısa ve uzun dönemli hedeflere, destek eğitim hizmetlerinin nasıl, nerde ve kimler tarafından sunulacağına ilişkin bilgilerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

BEP, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 1997 yılında kabul edilerek yasal bir zorunluluk olarak belirlenmiş; 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (Madde 69) göre aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

"Bireyselleştirilmiş Eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin gelişim özelliklerine, eğitimin etkililiğine ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış amaçlara yönelik hazırlanmış ve bu kişilere destekleyici eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır. "

Aynı yönetmelikte BEP'in,

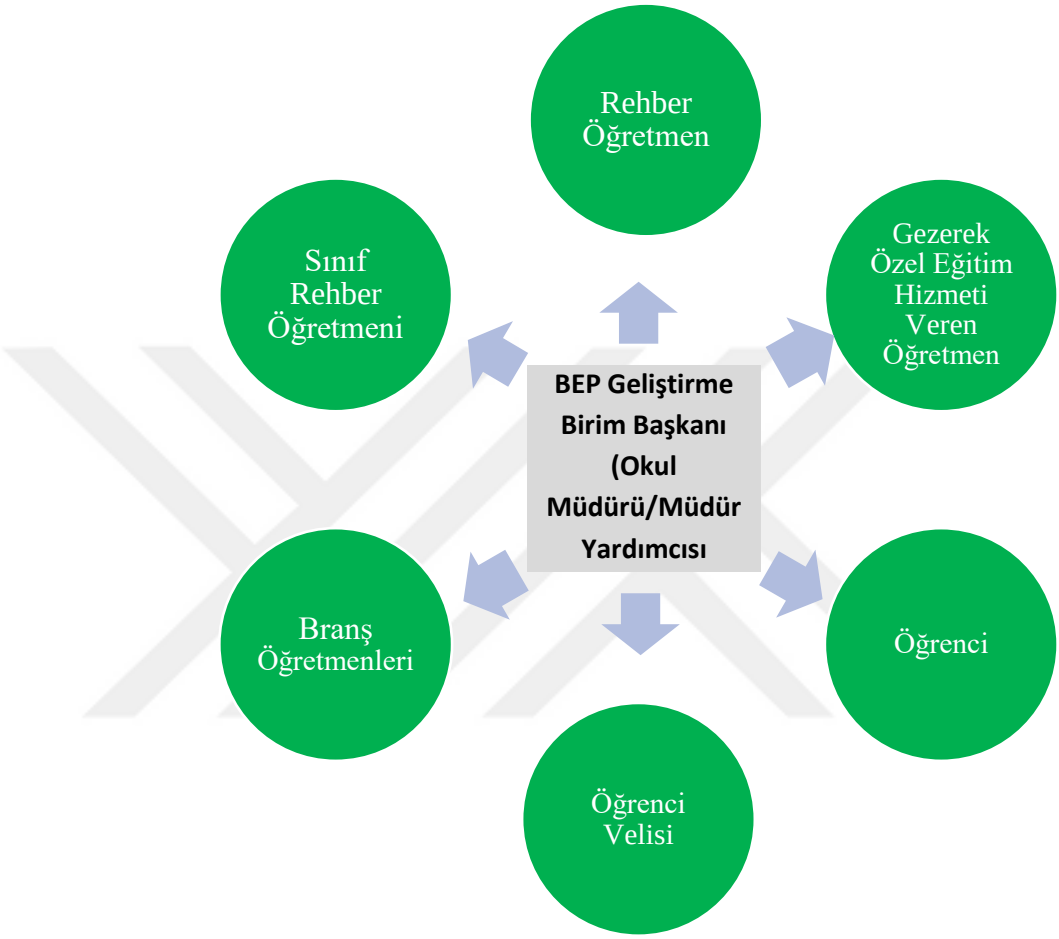
- ✓ Performans seviyesi, yıllık hedefler ve öğrencinin uyduğu eğitim programı esas alınarak belirlenen kısa vadeli amaçları,
- ✓ Öğrenciye sunulacak destek eğitim faaliyetinin türü, süresi, yoğunluğu ve bu hizmeti kimlerin vereceği ve nasıl uygulayacağını,
- ✓ Öğretimde kullanılacak metot ve teknikleri ayrıca eğitim materyallerini,
- ✓ Eğitim ortamı ile ilgili düzenlemeleri, davranış sorunlarını engellemeye veya en aza indirgemeye yönelik alınacak önlemler ile uygulatılacak yöntem ve teknikleri ve öğrencinin şahsi bilgilerini kapsaması gerektiği belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra, özel gereksinimli bireyler için geliştirilen BEP aracılığıyla; ölçülebilir hedefler ortaya konup değerlendirilmesi tarafsız bir şekilde yapılabilmektedir. Bu sayede, ortaya konan hedefler özel gereksinimli kişiler ve ebeveynleri için yol haritası olacaktır (Friend, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP'lerini hazırlamak amacıyla okul müdürü ve ya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında, bir gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmen, bir rehberlik öğretmeni, eğitim programlarını hazırlamakla görevli öğretmen,

öğrencinin sınıf rehber öğretmeni, branş öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrencinin de yer alacağı BEP geliştirme birimi oluşturulur.

Şekil 3.3. BEP Geliştirme Birimi Üyeleri



Kaynak: MEB, 2015.

3.3.1. Bireyselleştirilmiş Beden Eğitimi Programı (BBEP)

Fiziksel ve motor beceriler, temel motor beceriler, bireysel ve grup etkinlikleri de dâhil olmak üzere bireylerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş bireyselleştirilmiş bir eğitim programıdır. Dinamik bir beden eğitimi programı olan uyarlamalı beden eğitimi, bireysel antrenman etkinliklerine uygulanabileceği gibi grup etkinliklerine de uygulanabilir. Çeşitli öğretim tekniklerinin kullanılabileceği özel bir beden eğitimi müfredatında, program oluşturulurken velilerden, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden ve uzmanlardan gelen girdiler toplanabilir. Uyarlanabilir beden eğitiminde, engelli çocukları kendilerinden beklenen becerilerin uygulanmasına

yeniden entegre etmeyi ve kaynak olmaksızın kendileri olma pedagojik hedefine ulaşmalarına yardımcı olmayı pedagojik bir hedef olarak kabul edin. Arzu ve hedeflerle ilgilidir. Bu programın temel amacı, özel bir kişinin belirli hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktır. Program, her bireyin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillenen duygusal, motor ve ruhsal kişisel gelişime yöneliktir (Winnick, 2017).

Beden eğitimi ihtiyaçları ve özel ihtiyaçları olan kişilerin ihtiyaçları, hem engelli hem de tipik gelişim gösteren yaşıtlarıyla aynı ortamda karşılanabilir. Bireyin güçlü ve zayıf yönlerine göre ortaya çıkan bu durum, başlangıçta kişisel olarak eğitilen çocuğun temel becerileri kazanmasıyla daha sonra çeşitli adaptasyonlar ve tipik gelişimsel akranlarının katılımıyla devam edebilir. Buradan da anlaşılacağı gibi Adaptif Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, staj olarak tanımlanmamalı veya etiketlenmemeli, bir eğitim programı olarak görülmelidir.

Beden eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programının değerlendirme alanları aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- ✓ Vücut farkındalığı
- ✓ Yer değiştirme
- ✓ Denge
- ✓ Nesne kontrol
- ✓ Adaptasyon
- ✓ Fiziksel uygunluk (Yanardağ, 2017).

3.3.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve gelişim düzeyleri, yaşıtlarına göre farklılık göstermekte, bu da BEP hazırlama ve uygulamasını beraberinde getirmektedir. Bu öğrenci farklılıkları yalnızca zihinsel, sosyal, duygusal ve dilsel iletişim alanlarıyla değil, aynı zamanda bireyselleştirilmiş eğitimsel ve motor gelişim programları ve becerilerine duyulan ihtiyaçla da ilgilidir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik beden eğitimi ve spor programlarının hazırlanmasında kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencinin yaşına göre değerlendirilmesi gereken alanlar ve bu alanların amaçları belirlenmeli ve ilgili uzmanlar tarafından hazırlanmalıdır. Öğrencilerin vücut farkındalığı, vücut kontrolü, yer değiştirme becerileri, kişisel/sosyal becerileri, nesne

kontrolü, fiziksel uygunluk gibi parametreleri dikkate alınarak öğretim basamakları belirlenmeli ve öğrenciye uygun yöntem seçilerek uygulatılmalıdır (Kelly, Wessel, Dummer, Sampson, 2010).

Öğretim Yöntemlerinden bazıları birkaç başlık altında aşağıda ifade edilmiştir:

3.3.2.1. Aşamalı Yardım

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan aşamalı yardım, öğretimine gereksinim duyulan düzeyde ipucu ile başlanmasını ve ipucunun öğretmenin vereceği kararlar doğrultusunda aşamalı olarak ortadan kaldırmasını içeren bir öğretim modelidir (Birkan, 2013).

Öğretmen öğretim sırasında öğrencinin ipucuna gereksinim duyduğunu düşünürse ipucu sunar. Örneğin bir raketi doğru tutması için öğrenciye ipucu sunabilir. Fakat öğretmen, öğrencinin bu konuda gereksinim duymadığını düşünürse ipucunu geri çekebilir. Daha sonra öğretmen öğrencinin topa vurma konusunda ihtiyacı olduğunu düşünürse tekrar ipucu sunabilir. Öğretim sırasında verilen ipuçları öğrencinin hareketi gerçekleştirmesi için yeterli olmuyorsa daha fazla ipucu verme yöntemi kullanılabilir.

Aşamalı yardımın avantajları şunlardır:

- ✓ Aşamalı yardımla öğretim özellikle zincir becerilerin öğretiminde oldukça etkili bir öğretim yöntemidir.
- ✓ Aşamalı yardımla öğretimde ipucunun değiştirme, azaltma ya da artırma kararı öğretmene bırakıldığı için öğretmene nispeten daha rahat bir çalışma alanı yaratmaktadır.
- ✓ Özellikle ipucu bekleme becerisi bulunmayan ya da bekleme eğitimi yapılmayan öğrencilere beceri öğretiminde kolaylıklar sağlayabilmektedir (Alberto ve Troutman, 2013).

3.3.2.2. Model olma

Model kavramı, "örnek olan, örnek alınan, örnek alınmaya değer bir özelliğe sahip olan birey olarak nitelendirilebilir" (Ayverdi, 2010).

Öğretmenlerin öğrenciler için önemli birer rol model olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi öğretmenlerin ders konularını öğrencilere sevdirme ve öğrencileri derse motive etme konusunda becerikli olmaları oldukça önemlidir. Çünkü eğitim sadece

öğretmenlerin alan bilgileri ile değil, aynı zamanda pedagojik bilgileri ile de yakından ilişkilidir (Yalçın, 2014).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri toplumların çağdaşlaşma ve gelişme süreçlerinde de önemli bir yere sahiptir. Çünkü spor etkinliklerinin toplumsal yapıyı geliştirici birçok yönü bulunmaktadır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor faaliyetlerine yönelik olarak özellikle okullarda öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri önemli bir konudur. Bilindiği gibi bireyin spora yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde eğitim kurumlarının büyük bir rolü bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin sosyal becerileri, öz-yeterlik algıları ve kişilik özellikleri okul döneminde şekillenmektedir (Balyan vd., 2012).

Model olma yönteminde; Öğretmen içeriğe göre hareket etmelidir. Eğer bir kavram öğretimi yapılacaksa öğrenciye o kavramın örnekleri sunulur. Beceri öğretimi yapılacaksa model olarak becerinin yapılışını gösterir. Yapılan bu sunumun açık, anlaşılır ve etkileşimli olması içeriğin anlaşılırlığını olumlu yönde etkileyecektir. Model olunması, örneklerin verilmesi ya da sunum yapılması öğrenciye öğretilecek içeriği gözleme fırsatı verir. Örneğin öğretmen turnike atmayı, masa tenisi raketini tutmayı ya da takla atmayı model olarak ve açıklayarak öğrencilere sunar. Model olmanın etkili olabilmesi için öğrencinin belirli düzeyde taklit etme becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğrencinin taklit etme becerisi yeterli düzeyde değilse bu konuda ayrıca çalışma yapmak gerekebilir. Model olmada öğretmen öğrencinin o davranışı hangi eliyle, ayağıyla yapmasını bekliyorsa kendisi de o eli ve ayağı kullanarak beceriyi gerçekleştirmelidir (İnce ve Deretarla, 2021).

Model olma yönteminin bazı özellikleri aşağıda ifade edilmiştir:

- ✓ Model Olma, ortamın oluşturulması, öğretim programının düzenlenmesi aktarılacak bilginin uzman kişi tarafından yapılarak öğretilmesine dayanır,
- ✓ Mevcut eğitim ekipmanlarını uyarlayarak ve aktif kullanarak öğretmeyi amaçlayan, destekleyen ve öğrenme deneyiminin her evresinde öğrencilere bilgiyi aktarmaya çalışan dinamik bir yoldur,
- ✓ Doğru kararlar almayı ve uygun tercihler yapmayı öğretmektir.
- ✓ Olumlu ilişkiler kurma ve gelişiminin temelinin rol model olma ile mümkün olacağı bir öğretim yöntemidir,

- ✓ Sadece bir eğitim programı değil, bir süreçtir.
- ✓ Öğretmen ve öğrenci katılımı ile gerçekleşen bir öğretim modelidir (Bedir ve Tekin, 2019).

3.3.2.3. Katılım Yöntemi

Öğrenme, kişinin çevre ile etkileşimi sonucunda düşünce, duygu ve davranışlarında meydana gelen bir değişikliktir. Bu değişimin nasıl meydana geldiğine ilişkin araştırmalar, bu süreçte öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Bir bilgi felsefesi olarak yapılandırmacılık; Bu, 18. yüzyıl filozofu Vico'nun, insanların kendileri için ne tasarladıklarını anlayabileceklerini söyleyen çalışmasına kadar uzanıyor. Vico, 1710 yılında "bir şeyi bilen açıklar" ifadesini kullanmıştır. Bu düşünceyi geliştiren Kant, insanların aktif olarak bilgiyi edindiklerini, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirdiklerini ve kendi yorumlarıyla kurarak kendilerinin oluşturduklarını savunur (Özden, 2006).

Bireyin mümkün olan tüm duyularını kullanarak olayı hissetmesi ve neden sonuç ilişkilerini düşünerek bir yargıya varması kastedilmektedir. Bilgiyi algılama, organize etme, deneyimleri yorumlama, sonuç çıkarma ve sınıflandırma kavram geliştirmede en önemli öğelerdendir (Wheatley, 1991).

Tablo 1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Spor ve Fiziki Etkinlikler

Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri
1. Temel jimnastik duruşları yapar.	✓ Rahat duruşu yapar. ✓ Hazır ol duruşu yapar. ✓ Engel oturuşu yapar. ✓ Sporcu oturuşu yapar.	27.09.2021 17.06.2022	✓ Aşamalı yardım ✓ Model olma ✓ Katılım yöntemi
2. Çeşitli şekillerde dönüşler yapar.	✓ Yerinde geriye döner. ✓ Yerinde sola döner. ✓ Yerinde sağa döner.	27.09.2021 17.06.2022	✓ Aşamalı yardım ✓ Model olma ✓ Katılım yöntemi
3. Denge hareketlerini artan bir doğrulukta yapar	✓ Statik-dinamik denge hareketleri yapar. ✓ Esnetme hareketleri yapar. ✓ İtme hareketini yapar ✓ Çekme hareketleri yapar.	27.09.2021 17.06.2022	✓ Aşamalı yardım ✓ Model olma ✓ Katılım yöntemi
4. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri artan bir doğrulukta yapar.	✓ Atma çalışmaları yapar. ✓ Tutma çalışmaları yapar ✓ Durdurma-kontrol çalışmaları yapar. ✓ Raketle vurma çalışmaları yapar	27.09.2021 17.06.2022	✓ Aşamalı yardım ✓ Model olma ✓ Katılım yöntemi
5. Yer değiştirme hareketlerini artan bir doğrulukta yapar.	✓ Çeşitli şekillerde yürüyüşler yapar. ✓ Çeşitli şekillerde koşular yapar. ✓ Çeşitli engeller üzerinden sıçrama yapar.	27.09.2021 17.06.2022	✓ Aşamalı yardım ✓ Model olma ✓ Katılım yöntemi

Kaynak: (MEB, 2018).

3.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR

Beden eğitimi, "bireyin fiziksel ve ruhsal olarak bir ahenk içinde olması için amaçlı ve planlı bir biçimde yapılan fiziksel etkinliklerin tümüne denir (Uğraş, 2013). Beden eğitimi kişinin mevcut şartlardaki ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Fiziksel olarak bir hareket içinde olmak aktivitenin en temel parçasıdır. Hareket fiziksel aktivite yapmak için gereklidir. Beden eğitimi organizmayı kapsar ve temelini zihin-beden bütünlüğü oluşturur. Bireyin kendini anlatmasına ve yaratıcılık duygusuna olanak sağlar. Beden eğitimi fiziksel performansı koruma, geliştirme, kişinin sağlıklı olma hissini vermeye olanak sağlar. Beden eğitimi ve sporun oluşturduğu bu kazanımlar sayesinde eğitimin en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir (Kuter ve Kuter, 2012).

İnal'ın tanımlamasına göre beden eğitimi; İnsanların fiziksel ve psikolojik iyilik halini korumak, fiziksel yeteneklerini geliştirmek, egzersiz yapmak, oyun oynamak... Bireylerin tüm özelliklerine uygun ve toplumsal yaşam koşullarına göre farklılık gösteren, sporla ilgili tüm etkinlikleri içeren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2003). Başka bir deyişle beden eğitimi, beden eğitiminin amaçlarının zorunluluğu olan fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel değişim ve gelişim sürecidir ve fiziksel aktivitelere katılım yoluyla gerçekleşir (Tamer, 2001).

İnsanlar beden ve ruh sağlığını tam bir iyilik haline getirebilmek için beden eğitimi ve spor aktivitelerinde bulunurlar. İnsanın gelişim safhasında beden eğitimi ve sporun faydası oldukça önemlidir. Spor faaliyetleri büyüme ve gelişme dönemindeki çocuklara, bedensel sağlık ve iyilik hali sağlar. Ayrıca çocuğun kişiliğinin olgunlaşmasına yardım ederek, ruhsal sağlığının dengeli gelişmesine olumlu katkı sağlar (Usta, 2010).

Engelliler açısından Beden eğitimi ve Spor değerlendirildiğinde, Eskilerde sportif aktiviteler engelliler üzerinde rehabilitasyon amacıyla uygulanırken, Günümüzde; Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin engelli bireyler için yalnızca rehabilitasyon amacıyla değil, aynı zamanda fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine de olumlu yönde katkı sağladığı ve toplumsal yaşama uyum sağlamaları açısından büyük faydalar sağladığı görülmüştür (Gür, 2001).

Sportif faaliyetlerin özellikle engelli bireyin psikomotor (denge, kuvvet, sürat, esneklik, fiziksel uygunluk) becerilerini istendik yönde geliştirdiği, bu bireylerin yapıcı ve yaratıcı olmasına katkı sağladığı söylenebilir (Aracı, 2001).

Arıcı sporun kişiye;

- ✓ Bir plan doğrultusunda çalışmayı,
- ✓ Çalışmaları aynı istek, heves ve inançla sürdürmeyi,
- ✓ Arkadaşlığı, dostluğu, saygıyı, sevgiyi, liderlik etmeyi, takdir etmeyi,
- ✓ Topluma ve çevresindeki insanlara güven aşılamayı,
- ✓ Sorumluluk almayı ve aynı amaçlar doğrultusunda birlikte hareket edebilmeyi öğrettiğini ortaya koymaktadır. (Arıcı, 2000).

3.5. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE EĞİTSEL OYUN

3.5.1. Oyun

Oyun, bir hedefe yönelik olan ya da olmayan, kurallı veya kuralsız olabilen, fakat çocuğun bütün durumlarda isteyerek, zevk alarak dâhil olduğu, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişim ile birlikte dil gelişiminin de temeli durumundaki, gerçek yaşamın önemli bir parçası ve etkili bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. Çocuk oyunları sosyoekonomik ve toplumsal durumlarla, içeriklerine istinaden değişik niteliklere sahiptirler. Araştırmacılar oyunu bu niteliklerine istinaden sınıflandırmışlardır. Araştırmalar adına, oyunun sınıflandırılması büyük kolaylık arz etmektedir.

Oyun; Her yaş grubundan bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşen ve hareket içgüdüsünden doğan, fizik, moral ve toplumsal kişilik becerilerinin ilerlemesini sağlayan, bir takım kuralları bulunan, gönüllü biçimde sürdürülen, bireysel ve grup davranışları şeklinde tanımlanmaktadır (Tortop, 2005). Oyun çocukluk döneminde doğumla beraber başlayan ve esasında bireyin hayatı boyunca süren, kimi zaman amaçlı kimi zaman da amaçsız biçimde dâhil olunan eğlenceli faaliyetlerin tamamıdır. Çocukluk çağında oyun; çocuğun çevresini ve kendisini anlamasına yardımcı olacak faaliyettir. Oyun ve çocuk birbirini tamamlayan iki kavram durumundadır (Öncü ve Özbay, 2014).

Pestalozzi (1820) çocuğun içinde itici bir güç olduğunu öne sürer. Bu güç çocuğu etkinliğe iter, harekete geçirir. Bu güç sayesinde çocuk yerinde duramaz. Çocuğun bu hareket ve oyun etkinlikleri eklem alıştırmaları için önemli olduğu düşünülmektedir (Akandere, 2006).

3.5.2. Eğitsel Oyun

Eğitsel oyunlar, öğrencilere zihinsel ve fiziksel olarak aktif olma fırsatı ve sorumluluğu vermektedir ve bundan dolayı da faydaları nedeniyle sınıfta ve öğrenme sürecinde sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca çocukların etkileşimlerini arttırır ve dikkatlerini kolayca çeker (Yip ve Kwan, 2006). Ek olarak, eğitsel oyunlar öğrencileri streslerini ve kaygılarını azaltmaya, dil öğrencisinin dikkatini canlı tutmaya ve sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimini pekiştirmeye teşvik eder (Marzano, 2010).

Eğitsel oyunların, konuyu çocuklara aktarırken hem eğlendirmesi hem de öğretmesi gerekir. Eğitsel oyunun gerçekleştirilme amacı çocukların oyunlar vasıtasıyla zihinsel becerilerini artırmak ve eğitimi daha etkin bir hâle getirmektir. Eğitsel oyunun gerçek bir oyun gibi çocukları eğlendirmesi amaçlanmalıdır fakat ulaşılması istenilen hedeflerden de uzaklaşılmamalıdır. Eğitsel oyun hazırlanırken öğrencinin uygunluk düzeyi, yaş aralığı iyi düşünülmelidir. Öğrenci oyunu gerçekleştirirken zorlanmamalı, oyun fazla karmaşık ve çocuğun kavrayamayacağı seviyede olmamalıdır. Gerekirse oyunun belirli yerlerinde ipuçları verilebilir, öğrenci düşünmeye sevk edilebilir (Çangır, 2005). Eğitsel oyunlar okullarımızda bilinçli ve amacına uygun yapılırsa öğrencilerin, motorsal gelişimine katkı sağladığı gibi bilişsel, duyuşsal, zihinsel, sosyal gelişimine de katkı sağlar. Problem çözme, kendine güven, paylaşma, yardımlaşma, karar verme gibi özellikleri de geliştirerek topluma uyumlu bireyler yetişmesini sağlar (Onay, 2006).

Eğitsel Oyunun Temel Özellikleri Şöyledir:

1. Kurallar içinde bireyin özgürlüğüne imkan verir.
2. Öğrenmeye sevk eder. Öğrenmeyi zevkli kılar.
3. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim metodu olarak kullanılır.
4. Öğretme-öğrenme aşamasında öğrencilere sınıf ortamında sıkılmama, eğlenme fırsatı verir.
5. Önceki öğrenilenlerin pekiştirilmesine olanak sağlar.

6. Belirlenen hedef davranışların geliştirilmesinde önemli rol oynar.
7. Yanlış öğrenmelerin tespit edilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olur.
8. İlgi çekici olması sebebiyle öğrencilerin dikkatini çeker, motivasyon sağlar ve bilginin uzun süreli korunmasına yardımcı olur.
9. Öğrencilerin farklı şekillerde düşünmelerine olanak sağlar.
10. Öğrenciler arasında etkileşim oluşturur. Ortak hedef doğrultusunda hareket etmeyi sağlar (Çangır, 2005).

3.5.3. Kaynaştırma Eğitiminde Eğitsel Oyun Yaklaşımları

Çocuklar devamlı şekilde kendi fiziksel yeteneklerini deneme ve araştırma eğilimindedirler. Oyun esnasında çocuğun sergileyeceği fiziksel hareketlilik (koşma, tırmanma, kayma, sallanma benzeri) çocukların büyümesi adına faydalıdır. Fiziksel engelli çocukların bu aktiviteleri gerçekleştirmeleri sınırlı ya da imkânsız olduğundan dolayı, çocuğun destekleyici ekipmanlarla fiziksel oyuna katılım göstermesi önem arz etmektedir. Ekipmanlar gerektiğinde ilerletilebilmeli, erişilebilir olmalı ve konumlanması özel olarak dizayn edilmelidir. Çocuklar için düzenlenen oyun alanlarında fiziksel engelli çocukların kullanımı maksadıyla tasarlanmış oyuncakların bulunması bu çocukların fiziksel oyundan faydalanmalarını sağlamanın yanında, toplumdan soyutlanmalarını da engelleyecektir (Akfırat, 2004).

Zihinsel engelli çocuklar sosyal, bedensel ve bilişsel alanlarda, beyin fonksiyonlarındaki yetersizlikten ötürü bir takım problemler yaşamaktadırlar. Bu çocukların kapasitesi oyun ile yükseltilmeye çalışılabilir. Kullanılacak oyuncaklar ve oynanan oyunlar çocuğun seviyesine uygun şekilde belirlenmelidir. Çocuğun kavrayamayacağı karmaşık oyunlar ve ekipmanlar tercih edilmemelidir. Oyun planlaması kolaydan zora doğru olmalı ve bütün beceriler sistematik öğrenme tekniği ile öğretilmelidir. Zihinsel engelli çocuklara oyun aracılığıyla dil ve konuşma becerileri (dinlenme, sıra alma, taklit etme, obje sürekliliği benzeri), öz bakım becerileri (giyinme-soyunma, el-yüz yıkama benzeri) ve kavramlar (sayı, renk benzeri) kazandırılabilir. Bu çocuklar oyunlar sayesinde kurallara uymayı, sosyalleşmeyi, iletişim kurmayı ve paylaşmayı öğrenirler (Kocakaya, 2006).

İşitme engeli bulunan çocukların, çevresel koşullardan daha fazla etkilendikleri, nesneleri sembolik olarak kullanmada geri oldukları ve iş birlikçi oyunlara daha çok

dâhil oldukları belirlenmiştir. Sosyodramatik oyunlar işitme engelli çocukların sık tercih ettikleri oyunlar arasında ifade edilirken, yalnız oynanan oyunlar ve sosyodramatik oyunlar ise, daha çok konuşma geriliği bulunan çocuklar tarafından tercih edilmektedir. Görme engelli çocuklar genellikle tek başlarına oynama eğilimindedirler. Bu çocukların görme bozukluğu olmayan çocuklara nazaran fiziksel çevrelerini sorgulama ve uygulamada daha dezavantajlı kaldıkları, hayali oyunlarda daha az imgelem gücüne sahip oldukları saptanmıştır (MEB, 2008). Araştırmalar, görme yetersizliği bulunan çocuklarda çevreden edinilen görsel uyaran kısıtlılığının, çocukların oyun becerilerine negatif şekilde etki ettiğini ortaya koymaktadır (Lewis vd., 2000). Hayali oyunlar (köşe oyunları), dokunsal oyunlar (eğitsel oyuncaklarla oynanan oyunlar mutfak oyuncakları, yapbozlar, kavram kartları) ve işitsel oyunlar (dans, ritim, şarkılı oyunlar) görme engelli çocukların yoğun biçimde tercih ettikleri oyunlardandır (MEB, 2008).

Otizmli çocukların oyun becerileri kısıtlı olmakla beraber; oyuncaklarla oyunlar, sembolik oyunlar, sıralı oyunlar ve taklit oyunları en sık tercih ettikleri oyunlardandır. Otizmli çocuklar oyunlarına başkalarını dâhil etmezler ve engellendikleri zaman büyük tepki gösterirler. Otizmli çocuklardaki dil bozuklukları hayal gücü gerektiren oyunlara katılmalarına menfi etki etmektedir. Yani hayali oyunlara katılmazlar ve temsili kabiliyetlerinden yoksundurlar. Bunların yanında motivasyon sıkıntısı yaşarlar. Fakat eğitsel müdahaleler neticesinde yönergelere cevap verdikleri göze çarpmaktadır. Oyunları çeşitlilik bakımından zengin değildir ve yaratıcılık problemi yaşarlar. Oyuncaklar ile işlevsel biçimde oynamaktansa onları yineleyici biçimde sallama, döndürme benzeri hareketler sergiler, belli tekdüzeye bağlı şekilde etkileşimsiz oyunlar oynarlar. Söz konusu durum; otizmli çocukların kendilerini güvende görmeleri, farklılaşması halinde ise kendilerini güvende hissetmemeleri neticesiyle ortamda bulunmak istememe neticesiyle sonuçlanabilir (MEB, 2008). Otizmli çocukların önemli bir kısmı, eşzamanlı olarak birden çok duyu organına hitap eden oyuncakları tercih ederler. Bu oyuncaklar değişik sesler çıkartan, farklı tat ve kokuları olan ve çocuğun rahat bir şekilde dokunabileceği türden oyuncaklardır (Aydın, 2008).

Down sendromlu çocukların oynadıkları oyunların yapısının ve gelişimsel sırasının, engelli olmayan akranlarına son derece benzediğinin altı çizilmektedir. Fakat down sendromlu çocuklar engelli olmayan çocuklar ile biyolojik yaşlarına istinaden veya zekâ

yaşlarına istinaden karşılaştırılmış, oyunlarda down sendromlu çocukların engelli olmayan çocuklara nazaran daha çok izledikleri ve keşfetme davranışlarının daha kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Down sendromlu çocuklar oyuncak merkezli ve yüz yüze etkileşimlerde zorlanmaktadırlar (MEB, 2008).

Eğitsel oyunların özel gereksinimi bulunan bireyler için sağladığı kazanımlar, genel olarak aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Özen vd., 2016).

- ✓ Paylaşmaya sevk eder, sosyal hayata ayak uydurmayı destekler.
- ✓ Becerilerini sistemli ve koordineli şekilde sunmayı etmeyi öğretir ve dikkatini artırır.
- ✓ Sorumluluğu, etrafındakilere ve kendine güven duygusunu artırır.
- ✓ Güçlüklerle ve engellerle mücadele becerisini artırır.
- ✓ Bilişsel ve davranışsal becerileri yükseltir.
- ✓ Eğitime adapte olmaya çalışan engelli bireylerin endişelerini minimize eder.
- ✓ Birikmiş enerjisini eğitsel yollarla harcamasına katkı sağlar.
- ✓ Sosyalleşmesini sağlar ve iletişim becerisini geliştirir.
- ✓ Vücut koordinasyonunu geliştirir ve kas gelişimini destekler.
- ✓ Farkındalığın oluşmasını, yetenek ve ilgilerinin nesnel değerlendirilmesini mümkün kılar.
- ✓ Özel gereksinimli birey, yansıtamadığı hislerini oyun vasıtasıyla yansıtarak içsel durumuna ilişkin bilgi verir.
- ✓ Öz bakım becerilerini daha basit bir şekilde öğrenmesini sağlar (Özen vd., 2016).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DUYGU, TUTUM, KAYGI VE MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK

4.1. DUYGU

Bireyin içe dönük ihtiyaçlarının bir zorunluluğu olan beceri, estetik görünüm, his ve düşünceleri algılayabilme, duyumsama vb. olguların tamamına duygu denir. Duygunun tanımını ifade etmek için alanyazını incelediğimizde, birçok farklı tanımlamanın olduğu, kesin bir tanımın olmadığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple duygu, toplumun tarihini yansıtması, sosyal ve toplumsal olarak değerlendirilmesi, bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için olağan durumları devam ettirmesi ile birlikte ulaşılmak istenen hedefe ilişkin istemli ya da istem dışı olayların meydana gelmesi olarak açıklanmıştır (Schutz, vd., 2006). Pekrun (2006) ise duygunun birçok farklı değişkeni olduğu, bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörler gibi değerlendirmelerle oluşan bir süreç olduğunu söylemiştir.

Duygular bireyin içinde bulunduğu yaşantısına yön veren bir yapıdır. Olumlu yöndeki duyguların hissi pozitif bir yaşam kalitesi sunarken, olumsuz yöndeki duyguların hissi ise yaşamsal bir problem haline gelebilir. Bu duygusal olgu ve özellikleri değerlendirecek olan varlık insandır, İnsanlar hayatlarındaki şartları ile yaşamlarına yön verme eğilimindedirler (Yeni, 2005).

Duygular yaşantıların en önemli parçalarındandır. Duygular sağlıklı hissedebilmek için, biyolojik bir yeterlilikle meydana gelir (Yılmaz ve Ark, 2019).

4.2. TUTUM

Bir bireyin olumsuz davranışlarını istenilen yönde düzeltmeye çalışan öğretmenler, kişilikleri ve davranışıyla rol model olmaktadırlar (Aslan ve Yalçın, 2013). Tutumlar ve davranışlar öğrencilerin zihinde önemli derecede etki edebilmektedir (Küçükahmet, 2003).

Tutum, çoğunlukla bireylerin çevresindeki herhangi bir olgu, birey ya da nesnelerle alakalı tepki eğilimini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin olay ya da durum karşısında yapması beklenen olası davranış şeklidir (Uysal, 1999). Tutum soyut bir kavramdır. Bundan dolayı bireyin davranışlarından belirlenmeye çalışılır. Tutumun ön

eğilim olduğu değerlendirildiğinde bireylerin nasıl davranış sergileyeceğinde etkilidir (İnceoğlu, 2010). Yapılan araştırmalar ve tanımlara göre tutumlarla ilgili şu ifadeler söylenebilir (Ülgen, 1995);

- ✓ Tutumlar doğuştan meydana gelmez, yaşantılarla ortaya çıkar.
- ✓ Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olabilir.
- ✓ Tutumlar bir tepkiden ziyade, tepkide bulunmayla alakalı bir eğilimdir.
- ✓ Tutumlar yalnızca bireysel değildir, aynı zamanda toplumsal da olabilir.
- ✓ Tutumlar geçici değildir, kişinin yaşantısının tamamında ya da bir bölümünde muhafaza edilir.
- ✓ Tutumlar, bireylerin objelere ya da olaylara karşı taraf tutmasına neden olur. Başka bir deyişle kişinin herhangi bir şeye karşı tutumu oluşmuşsa, onlara karşı tarafsız kalması mümkün olamaz.
- ✓ Bir kişinin bir şeye karşı olumlu ya da olumsuz tutumundan bahsetmek için başka şeylere karşı tutumunun karşılaştırılması gerekir (Tavcancıl, 2002).

4.2.1. Öğretmen Tutumları

Öğretmenin görev ve sorumluluğu, yetiştirdiği öğrencilere her zaman önderlik ederek onları doğru yönlendirmedir. Sürekli sorgulayan, araştıran, üretebilen, diğer insanların düşüncelerini sorgusuz kabullenme eğiliminde olmayan, bilim ve sanata değer veren, gelişme ve ilerlemeye açık olan bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin tutumları ve hareketleri yönlendirme açısından çok değerlidir (Özkan, 2004).

Öğretmenin davranışları, tutumları ve hareketleri onların kalitesini ortaya koyar ve başarısıyla doğrudan bağlantılıdır. Öğretmen, her yönüyle toplumun örnek aldığı bir birey olmalıdır (Ataünal, 2003).

Öğretmenlerin tutumlarının, öğrencilerin engel seviyesi ve engel türünden önemli derecede etkilendiği ifade edilmiştir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere karşı öğretmen tutumlarının, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerden daha olumlu olduğu yönünde genel bir fikir birliği vardır (Block ve Rizzo, 1995; Conatser, Block, ve Gansneder, 2002; Conatser, Block, ve Lepore, 2000; Rizzo ve Vispoel, 1991). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı tutumları, duygusal ve davranış

bozuklukları olan öğrencilere karşı tutumlarından daha olumludur (Obrusnikova, 2008; Rizzo ve Vispoel, 1991).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının, öğrenci ile ilgili değişkenlerden daha fazla (öğrencinin engel türü, engelin şiddeti vb.) öğretmenle ilgili değişkenlerden (cinsiyet, yaş, deneyim vb.) etkilendiği bildirilmiştir (Avramidis ve Norvich, 2002).

Ailesinde ya da sınıfında ÖG birey bulunan BEÖ'nün, ÖG öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir (Block ve Rizzo, 1995; Özer, Baran, Aktop ve Nalbant, 2006; Özer vd, 2013; Rizzo ve Vispoel, 1991).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumları, beden eğitimi dersinin başarı ile uygulanmasına etki eden en önemli faktörlerden biridir (Stewart, 1988). Bu bağlamda BEÖ'nün, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının, bu öğrencilerin ders başarısını doğrudan etkileyeceği sonucuna varılabilir. Bu bilgiler ışığında, araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, BEÖ'nün zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, BEÖ'nün zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve BEÖ'nün tutum düzeylerini öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, hizmet süresi, deneyimi ve akademik hazırlığı açısından değerlendirmektir (Ergin, 2021).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili bilgi sahibi olmak, öğretmenlikteki başarıyı ve memnuniyeti arttırabilmektedir (Erkuş ve ark., 2000). Bu nedenle öğretmen yetiştirilen yükseköğretimlerde bilgi ve beceri edindirmenin yanı sıra öğretmenlik mesleğine dair kazanılması gereken tutumların da kazandırılması son derece önemlidir (Oktay, 1991).

4.2.2. Empati

Empati kavramı sosyolojik açıdan başka bir kişinin rolüne bürünme, görünüşte samimi hissetmek ve psikanalizimde tanımlama uğraşı olarak belirtilir (Katz, 1963). Empati karşısındaki kişinin duygularını anlamaya çalışmak olarak da tanımlanabilir (Stotland, 1971). Empatinin benzer bir tanımı ise; bireyin başka bireyin hislerini içselleştirebilme ve bu durumu karşısındaki ile paylaşabilme yeteneğidir (Eisenberg, 2005).

Empatinin içeriği bilişsel ve duygusal anlamda açıklanabilir. Bu durumda empatinin tanımı hem bilişsel hem de duygusal anlamda açıklanacak olursa; Bilişsel empati, bir bireyin başka bireye karşı hissettiklerini deneyimlemeksizin, onun hissettiklerini anlayabilme kabiliyetidir. Duygusal empati ise, diğer bireyin duygularına karşı ilgi ile yaklaşarak, onun duygularıyla yoğun bir şekilde ilişki kurmaktır (Guttman, 2001).

Bireyler, hayatının her aşamasında başarılı ilişkiler kurmak zorundadır. Bu ilişkilerde ise başarı sahibi olabilmesi için kendini ve başkalarını anlayabilmeli ve kabul edebilmelidir. İnsanların günlük yaşamında başka insanların görüşlerine, düşüncelerine saygı duyması ve hoşgörülü olması demokratik bir toplum yaratılabilmesi açısından önemlidir. Bu amaçla iletişim becerilerinin geliştirilmesi hem toplumun hem de bireyin hayatına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de bireyler arası düzgün ilişkiler kurulmasını sağlayacaktır (Dökmen, 1995).

Empati becerisi anlayışı gündelik hayatın genel olarak bütün bölümlerinde kişileri birbirine yakınlaştırıcı, kişiler arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı özelliğine sahiptir. Kişiler başkalarının kendileriyle ilgili empati kurarak anlamaya çalışmasını bildiğinde kendilerini özel hisseder ve önem verildiğini düşünürler. Başka kişiler tarafından anlaşılabilmek ve önem verilmek ise bireyin rahatlamasını sağlamakta ve kendisini daha iyi hissetmesine olanak tanımaktadır. Bu da bireyler arası iyi düzeyde bir ilişki oluşumuna, empati kurulan bireyin bir süre sonra empati kuran bireyden istemli ya da istemsiz olarak karşısındaki bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlama becerisi kazanmasını sağlar. Bir başka ifadeyle, bireyler arası ilişkilerde empati becerisi gelişmiş ve bu empati becerisini kullanan bir kişi zaman geçtikçe karşısındaki kişiye örnek olabilir. Dolayısıyla empati beceri bireyler arasında olumlu ilişkilerin kurulması açısından önemli bir yere sahiptir. Nitekim bireyler arası ilişkilerde empati beceri düzeyi düşük ya da yüksek erişkinlerin bireysel özelliklerini kıyaslayan çalışmaların bulguları, empati kurma becerisi yüksek olan kişilerin olumlu kişilik özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Empati kurma becerisi yüksek olan kişilerin hoşgörülü, sevecen, kendini olduğu gibi kabul edebilen bireyler oldukları anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra empati kurma becerisi yüksek olan bireylerin olumlu psikolojik düzeye sahip oldukları, kendilerine olan özsaygılarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Kalliopuska, 1992).

4.3. KAYGI

Kaygı kavramı yaşamın her anında yoğun bir biçimde maruz kalınabilecek bir kavramdır. Birey yaşantısını sürdürürken yaşadığı kaygılar bireyi kendi öz dünyasında rahatsız edebilmektedir. Kaygı olgusu özellikle günlük yaşamda bir şeylerin yolunda gitmediği ya da bireyin baskı altında olduğu zamanlarda yoğun olarak ortaya çıkabilir. Kaygı seviyesinin yükselmesine bağlı olarak birey kendi imkânlarıyla ya da dışarıdan destek alarak bu sorunu çözmeye çalışabilir. Genelleştirilmiş kaygı bozukluğu, bireyin nerdeyse her konuda çok fazla endişeye kapılmasını ifade eder. Saplantı-zorlantı problemleri takıntılı davranışları, tekrarlayan saplantılı düşünceleri ve alışkanlıkları anlatır. Travma sonrası stres sorunları bireyin daha önce maruz kaldığı üzücü olayların neticesi olarak ifade edilebilir. Korku hissedilir ve devinimsel reaksiyon verilir. Birey önceden yaşadığı korkutucu anları resimler ve düşünceler yoluyla tekrar deneyimler (Kognitiv, 2014).

Kaygının fiziksel, zihinsel ve ayrıca duygusal etkileri de vardır. Fiziksel etkilerde; nefes almada zorlanma, mide rahatsızlıkları, devamlı tuvalete gitme hissiyatı, ağız kuruluğu, terleme, titreme ve düzensiz kalp ritmi sorunları ortaya çıkmaktadır. Zihinsel etkilerde; tekrarlayan olumsuz düşünceler, zihnin donuk hali, anımsayamama, odaklanamama, felaket senaryoları ve beceremeyeceğim duygusu, kendimi aptal durumuna düşüreceğim korkusu, kontrolümü kaybediyorum gibi negatif düşünceler bulunmaktadır. Duygusal etkilerde; çaresizlik, üzüntü, gerginlik, yetersizlik, heyecan ve korku olgular bulunmaktadır (İBÜPDB, 2011).

Kaygı oluşması durumunda bireyin verdiği tepki meydana gelir. Bu tepkiler bilişsel, psikolojik ya da davranışsal olabilir. Kutanis ve Tunç (2013) `e göre kaygıyı; ‘bireyin esas değerlerine ve varlığına yönelik ‘tehdit edici’ ya da ‘tehlikeli’ şeklinde değerlendirdiği durum ve şartlara karşı bilişsel, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç farklı tepki bileşenini içeren normal, uyumsal fakat hoş olmayan duygu’ olarak tanımlamak mümkün görünmektedir.

Kaygı kavramının içerdiği bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Kaygı normal bir olgudur: He insan belli dönemlerde kaygı duygusunu yaşar. Lunaparkta eğlenmek ya da bir iş görüşmesine gitmek gibi sıradan anlarda kaygı duygusu ortaya çıkabilir.
- ✓ Kaygı adapte olunabilir bir durumdur: Metabolizmada var olan ve tehdit edici durumlara yönelik yapılması gereken önleyici adımları gerçekleştiren bir duygudur. Kaygı aracılığıyla insanlar tehdit edici duruma karşı olabildiğince en üst seviyede mücadele sergiler.
- ✓ Kaygı tehlike oluşturacak bir durum değildir: Metabolizmada rahatsız edici hisler oluşturmasına rağmen tehdit edici faktörlere karşı önlemler aldırması, kaygının olumlu yönlerinin olduğunu gösterir.
- ✓ Kaygı sonsuza kadar devam etmez: İnsan kaygı hissine maruz kaldığında, bu durumun uzun zaman alabileceği düşünebilir. Ancak kaygı duygusu geçidir ve nihayetinde etkisi azalacaktır.
- ✓ Kaygı gizlidir/kişiseldir: Birçok kimse, kaygılı hissini en yakınındaki kişilere bile bahsetmek istemeyebilir (Kutanis ve Tunç, 2013).

4.4. YETERLİLİK

Yeterlilik ifadesi çok farklı tanımlarla ifade edilebilmektedir. Yeterlilik, bireyin bir beceriyi herhangi bir yerde veya zamanda yerine getirebilmesidir. Yeterlilik bölümleri, bireyin bir mesleğin ya da görevin gerekliliklerini uygulamaya geçirebilmesi için taşıması gereken kapasiteyi içerir (Altaş, 2002). Türk Dil Kurumu yeterliliği, bireyin herhangi bir meslek dalında, o işi yapabilme becerisi açısından istenilen düzeye ulaşması olarak tanımlamaktadır (TDK, 2005). Yeterlilik, üzerine düşen görevin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için gereken bütün olguları içermektedir (Akar, 2007).

Yeterlilik, genel ifadeyle bireyin görevlerini, işyerinin çalışma prensiplerine uygun bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli deneyime sahip olması olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1981).

Birey sorumlu olduğu meslekte ne kadar uzmanlaşırsa iş veriminde o oranda yükseliş görülür ve bu sayede iş devamlılığı sağlanmış olur. Bu uzmanlaşmayı yeterlilik olarak

ifade edersek, eğitimin uzmanlaşma adına önemli bir etken olduğu görülmektedir (Ayhan, 1997).

4.5. ÖZ YETERLİLİK

Öz-yeterlik terimi ilk olarak Albert Bandura (1977; 1997) tarafından ortaya konulmuştur. Bandura öz-yeterlilik terimini ilk olarak 1977'de "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" başlıklı çalışmasında kullanmıştır (Bandura, 1977). 1986 yılında ise bu kavramı "sosyo-bilişsel teori'sinin içinde ifade etmiştir. 1997'de "Self-efficacy: The Exercises of Control" isimli eserinde, öz-yeterliğin bireyin başarılarını kapsayan sosyo-bilişsel etmenlerin belirli düzende çalıştığı "kişisel ve kolektif merkez teorisi" içinde olduğunu ortaya koymuştur (Pajares, 1997).

Öz-yeterlik, "bireyin belli performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç" olarak belirtilmektedir (Bandura, 1994).

Yapılan bazı çalışmalarda, Bandura'nın "self-efficacy" "öz yeterlilik" kavramına, Yiğit (2001) yetkinlik beklentisi, Kurbanoğlu (2004) öz yeterlik inancı, Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan (2009) öz yetkinlik, Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2003) öz yeterlik algısı benzer ve farklı kavramsallaştırma ve adlandırmalarda bulunmuştur. Farklı adlarda literatürde geçmiş olsa da araştırmaların genelinde Bandura' nın öz-yeterlik (selfefficacy) tanımlamasına gönderme yapılmıştır (Aksoy ve Dikmen, 2009).

Öz yeterlilik inancı, bireylerin nasıl hissettiğini, ne düşündüğünü, nasıl motive olduğunu ve davrandığını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2006). İnsanların edindikleri öz-yeterlik inançları, onların duygularını, düşüncelerini, hayata geçirdikleri eylemlerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini belirler. Güçlü bir öz-yeterlik hissi, insanların başarısını ve mutluluğunu önemli derecede geliştirmektedir (Kiremit, 2006).

Öz yeterlilik inancı denenmemiş becerinin edinilmesinde veya farklı bir kazanımın elde edilmesi ve kazanımları hayata geçirme konmasında önemli bir fonksiyona sahiptir. Eğitim öğretim etkinliğinin içinde kendinden umudu kesmiş öğrenciler vardır. Bu tür öğrenciler yeni bir kazanım öğrenme konusunda hiçbir eylemde bulunmazlar. Bunun sebebi ise yeteri kadar motive olmamaları, yolun başında vazgeçmeleridir. Öz yeterliliği düşük öğrenciler genelde sorunu kendinde arar ve buna nedenler bulur. Öz yeterliliğin düşük olması kişinin içine kapanık bir hal almasına sebep olurken bu tür öğrencilerin

gerekli destek ile kazanılması gerekmektedir. Buda öz yeterliliğin geliştirilmesi konusunun önemini arz etmektedir (Kotaman, 2008).

Eyyam ve ark., (2012) göre: öz yeterlilik, kişilerin başarılı olabilmek için vereceği emeği, göstereceği sabrı ve ilgiyi organize edip layıkıyla yapma kapasitesi olarak tanımlar. Özetle öz yeterlilik, bireyin davranışı yerine getirebilme konusunda oluşturduğu yeterlilik algısıdır. Bandura (1994)' ya göre, her eylem de bulunma belirli bir yeterlilik gerektirir.

Öz yeterlilik dört temel unsurdan meydana gelmektedir:

- ✓ Bireyin doğrudan kendi eylemlerinin sonucunda kazandığı bilgiler,
- ✓ Dolaylı yaşantılar (gözlemciye benzeyen modellerin yaşantıları),
- ✓ Sözel ikna kabiliyeti (telkin, teşvik, nasihat, öğüt),
- ✓ Psikolojik durum (beceri, inanç, stres, kaygı) (Bandura, 1994).

4.5.1. Öz Yeterlilik Süreçleri

Öz yeterlilik terimi bireylerin sahip oldukları yeteneklerine ilişkin inançları olarak ifade edilir. Öz yeterlilik terimi bireylerin bir duruma nasıl hazırlandıklarını, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl harekete geçtiklerini belirler. Öz yeterlilik algısı dört temel süreç sayesinde bu çeşitli etkileri üretir (Bandura, 1994).

4.5.1.1. Bilişsel Süreçler

Öz yeterlilik kavramı etkilerini bilişsel süreç sayesinde farklı şekillerde gerçekleştirir. Bireyin davranışlarının çoğu kendi hedefleri doğrultusunda gerçekleşir. Birey bu davranışlarını kendi isteklerine göre düzenler. Birey isteklerini de kendi öz yeterlilik kapasitesine biçtiği değerden belirler. Öz yeterlilik kavramı duygu ve düşünce süreçlerini etkileyerek belirlediği hedefleri gerçekleştirmeye yönelik ortaya koyduğu performansı yükselten ya da tam tersi bu performansı düşüren çeşitli şekiller alır. Yani birey de algılanan öz yeterlilik ne kadar güçlüyse, birey kendisine o kadar mücadeleci amaç belirler. Güçlü öz yeterliliğe sahip bireyler edindikleri amaçları gerçekleştirmek için ellerinden gelen her şeyi yapmaktadırlar (Bandura, 1997).

Öz-yeterlilik bilişsel süreçleri dört farklı şekilde etkilemektedir. İlk olarak, kişilerin oluşturdukları amaçları etkilemektedirler. Performansları hakkında daha güçlü öz-

yeterlilik inancına sahip bireyler yetenekleri hakkında daha az inançları olanlardan daha yüksek hedefler belirlerler ve bu hedeflere daha güçlü şekilde bağlı kalırlar. İkincisi, öz yeterlilik inançları bireylerin hedeflerine ulaşmada yaptıkları planları ve stratejileri etkilemektedir. Üçüncüsü, öz-yeterlilik inançları eylemlerin etkilenmesi ve öngörülmesi için kuralların gelişimini etkilemektedir. Son olarak, öz-yeterlilik problem çözmede problem çözmenin yetkinliğini ve etkililiğini sağlamaktadır (Çınar, 2018).

4.5.1.2. Motivasyonel Süreç

Bireyin motivasyonun düzenlenmesinde öz yeterlilik kavramı önemli rol almaktadır. Bireyler bilişsel olarak kendilerini motive etmektedirler. Bireyler ileriye dönük planlamış oldukları eylemleri belirleyip amaçlarını buna göre düzenlerler. Yaratılan çeşitli teoriler bağlamında, nedensel nitelikler, beklenen sonuçlar ve bilişsel hedefler, bilişsel güdüler alanına girer. Nedensel durumlar öz-yeterlik inançlarını etkiler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler, başarısızlıklarını yetersiz çabaya, düşük öz-yeterlik inancına sahip olanlar ise yetersizliğe bağlamaktadır. Sebep-sonuç bağlantıları, öz motivasyon, performans ve etkililik hakkındaki inançlar arasındaki etkileşimi şekillendirmede önemli bir rol oynar (Bandura 1997).

İnsanların güdülenmesi bilişsel bir süreçtir. Öz yeterlilik inançları, bireyin kendileri için verilen emeklerin ve başarısızlığını değerlendirebilme haline etki etmektedir. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler gelecek için gerçekleşmesi mümkün hedefler belirleyebilmektedirler (Çubulçu ve Girmen, 2007).

4.5.1.3. Duyuşsal Süreç

Duygusal bağlılık; Bireylerin örgütsel nesnelere sarılması ve bu nesnelerle bütünleşmesi olarak nitelendirilir (Meyer ve Allen, 1997). Çalışanın kuruma duygusal bağlılığı, kurumla bütünleşmesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle duygusal bağlılık çalışanların kurumsal amaç ve değerleri içselleştirmesini ve kurum yararına elinden geldiğinden daha fazlasını göstermesini sağlamaktadır (McGee ve Ford, 1987). Bu bağlılık şekli tutumsal kökenlidir ve bağlılık atfının neticesinden ortaya çıkmaktadır. Duygusal bağlılığa etki eden bileşenler genellikle bireysel, işle ilgili, iş yaşantıları ve yapısal faktörler olmak üzere sınıflandırılabilir (Allen ve Meyer, 1996).

Pajares (1996)' e göre öz yeterlilikle ilgili inançlar davranışı çeşitli şekilde etkileyebilir. Öz yeterlilik inancı öncelikle kişilerin yaptığı tercihleri ve izledikleri davranış şekillerini etkiler. İnsanların yeterli ve öz güveni yüksek hissettikleri görevlerle ilgilenir ve bunu hissetmedikleri diğer görevlerden kaçınırlar. Öz yeterlilik inançları bireylerin aktiviteye harcayacağı emeği, zorluklara rast geldiğinde dayanabilecekleri süreyi ve zor şartlarla karşılaştıklarında ne kadar dirençli davranacaklarını belirler. Öz yeterlilik yüksek olursa; harcanan emek, dayanıklılık ile karşı koyma o denli yüksek olacaktır (Güneş, 2016).

4.5.1.4. Seçimsel Süreç

Bireyler çevrelerinin hem ürünü aynı zamanda da üreticisidirler. Kişiler yaşayacağı çevreyi kendileri seçtiği için sosyal hayattaki gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Öz yeterlilik bu süreçte kişiye rehberlik eder. Bundan dolayı öz yeterlilik kişinin geleceğine doğrudan etki etmektedir. Bireyler, üstesinden gelme kapasitelerini aştığını düşündükleri işlerden ve durumlardan uzak durmayı tercih ederler. Kendi kapasitelerini yeterli gördükleri durumları ise kendileri belirleyip tercih ederler. Bazen zor olduğunu düşündükleri eylemlerde bile coşkuları sayesinde etkinliğe katılmaktan çekinmezler. Seçimleri ile bireyler; farklı becerilere, ilgi alanlarına ve yaşam angajmanlarına sahip sosyal ağlar edinirler. Genel olarak bakıldığında bireyler elde ettiği tecrübelerle farklı alanlarda ve durumlarda öz yeterlilik inancını geliştirirler. Bu öz yeterlilik inançlarının ana kaynaklarından birisi de şüphesiz akademik öz yeterliliktir (Bandura, 1994).

Bireyler çevrelerini, çevrelerindeki insanları kısaca yaşam alanlarını kısmen kendileri belirler ve düzenleme yaparlar. Belirledikleri yaşam alanı içerisinde de aynı şekilde etkinlikleri seçer, ders çalışma şeklini, süresini vb. düzenlemeleri kendi isteklerine göre yönetirler. Bu seçim yoluyla ise doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin davranışları, kişilik gelişimi ve öz yeterliliği etkilenmiş olur (Savi-Çakar, 2016).

4.5.2. Öz Yeterliliğin Kaynakları

Öz-yeterlik kaynaklarını etkileyen etmenler aşağıdaki belirtilmektedir. Bunlar;

Yaşantı: Kişilerin özellikle kendilerinin gerçekleştirdiği, başarı durumları aktiviteler sonucunda edindikleri deneyimler öz-yeterlik algısını etkilemektedir.

Dolaylı yaşantılar: Her birey yaşadığı çevredeki başka insanların giriştikleri işlerle alakalı başarı durumlarını gözlemleyebilir ve zaman içerisinde aynı ya da farklı işlerde başarılı olup olamayacağı ihtimalini düşünür. Böylelikle başarı durumuna göre yargılar daha da kuvvetlenir.

Sözel ikna: Kişilerin yapacakları işlerde başarı durumlarına ilişkin destekleme ya da nasihatler öz-yeterlilik seviyelerini etkilemektedir.

Psikolojik durum: Bireyin uygulayacağı işin sonucuna göre bireyin öz-yeterlilik algısı etkilenmektedir (Senemoğlu, 2009).

4.6. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİĞİ

Öğretmen öz yeterliliği yöneltilen eğitim amaçları doğrultusunda ilerlemek, etkinlikleri organize etmek, yürütmek, aktarmak eğiticilerin kendinde var olan yeterliliklerine aktarma becerileri olarak tanımlanmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Farklı öğretmen öz yeterliliğine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi, modern yaklaşımların kullanımı, ortam içerisinde ki düzeni sağlama, öğrenme zorlukları çekenlere karşı yeni yaklaşımlar, öğretme eylemini gerçekleştirmede farklılıklar gösterdiği bu farklılıklarda öğrencinin başarısını, inancını ve motive olmasını olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir (Tschannen-Moran, Hoy, 2007; Özkan ve ark., 2002; Ay, 2017).

Eğitim modelinin en değerli dayanaklarından biri olan öğretmenlerin niteliğinin artırılması, modeli oluşturan tüm unsurların geliştirilmesi ve öğrencilerin daha etkin hale gelmesi gerekmektedir. Bu nedenle nitelikli eğitimcilere, destekleyici ortam ve programlara, yetkin yönetim organlarına ve hazır bulunuşluğu yüksek öğrencilere ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminin her parçası, süreçlerini ve sonuçlarını etkiler; Bunlardan herhangi birinin olmaması verimlilikte düşüşe yol açabileceğinden eğitim sistemini iyileştirme çalışmaları detaylı olarak ele alınmalıdır. Özellikle eğitimcilerin niteliğinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda eğitimcilerin bu konuya gönülden inanabilmeleri gerekmektedir (İlhan, 2004).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukların da değişmesi ve artmasının beklenmesi oldukça doğal bir süreçtir. İlerleyen eğitim anlayışında öğretmenlerin esas görevlerinin, ‘ulusal ve evrensel değerleri benimseyip problemlere çözüm üretebilen, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını gerçekleştiren öğrenmeyi öğreten; kişileri, her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak

geleceğe hazırlamak' olduğu değerlendirilmektedir. Bu gibi görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilecek yeterlilikteki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem arz etmektedir. Milli Eğitim'in hazırladığı 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı'nda, iyi bir öğretmende bulunması gereken genel yeterlikler altı başlık altında oluşturulmuştur (Varol, 2007).

Bir öğrencinin yetiştirilmesi ve akademik olarak başarılı olabilmesi için öğretmenin yaklaşımlarının ve davranışlarının etkili olması çok önemlidir. Bu yaklaşım ve davranışların olumlu bir etki bıraktığı söylenebilmektedir (Taşkın, 2005).

"Bir diğer OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı) raporunda öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi için sağlanması gereken bazı koşullar ortaya konulmuştur:

- ✓ Öğretmenler gerek kendi kurumlarından gerekse yönetimde etkin desteğe ihtiyaç duyarlar.
- ✓ İşin kendisi hali hazırda büyük bir görevdir: bu durumda öğretmenler gerekli ilerlemeyi sağlamaları için zorunlu çetin koşullarla karşılaşmalıdırlar ancak bu durum çok stresli olmamalıdır. Öğretmenler mesleklerinin farkını hissetmek isterler.
- ✓ Öğretmenlerin özerkliğe ve esnekliğe ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin kendi kararlarını verebilmeleri, kendi işlerini yapabilmeleri gerekir.
- ✓ Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği yapmaları ve ortak karar almaları gerekir.
- ✓ Öğretmenler hizmet içi eğitime ve yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar.
- ✓ Genel iş ortamının ve meslektaşların tutumlarının olumlu olması, iş hayatının huzurlu olması oldukça önemlidir" (MEB, 2006).

Ülkemizde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler hem tartışma hem de akademik çalışma konusu olmuştur (Yılmaz, 2007). Öğretmen yeterlikleri ile ilgili en son teknolojik gelişmeler bilimsel veriler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlerde bulunması gereken temel yeterlikleri altı ana boyut ve 31 alt boyutta belirlemiştir.

Bu 6 ana boyut ve 31 alt boyut şunlardır;

A. **Kişisel ve mesleki değerler – Mesleki gelişim:** Öğretmen, öğrencilere önem verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, eylemlerini ve ilgilerini önemseyerek en yüksek derecede öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba sarf eder. Mesleği ile ilgili mevzuatı inceleyerek bunlara uygun tutum içerinde olur. Bu yeterlik alanının alt boyutları; öğrencilere değer verme, onları anlama ve onlara saygı gösterme, öğrencilerin öğreneceğine ve başaracağına olan inancını daima koruma, ulusal ve evrensel nitelikte olan değerlere sahip çıkma, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimine önem verme, mesleki gelişmeleri takip etme, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olma, mesleki yasaları izleme ve görev ve sorumlulukları yerine getirmedir.
B. **Öğrenciyi tanıma:** Öğretmen, öğrencinin bütün özelliklerini, ilgi, istek ve gereksinimlerini, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumunu bilir. Alt boyutlar ise; gelişim özelliklerini bilme, istek ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciye değer verme ve son olarak da öğrenciye rehberlik yapmaktır.
C. **Öğretme ve öğrenme süreci:** Öğretmen, öğretme-öğrenme süreçlerini planlayıp uygulayarak öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Bu yeterlik alanı alt boyutları; Bunlar; ders planlama, materyal hazırlama, öğretim ortamının düzenlenmesi, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi, bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesi, zaman yönetimi ve davranış yönetimidir.
D. **Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme:** Öğrenci gelişimini ve öğrenmesini değerlendirin. Öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlar, öğretmek ve daha iyi test sonuçları elde etmek için birlikte çalışırlar. Aşağıdaki boyutlar; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemek, çeşitli ölçme teknikleri kullanarak öğrenci öğrenmesini belirlemek, öğrenci gelişimi ve öğrenimi hakkında geri bildirim sağlamak ve sonuç odaklı öğretme ve öğrenme sürecini değerlendirmek.
E. **Okul, aile ve toplum ilişkileri:** Okul çevresinin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıma**.** Velileri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişim çalışmalarına katılmaları yönünde teşvik etme. Alt boyutlar şunlardır; çevreyi tanıma, çevre imkânlarından yararlanma, aileyi iyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlamadır.

F. **Program ve içerik bilgisi:** Milli eğitim sisteminin temel değer ve ilkeleri ile uzmanlık müfredatının amaç, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular. Bu beceri alanının alt boyutları; Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri, uzmanlık eğitim programlarının uygulamalı bilgi ve becerileri, uzmanlık eğitim programlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir (Oyegm, 2012/a).

4.6.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz Yeterliliği

Konu ve alan bilgisine sahip olmak, beden eğitimi ve sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilmek, hareketleri analiz etmek, organizasyon ve iletişim becerilerine sahip olmak, meslek ahlakına uygun ve dürüst davranış sergilemek, yüksek motivasyonu sürdürmek, kişisel gelişim özelliklerini belirlemek, öğrenmeyi koordine etmek ve koordine etmek. öğretmenlik, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler olarak tanımlanmaktadır (Demirhan, 2002a; 2002b; 2003).

Bucher ise beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerini; alan bilgilsi, konuşma ve yazabilme yeteneği, fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlıklı olma; yeterli seviyede motor beceriye sahip olma ve işbirliği yapma yeteneği olarak ifade etmiştir ve bu özelliklere sahip olmaları ile mesleki gerekliliklerini olumlu şekilde yerine getirebilmeleri mümkün olacaktır (Bucher, 1979).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim işlevlerini olumlu ya da olumsuz her koşulda etkili bir şekilde yapabilmelerine ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını pozitif yönde etkileyebileceğine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi öğretiminin mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilecek öz-yeterliliğe sahip beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesini kesinlikle artıracaktır (Yıldırım, 2012).

NASPE' ye (Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği) göre, beden eğitimi öğretmenleri aşağıda ifade edilen özelliklere sahip olmalıdır:

a) İçerik bilgisi,

b) Teknolojiyi kullanma,

c) İş birliği yapma,

d) Büyüme ve gelişme,

e) Güçlü iletişim,

f) Planlama ve öğretim becerisi,

g) Yönetim ve motivasyon sağlayabilme,

h) Değerlendirme (Yaylacı, 2012).

BEŞİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM VE BULGULAR

5.1. YÖNTEM

5.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilik açısından incelenmesine yönelik nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak oluşturulmuş betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma metodu ortaya konan durumu mümkün olduğunca bir bütün olarak tanımlar, eğitim alanında yoğun bir şekilde kullanılır ve daha çok anket uygulaması tercih edilir (Karasar, 2007).

5.1.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Malatya il ve ilçesinde devlet okullarında görev yapan 378'i erkek, 172'si kadın olmak üzere toplam 550 beden eğitimi öğretmeni oluştururken; Örneklem grubunu ise, 174'ü erkek, 99'u kadın katılımcı olmak üzere toplam 273 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

5.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümdeki veri toplama aracı 3 kısımdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Bayar ve ark. (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) ve Çapa Y, ve ark. Tarafından geliştirilen (2005) Öğretmenlik Öz yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır.

5.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümde beden eğitimi öğretmenleri için hazırlanan yaşınız, cinsiyetiniz, meslek yılınız, okul kademesi, düzenli olarak fiziksel aktivite yapıyor musunuz, ailenizde engelli birey bulunuyor mu, sınıfınızda kaynaştırma eğitimi alan öğrenciniz var mı, kaynaştırma öğrencinizi dersinize yeterli düzeyde dâhil edebileceğinizi düşünüyor musunuz, gibi bilgileri edinme amaçlı araştırmacı tarafından oluşturulan toplam 8 sorudan meydana gelen 'Kişisel Bilgi Formu' uygulanmıştır **(Ek 1)**.

5.1.3.2. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)

13. S

arak ifade etmekte zorlanan

5 maddeden

bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var.” ve “Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim.” gibi düşünceleri kaynaştırma eğitimi ile alakalı endişe ve kaygılarını yansıttığı için bu faktör “Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı” olarak adlandırılabilir.

Ölçekten 15 ile 60 aralığında puanlar alınarak oluşturulmuştur. Puanların artması bireyin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarının üst seviyede olduklarını göstermektedir. Türkçe uyarlamasının güvenirlik analizi Cronbach Alpha testi ile sınanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı 88 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin bütün alt boyutlarının güvenirlik çalışması da Cronbach Alpha testi ile sınanmış ve iç tutarlık katsayısı 1. boyut için 86, 2. boyut için 88 ve 3. boyut için 85 olarak tespit edilmiştir (Bayar ve ark, 2015). Bu çalışma kapsamında katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan güvenirlik analizi (Cronbach's Alpha) neticesinde güvenirlik katsayısı 815 olarak bulunmuştur.

5.1.3.3. Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu (TTSES)

Çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri Kullanma ve Sınıf Yönetimi adını taşıyan 3 alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. Soruları Öğrenci Katılımını Sağlama ile ilgili kısmını içermektedir. 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24. Sorular Öğretim Stratejileri kısmını içermektedir. 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21. Sorular ise Sınıf Yönetimi ile ilgili olan kısmını içermektedir.Ölçek Likert tipinde “yetersiz”(1) ile “çok yeterliye” (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Alpha güvenirlik değerleri ise, sırasıyla 0.82, 0.86, 0.84 olarak; ölçeğin tamamı için 0.93 bulunmuştur. Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen iç tutarlılık katsayıları Öğrenci Katılımını sağlama 81, Öğretim Stratejileri Kullanma 84, Sınıf Yönetimi 82 ve ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alpha değeri ise 0.88 olarak

hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216.00 (24x9), en düşük puan 24.00 (24x1)'tür. Ölçekten alınan toplam puanlar ne kadar yüksekse, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin de o oranda yüksek olduğu düşünülürken, alınan puanlar ne kadar düşük ise öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin de o oranda düşük olduğu değerlendirmesi ortaya çıkmaktadır (Yenici, 2012). Bu çalışma kapsamında katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların iç tutarlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan güvenirlik analizi (Cronbach's Alpha) sonucunda güvenirlik katsayısı 994 olarak bulunmuştur.

5.1.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmaya dâhil edilen gönüllü kişi sayısı 50'den fazla olduğundan verilerin normallik analizleri ''Kolmogrov Smirnov testi'' ile sınandı. İkili karşılaştırmalar için ''Independet-Sample T test'', ikiden fazla değişkenler için ''One-Way ANOVA'' testi kullanılmıştır. Bütün istatistiksel analizler IBM Statistics (SPSS, sürüm 25.0, Armony, NY) paket programı ile uygulandı. Veriler ortalama±standart sapma ($\bar{x}$ ±ss) olarak gösterildi ve anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edildi.

5.2. BULGULAR

Bu bölümde beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca anketler arası ilişki değerlerinin bulgularına da yer verilmiştir.

Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Cinsiyet Değişkeni	N	x̄ ±ss	t	p
KEİDTKÖ	Duygular	Kadın	99	10,08±2,32	,569	,570
		Erkek	174	9,91±2,33		
	Tutumlar	Kadın	99	12,02±2,55	2,041	,042*
		Erkek	174	11,32±2,80		
	Kaygılar	Kadın	99	11,01±2,47	,739	,461
		Erkek	174	10,75±2,82		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	Kadın	99	53,97±18,00	2,459	,015*
		Erkek	174	47,74±21,27		
	Öğretim Stratejileri	Kadın	99	56,79±18,27	2,624	,009*
		Erkek	174	49,75±22,85		
	Sınıf Yönetimi	Kadın	99	57,02±18,76	2,640	,009*
		Erkek	174	49,89±22,83		

*p<0,05

Tablo 5.1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda kadınlar (10,08±2,32) ve erkekler (9,91±2,33) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,569, p>,570), tutumlar alt boyutundan kadınlar (12,02±2,55) ve erkekler (11,32±2,80) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,041, p<,042) ve kaygılar alt boyutunda kadınlar

(11,01±2,47) ve erkekler (10,75±2,82) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,739, p>,461) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda kadınlar (53,97±18,00) ve erkekler (47,74±21,27) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,459, p<,015), öğrenci stratejileri alt boyutunda kadınlar (56,79±18,27) ve erkekler (49,75±22,85) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,624, p<,009), sınıf yönetimi alt boyutunda ise kadınlar (57,02±18,76) ve erkekler (49,89±22,83) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,640, p<,009) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Yaş	N	x̄ ±ss	F	p
KEİDTKÖ	Duygular	26-30	45	9,62±2,39	,490	,743
		31-35	68	9,92±2,27		
		36-40	51	10,11±2,06		
		41-45	65	9,95±2,52		
		46 +	44	10,27±2,39		
		Total	273	9,97±2,33		
	Tutumlar	26-30	45	11,57±2,54	,633	,639
		31-35	68	11,89±2,64		
		36-40	51	11,66±2,68		
		41-45	65	11,15±3,07		
		46 +	44	11,59±2,60		
		Total	273	11,57±2,73		
	Kaygılar	26-30	45	11,24±2,54	,743	,563
		31-35	68	11,10±2,80		
		36-40	51	10,56±2,57		
		41-45	65	10,78±2,92		
		46 +	44	10,47±2,51		
		Total	273	10,84±2,70		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	26-30	45	47,64±19,45		
		31-35	68	51,36±20,07		

	36-40	51	49,49±20,65	,725	,576
	41-45	65	48,13±21,46		
	46 +	44	53,65±19,81		
	Total	273	50,00±20,34		
Öğretim Stratejileri	26-30	45	50,88±20,99		
	31-35	68	53,83±21,53		
	36-40	51	50,78±21,94	,789	,533
	41-45	65	50,06±22,86		
	46 +	44	56,50±19,74		
	Total	273	52,31±21,54		
Sınıf Yönetimi	26-30	45	50,37±20,73		
	31-35	68	54,33±22,01		
	36-40	51	51,84±22,01	,882	,475
	41-45	65	49,73±22,71		
	46 +	44	56,52±20,23		
	Total	273	52,47±21,68		

*p<0,05

Tablo 5.2'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda 26-30 yaş (9,62±2,39), 31-35 yaş (9,92±2,27), 36-40 yaş (10,11±2,06), 41-45 yaş (9,95±2,52) ve 46+ (10,27±2,39) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,490, p>,743), tutumlar alt boyutundan 26-30 yaş (11,57±2,54), 31-35 yaş (11,89±2,64), 36-40 yaş (11,66±2,68), 41-45 yaş (11,15±3,07) ve 46+ (11,59±2,60) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,633, p>,639) ve kaygılar alt boyutunda 26-30 yaş (11,24±2,54), 31-35 yaş (11,10±2,80), 36-40 yaş (10,56±2,57), 41-45 yaş (10,78±2,92) ve 46+ (10,47±2,51) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,743, p>,563) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda 26-30 yaş (47,64±19,45), 31-35 yaş (51,36±20,07), 36-40 yaş (49,49±20,65), 41-45 yaş (48,13±21,46) ve 46+ (53,65±19,81) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,725 p>,576), öğretim stratejileri alt boyutunda 26-30 yaş (50,88±20,99), 31-35 yaş (53,83±21,53), 36-40 yaş (50,78±21,94), 41-45 yaş (50,06±22,86) ve 46+ (56,50±19,74) arasında

istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,789, p>,533), sınıf yönetimi alt boyutunda ise 26-30 yaş (50,37±20,73), 31-35 yaş (54,33±22,01), 36-40 yaş (51,84±22,01), 41-45 yaş (49,73±22,71) ve 46+ (56,52±20,23) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,882, p>,475) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Yılı Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Meslek Yılı Değişkeni	N	x̄ ±ss	F	p
KEİDTKÖ	Duygular	1-5	37	9,72±2,64	,762	,551
		6-10	75	9,86±2,17		
		11-15	62	9,79±2,40		
		16-20	63	10,12±2,11		
		21 +	36	10,50±2,55		
		Total	273	9,97±2,33		
	Tutumlar	1-5	37	12,29±2,29	1,622	,169
		6-10	75	11,78±2,67		
		11-15	62	11,12±2,87		
		16-20	63	11,17±2,98		
		21 +	36	11,86±2,42		
		Total	73	11,57±2,73		
	Kaygılar	1-5	37	11,37±2,78	,696	,596
		6-10	75	10,94±2,71		
		11-15	62	10,54±2,65		
		16-20	63	10,63±2,67		
		21 +	36	11,00±2,75		
		Total	273	10,84±2,70		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	1-5	37	48,89±20,60	,887	,472
		6-10	75	52,52±17,33		
		11-15	62	46,56±22,18		
		16-20	63	49,66±21,60		
		21 +	36	52,41±20,41		
		Total	273	50,00±20,34		

Öğretim Stratejileri	1-5	37	51,75±22,79	1,473	,211
	6-10	75	55,89±18,06		
	11-15	62	47,58±23,90		
	16-20	63	51,38±22,26		
	21 +	36	55,19±20,73		
	Total	273	52,31±21,54		
Sınıf Yönetimi	1-5	37	51,35±22,25	1,023	,396
	6-10	75	55,70±18,68		
	11-15	62	48,87±24,14		
	16-20	63	51,42±22,61		
	21 +	36	54,94±20,73		
	Total	273	52,47±21,68		

*p<0,05

Tablo 5.3'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek yılı değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda 1-5 yıl (9,72±2,64), 6-10 yıl (9,86±2,17), 11-15 yıl (9,79±2,40), 16-20 yıl (10,12±2,11) ve 21+ (10,50±2,55) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,762, p>,551), tutumlar alt boyutundan 1-5 yıl (12,29±2,29), 6-10 yıl (11,78±2,67), 11-15 yıl (11,12±2,87), 16-20 yıl (11,17±2,98) ve 21+ (11,86±2,42) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=1,622, p>,169) ve kaygılar alt boyutunda 1-5 yıl (11,37±2,78), 6-10 yıl (10,94±2,71), 11-15 yıl (10,54±2,65), 16-20 yıl (10,63±2,67) ve 21+ (11,00±2,75) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,696, p>,596) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda 1-5 yıl (48,89±20,60), 6-10 yıl (52,52±17,33), 11-15 yıl (46,56±22,18), 16-20 yıl (49,66±21,60) ve 21+ (52,41±20,41) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=,887 p>,472), öğretim stratejileri alt boyutunda 1-5 yıl (51,75±22,79), 6- 10 yıl (55,89±18,06), 11-15 yıl (47,58±23,90), 16-20 yıl (51,38±22,26) ve 21+ (55,19±20,73) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=1473, p>,211), sınıf yönetimi alt boyutunda ise 1-5 yıl (51,35±22,25), 6- 10 yıl (55,70±18,68), 11-15 yıl (48,87±24,14), 16-20 yıl (51,42±22,61) ve 21+ (54,94±20,73) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (F=1023, p>,396) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Okul Kademesi Değişkeni	N	x̄ ±ss	t	p
KEİDTKÖ	Duygular	Ortaokul	166	9,90±2,30	-,624	,533
		Lise	107	10,08±2,37		
	Tutumlar	Ortaokul	166	11,52±2,72	-,383	,702
		Lise	107	11,65±2,75		
	Kaygılar	Ortaokul	166	10,74±2,69	-,829	,408
		Lise	107	11,01±2,71		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	Ortaokul	166	48,33±21,73	1,692	,092
		Lise	107	52,58±17,74		
	Öğretim Stratejileri	Ortaokul	166	50,31±22,91	1,918	,056
		Lise	107	55,41±18,91		
	Sınıf Yönetimi	Ortaokul	166	50,48±23,25	1,896	,059
		Lise	107	55,56±18,68		

*p<0,05

Tablo 5.4'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda ortaokul (9,90±2,30) ve lise (10,08±2,37) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-,624, p>,533), tutumlar alt boyutundan ortaokul (11,52±2,72) ve lise (11,65±2,75) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-,383, p>,702) ve kaygılar alt boyutunda ortaokul (10,74±2,69) ve lise (11,01±2,71) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-,829, p>,408) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda ortaokul (48,33±21,73) ve lise (52,58±17,74) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=1,692, p>,092), öğretim stratejileri alt boyutunda ortaokul (50,31±22,91) ve lise (55,41±18,91) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=1,918, p>,056), sınıf yönetimi alt boyutunda ise ortaokul (50,48±23,25) ve lise (55,56±18,68) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=1,896, p>,059) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Fiziksel Aktivite Yapma Değişkenine Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Fiziksel Aktivite Yapma	N	x̄ ±ss	t	p
KEİDTKÖ	Duygular	Evet	154	9,83±2,53	-1,156	,249
		Hayır	119	10,15±2,03		
	Tutumlar	Evet	154	11,34±2,77	-1,592	,112
		Hayır	119	11,87±2,66		
	Kaygılar	Evet	154	10,62±2,74	-1,534	,126
		Hayır	119	11,13±2,62		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	Evet	154	50,32±21,20	,296	,767
		Hayır	119	49,58±19,24		
	Öğretim Stratejileri	Evet	154	52,47±22,36	,142	,887
		Hayır	119	52,10±20,51		
	Sınıf Yönetimi	Evet	154	52,75±22,45	,245	,806
		Hayır	119	52,10±20,74		

*p<0,05

Tablo 5.5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel aktivite yapma değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda evet (9,83±2,53) ve hayır (10,15±2,03) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-1,156, p>,249), tutumlar alt boyutundan evet (11,34±2,77) ve hayır (11,87±2,66) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-1,592, p>,112) ve kaygılar alt boyutunda evet (10,62±2,74) ve hayır (11,13±2,62) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-1,534, p>,126) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda evet (50,32±21,20) ve hayır (49,58±19,24) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,296, p>,767), öğretim stratejileri alt boyutunda evet (52,47±22,36) ve hayır (52,10±20,51) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,142, p>,887), sınıf yönetimi alt boyutunda ise evet (52,75±22,45) ve hayır (52,10±20,74) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,245, p>,806) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ailede Engelli Birey Olma Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Ailede Engelli Birey Olma Değişkeni	N	x̄ ±ss	t	p
KEİDTKÖ	Duygular	Evet	43	10,48±1,81	1,580	,115
		Hayır	230	9,87±2,40		
	Tutumlar	Evet	43	11,20±2,37	-,956	,340
		Hayır	230	11,64±2,79		
	Kaygılar	Evet	43	11,44±1,85	1,570	,118
		Hayır	230	10,73±2,82		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	Evet	43	50,16±20,43	,056	,956
		Hayır	230	49,97±20,36		
	Öğretim Stratejileri	Evet	43	51,23±21,37	-,357	,721
		Hayır	230	52,51±21,61		
	Sınıf Yönetimi	Evet	43	53,48±21,81	,333	,739
		Hayır	230	52,28±21,70		

*p<0,05

Tablo 5.6'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin ailede engelli birey olma değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda evet (10,48±1,81) ve hayır (9,87±2,40) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t= 1,580, p>,115), tutumlar alt boyutundan evet (11,20±2,37) ve hayır (11,64±2,79) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-,956, p>,340) ve kaygılar alt boyutunda evet (11,44±1,85) ve hayır (10,73±2,82) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=1,570, p>,118) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda evet (50,16±20,43) ve hayır (49,97±20,36) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,056, p>,956), öğretim stratejileri alt boyutunda evet (51,23±21,37) ve hayır (52,51±21,61) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-,357, p>,721), sınıf yönetimi alt boyutunda ise evet (53,48±21,81) ve hayır (52,28±21,70) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,333, p>,739) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Değişkeni	N	x̄ ±ss	t	p
KEİDTKÖ	Duygular	Evet	205	10,08±2,24	1,339	,182
		Hayır	68	9,64±2,56		
	Tutumlar	Evet	205	11,79±2,59	2,275	,024*
		Hayır	68	10,92±3,04		
	Kaygılar	Evet	205	10,89±2,58	,506	,613
		Hayır	68	10,70±3,03		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	Evet	205	51,80±18,96	2,559	,011*
		Hayır	68	44,58±23,33		
	Öğretim Stratejileri	Evet	205	54,19±20,19	2,533	,012*
		Hayır	68	46,63±24,46		
	Sınıf Yönetimi	Evet	205	54,43±20,41	2,618	,009*
		Hayır	68	46,57±24,34		

*p<0,05

Tablo 5.7'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda evet (10,08±2,24) ve hayır (9,64±2,56) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=1,339, p>,182), tutumlar alt boyutundan evet (11,79±2,59) ve hayır (10,92±3,04) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,275, p<,024) ve kaygılar alt boyutunda evet (10,89±2,58) ve hayır (10,70±3,03) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,506, p>,613) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda evet (51,80±18,96) ve hayır (44,58±23,33) arasında anlamlı farklılık olduğu (t=2,559, p<,011), öğretim stratejileri alt boyutunda evet (54,19±20,19) ve hayır (46,63±24,46) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,533, p<,012), sınıf yönetimi alt boyutunda ise evet (54,43±20,41) ve hayır (46,57±24,34) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,618, p<,009) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencisini Derse Katabilme Değişkeni Göre KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Alt Boyutları Değerleri

		Kaynaştırma Öğrencisini Derse Katabilme Değişkeni	N	x̄ ±ss	t	p
KEİDTKÖ	Duygular	Evet	171	9,79±2,31	-1,649	,100
		Hayır	102	10,27±2,34		
	Tutumlar	Evet	171	11,61±2,71	,350	,727
		Hayır	102	11,50±2,78		
	Kaygılar	Evet	171	10,28±2,57	-4,625	,000*
		Hayır	102	11,79±2,65		
TTSES	Öğrenci Katılımı Sağlama	Evet	171	52,62±20,48	2,792	,006*
		Hayır	102	45,60±19,41		
	Öğretim Stratejileri	Evet	171	54,48±21,27	2,174	,032*
		Hayır	102	48,66±21,60		
	Sınıf Yönetimi	Evet	171	54,97±21,64	2,490	,013*
		Hayır	102	48,28±21,20		

*p<0,05

Tablo 5.8'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini ders katabilme değişkenine göre KEİDTKÖ duygular alt boyutunda evet (9,79±2,31) ve hayır (10,27±2,34) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=-1,649, p>,100), tutumlar alt boyutundan evet (11,61±2,71) ve hayır (11,50±2,78) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı (t=,350, p>,727) ve kaygılar alt boyutunda evet (10,28±2,57) ve hayır (11,79±2,65) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=-4,625, p<,000) belirlenmiştir (p<0,05). TTSES öğrenci katılım sağlama alt boyutunda evet (52,62±20,48) ve hayır (45,60±19,41) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,792, p<,006), öğretim stratejileri alt boyutunda evet (54,48±21,27) ve hayır (48,66±21,60) arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,174, p<,032), sınıf yönetimi alt boyutunda ise evet (54,97±21,64) ve hayır (48,28±21,20)

arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (t=2,490, p<,013) belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 5.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin KEİDTKÖ ve TTSES Ölçekleri Arasındaki İlişki Değerleri

		Duygular	Tutumlar	Kaygılar	Öğrenci Katılım Sağlama	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi
Duygular	r	1					
	p						
	N	273					
Tutumlar	r	,285**	1				
	p	,000					
	N	273	273				
Kaygılar	r	,650**	,302**	1			
	p	,000	,000				
	N	273	273	273			
Öğrenci Katılım Sağlama	r	-,053	,139*	-,005	1		
	p	,386	,022	,932			
	N	273	273	273	273		
Öğretim Stratejileri	r	-,055	,144*	,008	,962**	1	
	p	,364	,018	,899	,000		
	N	273	273	273	273	273	
Sınıf Yönetimi	r	-,043	,128*	,013	,979**	,983**	1
	p	,480	,034	,833	,000	,000	
	N	273	273	273	273	273	273

Tablo 5.9'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin duygular ile tutumlar (r=,285; p<,000) ve kaygılar (r=,650; p<,000) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, duygular ile öğrenci katılım sağlama (r=-,053; p>,386), öğretim stratejileri (r=-,055; p>,364) ve sınıf yönetimi (r=-,043; p>,480) alt boyutları arasında anlamsız bir ilişki olduğu, tutumlar ile kaygılar (r=,302; p<,000), öğrenci katılım sağlama (r=,139; p<,022), öğretim stratejileri (r=,144; p<,018) ve sınıf yönetimi (r=,128; p<,034) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygılar ile öğrenci katılım sağlama (r=-,005; p>,932), öğretim stratejileri (r=,008; p>,899) ve sınıf yönetimi (r=,013; p>,833) alt boyutları arasında anlamsız bir ilişki olduğu, öğrenci katılımı sağlama ile öğretim stratejileri (r=,962; p<,000) ve sınıf yönetimi (r=,979; p<,000) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi (r=,983; p<,000) alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın yapılma amacı; Beden eğitimi derslerinin kaynaştırma eğitimi için önemli rol oynaması, kaynaştırma öğrencilerinin bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönden gelişimine önemli katkı sunması, tipik gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmeleri ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir alan olması ve beden eğitimi derslerinin en önemli parçası olan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı duygu, tutum ve kaygılarının ne seviyede olduğunu mesleki öz yeterlilikleri açısından değerlendirmektir. Usta (2010) çalışmasında; Beden eğitimi faaliyetlerine özel gereksinimli öğrencilerde diğer öğrenciler kadar katılmak zorundadır. Bu faaliyetlerin hem bedensel hem de zihinsel engeli bulunan öğrencilerin sosyalleşmeleri ve fiziksel gelişimleri açısından önemli ölçüde katkı sağlayacağını belirtmiştir (Usta, 2010).

Tablo 5.1'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre; duygular ve kaygılar alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$), tutumlar alt boyutunda ise kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Aynı tabloda cinsiyet değişkenine göre; kadın ve erkek katılımcılar arasında öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hepsinde kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Karasu (2019) çalışmasında cinsiyet değişkeni ile duygular, tutumlar ve kaygılar alt değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilemediği görülmüştür ve bu çalışma ile bizim çalışmamız karşılaştırıldığında duygular ve kaygılar alt boyutunda paralellik gösterdiği fakat tutumlar alt boyutunda ise çeliştiği görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutları olan öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi açısından anlamlı farklılıklar görülmektedir. Karamehmetoğlu (2017) araştırmasına bakıldığında öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi açısından farklılık görülmediği ve bu açıdan bizim çalışmamız ile çeliştiği, öğretim stratejileri geliştirme alt boyutu açısından anlamlı farklılık görüldüğü ve erkek katılımcıların kadın katılımcılardan bu alt boyutta daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Başka araştırmalara incelendiğinde bizim çalışmamızdan çıkan sonuçlarla benzerlik göstermeyen sonuçların olduğu belirlenmiştir. (Tagger 2006; Koparan ve ark. 2011). Ancak farklılıkların bulunduğu araştırmalarada rastlanmıştır. Buna göre; Yılmaz (2010) erkek ve bayan öğretmenlerin öz yeterlik ile

ilgili öz yeterlilik seviyelerinde farklılık olduğu, kadınların erkeklere kıyasla kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmayla örtüşen başka bir çalışmada da Sandıkçı ve Öncü (2013) öğretmenlik mesleği yeterliliğin cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcıların lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Yine bizim çalışmamıza paralel olarak Ünlü (2008) araştırmasında erkek ve kadın öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirterek, erkek öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde; Bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin kişisel mesleki performans açısından farklılaşmadığı, bazı çalışmalarda ise tam tersi olduğu, erkek öğretmenlerin desteğinde anlamlı bir farklılık olduğu, bazı çalışmalarda ise kadınlarda önemli farklılıklar. cinsiyet değişkeni ile kişisel mesleki performans arasında bir ilişkinin varlığı konusunda fikir birliği yoktur. Bu durumun, üniversite programlarının seçiminde Beden Eğitimi öğretmenlerinin dünden bugüne farklı yetenek testleri ile seçilmesinden, diğer kadrolarla yetiştirilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Aslantürk, 2018).

Tablo 5.2'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların yaş değişkenine göre; duygular, tutumlar, kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaş değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilememesinin sebebi ankete katılan 273 öğretmenden 228 inin 30 yaş ve üstü olması ve öğretmenlerin birbirine yakın cevaplar vermesi olarak düşünülmektedir. Özer vd., (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, beden eğitimi öğretmenlerinin yaşının tutumlarını etkilemediği bildirilmiştir. Tülin (2021) çalışmasında yaş boyutuna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygı seviyelerine dair sonuçlar incelendiğinde, yaş değişkeni ile duygu, kaygı ve tutum alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Bayar ve Üstün'ün (2017) çalışmasında "öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, kaygı ve tutum" alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve bu sonuçlar ile bizim çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. Fakat bizim çalışmamızın aksine öğretmenin yaşı ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen bazı araştırmalarda, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gal vd., 2010; Özdemir, 2010). Bizim çalışmamızda elde edilen bulgulara benzer Sarı ve Bozgeyikli (2002), Ekşi

(2010) ve Bilen (2007)'nin yaptığı çalışmalarda yaş değişkeninin mesleki yeterliklerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Çalışmamızın aksine Akbulut (2020)'un çalışmasında öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada, öğretim stratejilerini kullanmada ve sınıf yönetiminde öz yeterlilik algılarının "çok üst seviyede" olduğu saptanmıştır. Dolapçı (2016) yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki yeterliklerinin arttığını saptamıştır.

Tablo 5.3'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların meslek yılı değişkenine göre; duygular, tutumlar, kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Meslek yılı değişkeninde anlamlı farklılıklar tespit edilememesinin sebebi ankete katılan 273 öğretmenden 161 inin 11 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip olması ve kaynaştırma öğrencisine yaklaşımlarında bu tecrübenin yansımasının benzer olması durumu olduğu düşünülmektedir. Duran Düşünür (2018) okullarda kaynaştırma eğitimi araştırmalarında hizmet yılı değişkenine ilişkin anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Özcan (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygıları arasında bir fark bulunamamıştır ve bu araştırmanın sonucu ile bizim yaptığımız çalışmanın sonucu birbiriyle örtüşmektedir. Çalışmamızın aksine Güleryüz ve Özdemir (2015), Parasuram (2006), Toy ve Duru (2016)'nun çalışmalarında hizmet yılı değişkenine göre mesleki yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Hizmet süresi az olan öğretmenlerin engelli insanlara yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin deneyim sürelerine bakıldığında mesleki deneyim süreleri arttıkça kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının da olumsuz yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gal vd., 2010; Özdemir, 2010). Benzer bulgular Bozkurt'un (2013) çalışmasında da yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri dikkate alındığında, en olumsuz tutum görüşlerinin 21 yıl ve üzeri mesleki deneyim grubu öğretmenlerinin oluşturduğu saptanmıştır. Bu bulguların tersine sonuç çıkan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ise mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine özel gereksinimli bireyi dâhil etme tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Chopra, 2008; Emam ve Mohamed, 2011). Hizmet yılı değişkenine göre mesleki yeterlilik alt boyutları ele alındığında bizim

çalışmamızın aksine sonuçlara ulaşılmıştır. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) yaptıkları araştırmada hizmet süresi arttıkça mesleki öz yeterlilik açısından anlamlı farklılıklar olduğu ve pozitif yönde puanlar aldıkları saptanmıştır. Ekici (2016) yaptığı çalışmada mesleğin ilk yıllarında mesleki öz yeterlilik seviyesinde ve özellikle sınıf yönetimi, öğrenciyi derse katma gibi alt boyutlarda tecrübesizlikten kaynaklanan bir yetersizlik durumu ile karşılaşıldığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bizim araştırmamızın aksine genel olarak meslek yılı tecrübesinin artması kaynaştırma eğitimindeki mesleki öz yeterlilik puanlarının da artmasını sağlamaktadır.

Tablo 5.4'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların okul kademesi değişkenine göre; duygular, tutumlar, kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Okul kademesi değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilememesinin sebebi beden eğitimi öğretmenlerinin branş itibariyle hem liselerde hem ortaokullarda çalışma imkanının bulunması, sınıf seviyesi fark etmeksizin bütün öğrencilerle çalışma deneyimi yaşaması olarak değerlendirilebilir. Araştırmamızda 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. Sınıf düzeylerinde derse giren öğretmenlerde okul kademesi değişkenine göre anlamlı fark bulunmamış olup sınıf seviyelerinin farklılığının çalışmamızda alt boyutlara etkisi olmadığı saptanmıştır. Literatüre baktığımızda Fazlıoğlu ve Doğan (2013)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim kademelerine (ortaokul, lise) göre özel gereksinimli bireylerle ilgili tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her öğretim kademesinde engelli bireylerle çalışabilme fırsatının bulunması, öğretmenlere lisans eğitimleri boyunca özel eğitim alanına yönelik derslerin verilmesi ile engelli bireylere yönelik duygular, tutumlar ve kaygılar alt boyutlarında olumlu yönde sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Pesen (2021)'in yaptığı araştırmada öğretim kademelerine göre öğretmen tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ve bu çalışmalar dikkate alındığında bizim yaptığımız çalışma bulguları ile örtüştüğü saptanmıştır. Karasu (2019)'nun yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmışıtr. Buna göre öğretmenlerin okul türü değişkeninin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerini etkileyen bir etmen olmadığı ve bu çalışmanın da bizim yaptığımız çalışma ile örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 5.5'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların fiziksel aktivite yapma değişkenine göre; duygular, tutumlar, kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Fiziksel aktivite değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilememesinin sebebinin beden eğitimi öğretmenlerinin hepsinin aktif bir yaşam şeklinin olması, fiziksel aktivite yapma durumları düzenli olmasa bile sürekli hareketli bir yaşam sürdürmeleri, bu durumun da eğitim ortamına olumlu olarak yansıdığı ve kaynaştırma öğrencilerin eğitiminde de olumlu yaklaşımlar sergilemeleri olarak düşünülebilir. Yılmaz ve ark., (2019) yılında yaptıkları araştırmalarında düzenli fiziksel aktivite yapma değişkeninin duygu ve kaygı alt boyutları ile arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ve yapılan bu çalışma ile bizim çalışmamızın sonuçları arasında paralellik olmadığı görülmüştür. Fakat Tülin (2021)'in yaptığı çalışmada fiziksel aktivite yapma değişkeni ile tutumlar alt boyutu ile anlamlı farklılık bulunmamıştır ve bu çalışma bizim yaptığımız çalışma ile örtüşmektedir. Fiziksel aktivite yapma değişkenine göre öğretmen öz yeterliliği arasında anlamlı bir fark bulunmadığına ilişkin bizim yaptığımız çalışmayı destekleyen ve aksi bulgular elden eden çalışmalara ulaşılmıştır. Aslantürk (2018)'ün yaptığı çalışmada bizim çalışmamızla benzer olarak fiziksel aktivite ve öğretmen mesleki öz yeterliliği arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Fakat literatürdeki başka çalışmalarda ise anlamlı fark olduğunu gösteren çalışmalardan biri; Ünlü (2008) tarafından yapılan bir çalışmada düzenli fiziksel aktiviteye katılanların, düzenli fiziksel aktiviteye katılmayanlara göre profesyonel anlamda daha üretken oldukları bildirilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliğini teorik ve pratik bilgi, deneyim ve beceri gerektiren bir meslek olarak tanımlar.

Tablo 5.6'da yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların ailede engelli birey olma değişkenine göre; duygular, tutumlar, kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu değişkende anlamlı farklılık tespit edilememesinin toplumumuzda sıklıkla engelli bireylerin olması, onların yaşadığı problemleri bir şekilde deneyimleme imkânının olması, özellikle artan nüfus oranı ile birlikte zaten engelli nüfusunun da artması ile okullarda çok fazla özel gereksinimli öğrencinin bulunması öğretmenler açısından bu bireyleri tanıma ve yaklaşımlarında tecrübe edinme imkânı sunmaktadır.

Bu durumunda öğretmenler için ailesinde engelli birey bulunması ya da bulunmaması durumunun çalışmamızda anlamlı farklılık olmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca göre beden eğitimi öğretmenlerinin ailesinde engelli bir bireyin bulunması onların kaynaştırma eğitimi verme konusunda duygu, tutum ve kaygı boyutlarında bir değişiklik olmadığını söyleyebiliriz. Ailede engelli birey olmasının alt boyutlarla alakalı anlamlı fark olduğunu ve anlamlı fark olmadığını gösteren ilgili çalışmalar yer almaktadır. Kırımoğlu ve ark. (2016)'nın yapmış olduğu çalışmanın bizim çalışmamız ile örtüştüğü görülmektedir. Parasuram (2006)'daki çalışmasında benzer şekilde ailelerinde özel gereksinimli bir birey olan öğretmenler ile ailesinde özel gereksinimli bir birey olmayan öğretmelerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Çolak ve Çetin (2014)'in çalışmasında ise ailelerinde engelli birey bulunan öğretmenlerin engelli birey bulunmayanlara göre özel gereksinimli bireylere yönelik anlamlı düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Pesen (2021)'in yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrelerinde ya da ailelerinde özel gereksinimli birey olma değişkenine göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Yine başka bir araştırmada Özcan (2020)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin ailesinde engelli bireyin olması değişkeninde, öğretmenin sunacağı kaynaştırma eğitimine olumlu katkı vereceği, bunun neticesinde engelli bir yakınıyla birlikte yaşama deneyimi olan öğretmenin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere karşı olumlu duygulara sahip olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Özcan (2020)'ın bu araştırmasının sonuçları bizim araştırmamızın sonuçlarıyla benzer olmadığı ve çeliştiği şeklinde yorumlanabilir. Ailede engelli birey olma durumu beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri açısından da yüksek puanlar almalarında herhangi bir etkisi olmadığını ve değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olmadığını söyleyebiliriz. Çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşılan başka çalışmada ise Çetin (2020)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre yeterlik düzeylerinin değişmediği sonucuna varılmıştır. Özcan (2020) çalışmasında özel gereksinimli bir yakını olma değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yine başka benzer bir çalışmada da Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012) öğretmen adaylarının özel gereksinimli yakınlarının bulunması durumunun tutum üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.7'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre; duygular ve kaygılar alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken ($p>0.05$), tutumlar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir ($p<0.05$). Başka bir ifadeyle beden eğitimi öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olması ile duygu ve kaygı düzeylerinde bir etki oluşturmazken; tutumlarında olumlu anlamda artış görülmektedir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olması durumunda öğretmen öz yeterliliğinin bütün alt boyutlarında da pozitif yönde katkısı olduğu söylenebilir. Akbulut (2020) öğretmenlerin Öz yeterlilik algılarıyla kaynaştırma eğitimine dair tutumları arasında ilişkinin değerlendirilmesi" çalışmalarında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin görüşleri daha olumsuzdur ve bu çalışma bizim çalışmamız ile örtüşmektedir. Ünsal (2019) kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında görev alan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalarında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumu açısından farklar birbirine çok yakın olmakla birlikte anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gezer (2017) yaptığı çalışmada özel gereksinimli bireylerin tam zamanlı kaynaştırma eğitimine dahil olmasını uygun bulmadığını belirtmiş, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmasının öğretmenin tutumunu kötü etkileneceğini ifade etmiş ve bu bulgu bizim çalışmamızda çıkan sonuç ile çelişmektedir. Akbulut (2020)'un yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasının ya da olmamasının öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin farklılaşmasına neden olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı öz yeterliliği etkilememektedir. Aşcı (2019)'un çalışmasında da öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi olup ya da olmama durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Deliveli (2021)'nin yaptığı çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma değişkeni ile sınıf yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve bu çalışmalar bizim çalışmamızın bulguları ile paralellik göstermemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasının ve ya olmamasının öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerinde farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması öz yeterliliği etkilememektedir. Bu değişkende anlamlı farklılıklar olmasının sebebi ise beden eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaklaşımlarında deneyimli olmaları, fiziki koşulları bu öğrencilerin eğitim almasına uygun hale getirebilme becerileri, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve diğer öğrencilerle uyumlu bir ortamda eğitim verme imkânlarının olması olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.8'de yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların kaynaştırma öğrencisini derse katabilme değişkenine göre; duygular ve tutumlar alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken ($p>0.05$), kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında kaynaştırma öğrencisini dersine katabildiği cevabını veren katılımcılar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Ergin (2021)'in yaptığı çalışmada özel gereksinimi olan öğrencilerin derse katılmalarını sağlayabilme deneyimine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin tutum puanları alt boyutlarda deneyimi yeterli olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri derse katabilme deneyiminin, öğrencilere karşı tutumlarında etkili olmadığına dair araştırma bulgularına da ulaşılmıştır (Block ve Rizzo, 1995; Özer vd., 2013; Tripp ve Rizzo, 2006; Yaman vd., 2018). Çetin (2020)'nin yaptığı çalışmada öğrenciyi derse katabilme yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri düşük olan öğretmenlere oranla, kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve genel yeterlik alanlarında başarı oranı daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Camadan (2012), Dağlar (2011), Dolapçı (2016), Sarı ve Bozgeyikli (2002) ve Temel (2000) çalışmaları da özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini kaynaştırma eğitiminde daha yeterli görmektedirler bulgusuna ulaşmışlardır ve bu çalışmalar ile bizim çalışmamız örtüşmektedir. Çalışmamızın aksine Akbulut (2020) çalışmasında öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik alt boyutlarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma değişkeni ile arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Bu değişkende, kaynaştırma öğrencisini derse katarken diğer öğrencilerin eğitiminin aksamaması gibi durumların ortaya çıkması kaygı durumunun artmasına neden olduğu düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde beden eğitimi ve spor temelli etkinlikler, özel gereksinimli çocuklara akranlarıyla bir arada bulunma fırsatı sunarak, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında son derece önemli bir yere sahiptir. Kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerine aktif katılımının sağlanabilmesi için özellikle öğretim stratejileri ve ekipmanları, eğitim ortamları tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır. Fiziksel aktivitelere katılmak isteyen kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler desteklenmeli ve fiziksel aktiviteler sırasında tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı rollere ve deneyimlere sahip olmaya teşvik edilmelidir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmanın, belirlenen sonuçlardan yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin gelişimi açısından yaşanan sorunların çözümüne ışık tutacağı düşünülmektedir (Özer, 2017).

Tablo 5.9'da yaptığımız analiz sonucunda katılımcıların duygular ile tutumlar ve kaygılar alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, duygular ile öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutları arasında anlamsız bir ilişki olduğu, tutumlar ile kaygılar, öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygılar ile öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutları arasında anlamsız bir ilişki olduğu, öğrenci katılımı sağlama ile öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutu arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Malatya ilinde devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterliliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 273 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) ve Öğretmen Öz Yeterlilik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Meslek Yılı, Okul Kademesi, Fiziksel Aktivite Yapma, Ailede Engelli Birey Olma, Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma, Kaynaştırma Öğrencisini Derse Katabilme değişkenlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, Cinsiyet Değişkenine Göre; Duygular ve Kaygılar alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken; Tutumlar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hepsinde kadınların lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır ve bu durumda kadın katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde daha hassas oldukları, mesleki yeterliliklerini daha etkin sergiledikleri ve daha başarılı oldukları sonucuna ulaşabiliriz.

Araştırma sonucunda, Yaş Değişkenine Göre; 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 + yaş aralıklarında Duygular, Kaygılar, Tutumlar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaş farklılıklarının kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarında ve mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Meslek Yılı Değişkenine Göre; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21+ yıl aralıklarında Duygular, Kaygılar, Tutumlar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerin meslek sürelerinin farklılıklarının, başka bir ifadeyle öğretmenlerin tecrübeli ya da mesleğin henüz ilk yıllarında olmalarının kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarında ve mesleki yeterlilik seviyelerinin belirlenmesinde bir etken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda, Okul Kademesi Değişkenine Göre; Ortaokul ve Lise kademelerinde Duygular, Tutumlar, Kaygılar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerin 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve ya 12. Sınıf derslerine girmelerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarında ve mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde bir etken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda, Fiziksel Aktivite Yapma Değişkenine Göre; Duygular, Kaygılar, Tutumlar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerin fiziksel aktivite yapma ya da yapmama kriterinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarında ve mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde bir etken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda, Ailede Engelli Birey Olma Değişkenine Göre; Duygular, Kaygılar, Tutumlar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hiç birinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olması ve bu bireylerle ilgili yaşamsal deneyimlerinin olması kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarında ve mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde bir etken olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırma sonucunda, Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Değişkenine Göre; Duygular ve Kaygılar alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken; Tutumlar, Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hepsinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler, kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimine sahip olmayan öğretmenlere oranla kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarında daha pozitif oldukları ve mesleki yeterlilik düzeylerinin de daha iyi bir seviyede olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda, Kaynaştırma Öğrencisini Derse Katabilme Değişkenine Göre; Duygular ve Tutumlar alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken; Kaygılar alt boyutunda kaynaştırma öğrencisini derse katabilme değişkenine evet cevabı veren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrenci Katılımı Sağlama,

Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarının hepsinde kaynaştırma öğrencisini derse katabilme değişkenine evet cevabı veren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisini derse katabilmede başarılı olduğunu düşünen öğretmenlerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, mesleki yeterlilik seviyelerinin Kaynaştırma öğrencisini derse katabilmede başarılı olduğunu düşünmeyen öğretmenlere oranla daha üst seviyede olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

- ✓ Engellilerde beden eğitimi bölümleri yaygınlaştırılarak daha çok öğretmen adayının bu bölümlerden eğitim almaları sağlanabilir.
- ✓ Lisans eğitiminde engellilerle alakalı derslerin sayısı ve içeriği genişletilerek öğretmen adaylarının bilgisinin artırılması sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlik staj uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adaylarına özel eğitim uygulama okullarında staj görme ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili deneyim kazanma imkânı verilebilir.
- ✓ Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi seminerler verilebilir.
- ✓ Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, tipik gelişim gösteren akranlarına ve onların ailelerine okul idaresi tarafından eğitici bilgiler verilip kaynaştırma öğrencilerinin eğitime dâhil edilmesinde yaşanacak sorunların önüne geçilebilir.
- ✓ Özel gereksinimli öğrenciler için aktif yaşam sürdürme, fiziksel aktivite yapma ve iletişim becerilerini artırmak için gençlik ve spor il müdürlükleri ile koordineli hareket ederek sportif faaliyetlere katılımları sağlanabilir.
- ✓ Okulun fiziki şartları kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak şekilde dizayn edilebilir.
- ✓ Bu çalışmaya benzer farklı bölgelerde de çalışma yapılarak araştırmaların arasındaki farklar mukayese edilebilir.
- ✓ Öğretmenlere yönelik engelli bireylerin eğitimi ile alakalı mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan üniversitelerin, milli eğitim müdürlüklerinin ve sivil toplum kuruluşlarının öncülüğünde eğitim toplantıları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Akandere, M. (2006). Eğitici Okul Oyunları. Ankara: Nobel Yayınları.

Akar, E. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi SBE.

Akarsu, F. (2001). Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları. Ankara: Edesur Yayınları.

Akbulut, E. ve C. Aküzüm (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt (39), 74-91.

Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt 5, (01).

Aksoy, V. ve Diken, H. İ. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt 10,(1), 29-37.

Alberto, P.A. and A.C. Troutman (2013). Applied Behaviour Analysis Fot Teachers, 9nd Ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Allen, K. E. and G. E. Cowdery (2005). The Exceptional Child: İnclusion in Early Childhood Education. USA: Thomson.

Allen, N. J. and J. P. Meyer (1996). Affective, Continuance, and Normative Commitment to The Organization: An Examination Of Construct Validity. Journal of Vocational Behavior.

Altaş, N. ve R. Doğan (2002). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 43, 109-22.

Apa, (2013). Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders (5th Ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Aracı, H. (2001). Öğretmen ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Aral, N. ve F. Gürsoy (2012). Özel Eğitime Giren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Arıcı, H. (2000). Okullarda Beden Eğitimi, Ankara: Nobel Yayın,

Arslan, Y. (2015). Türkiye'de Kitlesel Bir Eğitim Topluluğu: Gezerek Özel Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği). Edebiyat Fakültesi.

Artan, İ. ve G. Uyanık-Balat (2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 11, (1). 65-80.

Aslan, S. ve M. Yalçın (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. Milli Eğitim Dergisi, Cilt 43, (197), 169-179.

Aslantürk, H. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi SBE.

A.S.L.H.A, (2015). (American Speech- Language Hearing Association) Erişim: (Http://Www.Asha.Org/Public/Speech/Disorders/Dysarthria/). (Erişim Tarihi: 29/06/2015).

Aşcı, O. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları İle Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Ataünal, A. (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen? Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Avcıoğlu, H. (2015). A'dan Z'ye BEP Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Avramidis, E. and B. Norwich (2002). Teachers' Attitudes Towards İntegration/İnclusion: A Review of Literature. European Journal of Special Needs Education.

Ay, B. (2017). Öğretmenlerin Öz Yeterlilik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE.

Aydın, A. (2008). Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi EBS.

Ayhan, H. (1997). Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Şule Yayınları.

Aytekin, A. ve N. Arslan (2014). "Hemşirelerin 3-6 Yaş Grubu Çocuklarının Yaşam Kalitesi ve Özbakım Becerilerinin İncelenmesi", Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi, Cilt 3, (2):8-15.

Ayverdi, İ. (2010). Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı Lugatı.

Balyan, Y. B. ve O. Kiremitçi (2012). Farklı Sportif Etkinliklerin İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum, Sosyal Beceri ve Öz Yeterlik Düzeylerine Etkileri. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi, Cilt 14(2), 196-201.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran (ed.), Encyclopedia of Human Behavior. Newyork: Academic Press.

Bandura, A. (1997). Self Efficacy The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company. New York.

Barbaresi, W. J,, S. K. Katusic vd. (2007). Pediatrics B. Long-Term School Outcomes for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Population-Based Perspective.

Barik, N. (2019). Special Education. DDCE Uktal University, India.

Batu, S. ve G. Kırcaali-İftar (2005). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baweja, R., R. E. Mattison vd. (2015). Impact of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder on School Performance: What are the Effects of Medication.

Bayar, A., A.G. Özaşkin vd. (2015). Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular,

Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Electronic Turkish Studies.

Bayar, M. ve A. Üstün (2017). İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.

Baykoç, N. (ed). (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi. Okul Öncesi ve Kaynaştırma İçin Etkinlikler. Ankara: Vize Yayıncılık.

Bedir, G. ve Ö. Gökçe Tekin (2019). "Ortaokul Öğretim Programlarındaki Kazanımların Karakter Eğitimi Analizi". Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 17, (38), 139-169.

Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi EBS.

Birkan, B. (2013). Etkinlik Çizelgeleri: Otizmli Çocuklara Bağımsızlık, Sosyal Etkileşim ve Seçim Yapmayı Kazandırma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt 14(1), 61-76.

Block, M. E. and T. L. Rizzo (1995). Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching İndividuals with Severe and Profound Disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps.

Bozkurt, A. (2013). Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmenlerin Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi SBE.

Börkan, B., G. Öztemür vd. (2017). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Psikolojik Test Uygulama Süreçleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt 7(48).

Bucher, A. C. (1979). Foundations of Physical Education. Saint Louis: The C.V. Mosby Company USA.

Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-yeterliklerinin Belirlenmesi. Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11(39), S.12 138.

Camadan, F. (2021). Meb Tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Olarak Yayınlanan Yönetmeliklerdeki Kararların Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, Cilt50(230), 1015-1038.

Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Heriot-Watt University.

Conatser, P., M. Block vd. (2000). Aquatic İnstructors' Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly.

Conatser, P., M. Block vd. (2002). Aquatic İnstructors' Beliefs Toward İnclusion: The Theory of Planned Behavior. Adapted Physical Activity Quarterly.

Cumurcu, B. E., R. Karlıdağ vd. (2012). Fiziksel Engellilerde Cinsellik. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.

Çangır, M. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.

Çeliker, Z. P. ve S.A. Celep (2003). İşitme Engelliler Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

Çetin, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşlerinin ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi SBE.

Çınar, B. (2018). Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinde Genel Öz Yeterlilik Algısı, Mesleki Kaygı ve Mesleği Yapma Niyeti İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi SBE.

Çitil, M. (2012). Yasalar ve Özel Eğitim Son Dönemde Türkiye'de Özel Eğitim ve Yasal Gelişmeler. Ankara: Vize Yayıncılık. .

Çolak, M. ve C. Çetin (2014). Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 29(1), 191-211.

Çolak, Y. (2012). Haklar ve Aidiyet Arasında Birey. Muhafazakâr Düşünce Dergisi, Cilt 8, (32).

Çubulçu, Z., P. Girmen (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, 1, 1-18.

Dağlar, G. (2011). Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE.

Deliveli, K. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi EB.

Demirhan, G. (2002/A). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak. Çağdaş Eğitim Dergisi. 288,7-13.

Demirhan, G. (2002/B). Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.

Demirhan, G. (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, 300, 13-22.

Diken, İ.H. (ed). (2015). Kaynaştırmaya Giriş, İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Diken, İ.H. (ed). (2017). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi, Özel Eğitimime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Diken, İ.H. (ed). (2017). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim, Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dolapçı, S. ve V. Yıldız Demirtaş (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), Dokuz Eylül Üniversitesi EBS.

Dover, C.J. ve A. LeCouteur (2007). How To Diagnose Autism', Archives of Disease in Childhood.

Dökmen, Ü. (1995). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Duran Düşünür, A. (2018). İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi EBS.

Eisenberg, N. (2005). The Development of Empathy-Related Responding.

Ekici, F. Y. ve G. Günhan. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (ibad), Cilt2(1), 48-58.

Ekşi, K. (2010). Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBS.

Elemek, M. A. (2008). Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBS.

Emam, M. M., and A. H. H. Mohamed (2011). Preschool and Primary School Teachers "Attitudes Towards İnclusive Education in Egypt: The Role of Experience and Self Efficacy. Procedia-Social and Behavioral Sciences.

Enç, M. (2005). Görme Özürlüler – Gelişim, Uyum ve Eğitimleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ergin, M., ve B. Bozdağ (2021). Beden Eğitimi Öğretmen Zihinsel Yetersizliğinin Olan Öğrencilere İlişkin Tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 22 (2), 1286-1310.

Eripek, S. (ed). (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Özel Eğitim, (ss.1-13). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eripek, S. (ed). (2005). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Eroğlu, S.Y. ve M. Acet (2017). İşitme Engelli Öğrencilerin Spor Yapma Değişkenine göre Sosyal Görünüş Kaygısı ile Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi. Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri, Cilt 9(2): 65-70.

Erol, İ. (2012). Engellerin Ötesinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul ve Sosyal Yaşamlarının Etnografik Analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi EBS.

Erskine, HE., R.E. Norman vd. (2016). Long-Term Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.

Faruk, S. (2010). Hadislerde Özür Kavramı ve Hz. Peygamber"in Özürlülere Yaklaşımı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi SBE.

Fazlıoğlu, Y. ve MK. Doğan (2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt15 (2), 223-234.

Friend, M. (2006). Contemporary Perpectives for School Professionals. USA: Pearson Education.

Gal, E., N. Schreur vd. (2010). Inclusion Of Children with Disabilities Teachers" Attitudes and Requirements for Environmental Accomodations. International Journal of Special Education.

Gezer, M. S. (2017). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algılarının Belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi SBE.

Guttman, H. A. (2001). Empathy in Families of Women with Borderline Personality Disorder, Anorexia Nervosa, and a Control Group Family Process, Fall, 2000 Family Process, Inc. In Association.

Güleryüz, B. ve M. Özdemir (2015). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8(3), 53-64.

Gündoğdu, A. (2018). 1997-2017 Yılları Arasında Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmaış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi EBS.

Gündüz, B. (ed). (2016). Eğitim Psikolojisi. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı Adana: Karahan Kitabevi.

Güneş, A. M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ile Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi EBS.

Gür, A. (2001). Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü, Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Gürsel, F. (ed). (2017). Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor. İstanbul: Ekin Kitap.

Harpin, V.A. (2005). The Effect of ADHD on the Life of an Individual, Their Family, and Community from Preschool to Adult Life. Archives of Disease in Childhood.

Hesapçıoğlu, M. (ed). (2006). 21. Yüzyılda Eğitimi Yeniden Canlandırma Çabaları, Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İlhan, A. Ç. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Cilt 58.

İnal, A. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Bilimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İnce, G. ve E. Deretarla (2021). Spor Bilimlerinde Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi.

İnceoğlu, M. (2010). Tutum Algı İletişim. Beykent Üniversitesi. Ankara: Yayınevi.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Birimi, (2011). Kaygı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Birimi.

Kale, R, ve E. Erşen (2003). Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kalliopuska, M. (1992). Holistic Empathy Education Among Preschool and School Children.

Karaca, A. M. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi. (Yayımlanmaış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karamehmetoğlu, M. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerini

Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi. (Yayımlanmaış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi EBS.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Karasu, T. (2019). Dkab Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Bilimname.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt 5 (2), 1-13.

Karip, E. (ed). (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Katz, R. L. (1963). Empathy, Its Nature and Uses, The Free Press of Glencoe, A Division of The Macmillan Company, Printed in the United States America.

Kauffman, J. M. (2001). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders in Children and Youth (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kelly, L.E., A. Wessel vd. (2010). Every Can! Skill Development and Assessment in Elementary Physical Education. Champaign: Human Kinetics.

Kepçeoğlu, M. (1988). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Research Gate (file:///C:/Users/!/Downloads/Kircaali-Iftar1998AOFunite2.pdf).(ErişimTarihi: 22.12.2017).

Kırımoğlu, H., O. Esentürk vd. (2016). İlköğretim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğretmenleri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel Egzersize Katılımlarının Etkilerine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi.

Kiremit, H. Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması (Doctoral Dissertation). DEÜ EBS.

Kizir, M. (2013). İşitme Engelinin Yanı Sıra Zihin Engeli Bulunan Gençlerin Tercih Ettikleri İletişim Biçimleri Hakkındaki Görüşlerinin Betimlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi.

Kocakaya, M. (2006). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Pisiko-Sosyal Durumu ve Tepkileri. Malabadi Diyarbakır Eczacı Odası Bülteni.

Koparan, Ş., F. Öztürk vd. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik ve Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterliliğinin İncelenmesi. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi, Van, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı.; Cilt52-61.

Kotaman, H. (2008). Öz Yeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 3(1), 111-133.

Kutanis, Ö. R. ve T. Tunç (2013). Hemşirelerde Benlik Saygısı ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki: Bir Üniversite Hastanesi Örneği, İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt 13 (2), 1-15.

Kuter, Ö. F. ve M. Kuter (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. Cilt 3, 76-94.

Kuzgun, Y. (1988). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Küçükahmet, L. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükali, A. (2014). Engellilere Uygulanan Sosyal Politikaların Değerlendirilmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 4(1), 59-86.

Lewis, V., S. Norgate vd. (2000). The Consequences of Visual İmpairment for Children's Symbolic and Functional Play. British Journal of Developmental Psychology.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, vd. (2002). Mental Retardation: Definition, Classification, and System of Supports, 10th Ed, American Assaciation on Mental Retardion, Washington Dc.

Marzano, R. J. (2010). Using Games to Enhance Student Achievement. Meeting Students Where they are.

Mastropieri, M.A. ve T.E. Scruggs (2016). Kaynaştırma Sınıfı Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mcdonald, M., C. Lord vd. (2014). Motor Skills and Calibrated Autism Severity In Young Children with Autism Spectrum Disorder. Adapted Physical Activity Quarterly.

Mcgee, G. W., ve R. C. Ford (1987). Two (Or More?) Dimensions of Organizational Commitment: Reexamination of the Affective and Continuance Commitment Scales. Journal of Applied Psychology.

Mcleod, B. and E. Hansen (1989). Effects of the Eyerobics Visual Skills Training Program on Static Balance Performance of Male and Female Subjects. Percept Mot Skills.

MEB, (1968). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği. Resmi Gazete, 12864. 31.01.1968. Https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Arsiv/12814.Pdf Adresinden Erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 27 Kasım 2021).

MEB, (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (06.06.1997). Resmi Gazete, 23011. (Erişim Tarihi: 22 Ekim 2021).

MEB, (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete,24376,16.04.2001.Https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2001/04/20010417. Htm Adresinden Erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 14 Aralık 2021).

MEB, (2006). Mesleki ve Teknik Eğitimi Modernizasyonu Projesi. Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Strateji Raporu. Ankara.

MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim: Http://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2006/05/20060531-2.Htm. Erişim Tarihi: 11.03.2017. (Erişim Tarihi: 16 Ekim 2021).

MEB, (2008).“Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları” Konulu Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 02.09.2008 Tarih ve 3601 Sayılı Resmi Yazısı. (Erişim Tarihi: 8 Aralık 2021).

MEB, (2009). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Çocuk Gelişimi ve Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi. Ankara.

MEB, (2010), Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Kılavuzu. Ankara.

MEB, (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (Obader). Ankara: Meb Yayınları.

MEB, (2015). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kılavuz Kitapçığı.

MEB, (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete, 30236, 10.11.2017. Https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2017/11/20171110-2.Htm Adresinden Erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 11 Kasım 2021).

MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2018_07/09101900_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_07072018.Pdf Adresinden Edinilmiştir. (Erişim Tarihi: 17 Kasım 2021).

MEB, (2018). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bep Dosyası. (Erişim Tarihi:03.11.2021).

MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 23.10.2019 Tarihinde Http://2023 Vizyonu.Meb.Gov.Tr/Doc/2023_Egıtım_Vizyonu.Pdf. Sitesinden Alınmıştır. (Erişim Tarihi: 29 Eylül 2021).

MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi, Resmi Gazete Tarih: 7 Temmuz 2018 Sayı: 30471, http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf. (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2021).

MEB, (2018). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu. Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı. Https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2018_01/17234231_Ram_Kilavuzu_ 2018.Pdf Adresinden Erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2021).

MEB, (2019b). Genel Müdürlüğümüz İle Unicef İşbirliğinde Yürütülmekte Olan Ramkeg Projesi Kapsamında Uyum Eğitimleri Başladı. Https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Www/İcerik/1204 Adresinden Erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 13 Ekim 2021).

MEB, (2019). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2018/'19, Milli Eğitim Bakanlığı, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf. (Erişim Tarihi: 25 Eylül 2021).

Meyer, J.P., and N.J. Allen (1997). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. Human Resources Management Review.

Muratlı, S. (2013). Çocuk ve Spor. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Neitzel, J. (2010). Positive Behavior Supports for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth.

Obrusnikova, I. (2008). Physical Educators' Beliefs About Teaching Children with Disabilities. Perceptual and Motor Skills.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. Ankara: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S. 187-193.

Onay, C. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Oyunla Eğitim. Ankara: Nobel Yayınları.

Orakçı, Ş., O Aktan vd. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes Towards Inclusion. International Journal of Instruction.

Orhan, M. (2010). Okul Öncesi Özel Gereksinimli Öğrencileriyle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarının Düzeyi ile Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.

Oyegm, Meb.Gov.Tr. (2012/a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Web Site: Http://Otmg.Meb. Gov.Tr/Yetgenel.Html Adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 9 Ekim 2021).

Öehy, (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). (2018). 07.07. 2018 Tarihli ve 30471 Sayılı Resmî Gazetesi'nde Yayınlanarak Yürürlüğe Girmiştir. (Erişim Tarihi: 19 Aralık 2021).

Öehy, (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). (2018). T.C. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018. (Erişim Tarihi: 22 Kasım 2021).

Öncü Çelebi, E. ve E Ünlüler Özbay. (2014). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun. Ankara: Kök Yayıncılık. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, 07.07.2018. (Erişim Tarihi: 2 Ekim 2021).

Öncül, N. (2015). Türkiye'de Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile İlgili Yapılmış Makalelerin Gözden Geçirilmesi. International Journal of Early Childhood Special Education.

Özcan, İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı ili Örneği), (Yayınlanmamı Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi EBS.

Özdemir A. (2018). Orta Öğretimde Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Uygulanabilirliği, Çorum İli ve İlçelerindeki Farklılıkların Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).19 Mayıs Üniversitesi SBE.

Özdemir, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin

Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi SBE.

Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. İstanbul: Pegem A yayıncılık.

Özen, G., S.T. Akçınar vd. (2016). Eğitsel Oyunlar, Spor Lisesi 12. Sınıf, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Özer, D., F. Baran vd. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara İlişkin Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Ön Çalışma. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt11(1), 3-8.

Özer, D., S. Nalbant vd. (2013). Physical Education Teachers' Attitudes Towards Children with İntellectual Disability: The İmpact of Time in Service, Gender, and Previous Acquaintance, Journal of Intellectual Disability Research.

Özer, D. S. (2017). Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Özgür, İ. (2013). Engelli Çocuklar ve Eğitimi. Adana: Karahan Yayıncılık.

Özkan, Ö., C. Tekkaya vd. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları. V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ.

Özkan, R. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.Cilt 5(58).

Özkaya, B. T. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-5'te Karsımıza Çıkacak Değişiklikler. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.

Pajares, F. (1997). Current Directions in Self Efficacy Research. Greenwich, CT: JAI Pres. In M. Maehr and P.R. Pintrich Advances İn Motivation and Achievement.

Parasuram, K. (2006). Variables That Affect Teachers' Attitudes Towards Disability and İnclusive Education in Mumbai, India. Disability & Society.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and İmplicationsfFor Educational Research and Practice. Educational Psychology Review.

Pesen, A. ve M. Demirhan. (2021). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt19(1), 141-158.

Polderman, TJC., DI. Boomsma vd. (2010). A Systematic Review of Prospective Studies on Attention Problems and Academic Achievement.

Rief, S. F. and J. A. Heimburge (2006). How To Reach and Teach All Children in The İnclusive Classroom: Practical Strategies, Lessons, and Activities. Jossey-Bass.

Rizzo, T. L. and W. P. Vispoel (1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students with Handicaps. Adapted Physical Activity Quarterly.

Sak, U. (2013). Üstün Zekalılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.

Salend, S. J. (2008). Determining Appropriate Testing Accommodations; Complying with NCLB and IDEA. Teaching Exceptional Children.

Salend, S. J. (2011). Creating İnclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices (Seventh Edition). Boston, MA: Pearson.

Sandıkçı, M. ve E. Öncü (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi. Cilt 4(1), 135-151.

Santos, M., B. Duman vd. (2012). Education Program (IEP). Cerebral Palsy Trainee Booklet.

Sarı, H. ve H. Bozgeyikli (2002). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Savucu, Y. (2015). Spor Bilimlerine Giriş (Engelli Bireyler İçin Beden Eğitimi ve Spor-Bölüm). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schutz, P. A., J. Hong vd. (2006). Reflections on İnvestigatingemotion in Educational Activity Settings. Educational Psychology Review.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 360.https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3. (Erişim Tarihi: 22 05.2021).

Skaalvik, E. M. and S. Skaalvik (2010). Teacher Self-Efficacy nd Teacher Burnout: A Study Of Relations. Teaching and Teacher Education.

Stewart, C. C. (1988). Modification of Student Attitudes Toward Disabled Peers, Adapted Physical Activity Quarterly.

Stotland, E., S. E. Sherman vd. (1971). Empathy and Birth Order: Some Experimental Explorations.

Sucuoğlu, B. (2006). Etkili Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Şahin, F. M. (2015). Okul Öncesi Çocukların Dil ve Konuşma Özelliklerinin Taranması (Master's Thesis), Başkent Üniversitesi SBE.

Şahin, F. (2017). İlköğretim Kaynaştırma Ortamlarında Eğitim Alan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Veli ve Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi EBS.

Şahlı, S. (2015). Seninle Öğreniyorum Çok Amaçlı Eğitim Seti Uygulama Kitabı, Güneş Tıp Kitapevleri.

TDK, (2005). Türkçe Sözlük Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tagger, I. T. C. (2006). The Effect of Student Teaching on Teacher Efficacy Among Preservice Physical Educator. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.

Tamer, K.ve A. Pulur (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Ada Matbaacılık.

Tan, H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Alkım Yayınevi.

Taşkın Can, B., G.B. Cantürk vd. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Derslerinde Matematiğin Kullanımına Yönelik Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt17: 47–52.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt18: 148 – 155.

Tortop, Y. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ve Eğitsel Oyun Uygulamaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi SBE.

Toy, S. N. ve S. Duru (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Ege Eğitim Dergisi. Cilt17(1), 146-173. DOI: 10.12984/Eed.00332.

Tripp, A. and T. (2006). Disability Labels Affect Physical Educators. Adapted Physical Activity Quarterly.

Tschannen-Moran, M. and A. W. Hoy (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. Teaching and Teacher Education.

Tülin, A. (2021). Fiziksel Aktiviteye Katılımlarına Göre Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alparslan Üniversitesi Sosyal SBE.

Uğraş, S. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinin Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi SBE.

Usta, A. (2010). Ankara İlinde Engelli Okullarında Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Eğitim Güçlükleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.

Uysal, A. (1999). Zihinsel Engelli ve Normal Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzunçayır, D. ve E. L. İlhan (2020). Özel Gereksinimli Çocuklara Antrenör Olmak: Antrenör Görüşleri Doğrultusunda Nitel Bir Değerlendirme. Spor ve Sağlık Bilimlere Multidisipliner Bakış. Güven Yayınları.

Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.

Ünlü, H. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi EBS.

Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Üredi, I. ve L. Üredi (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt7(2), 1-8.

Varol, B. (2007). Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlilikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi SBE.

Vuran, S. (2013). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akdemi.

Wheatley, G.H. (1991). 'Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning'. Science Education.

Who, (2010). Global Recommendations on Physical Activity for Health.

Yalçın, C. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Sosyal Öğrenme Modeli. Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.

Yaman, Ç., V. Uluışık vd. (2018). Examining The Attitudes of Physical Education Teachers Towards Special Education (The Handicapped). Physical Education of Students.

Yanardağ, M. (2017). Bireyselleştirilmiş Fiziksel Eğitim Programı.

Yaylacı, F. (2012). Beden Eğitimi Dersinde Nitelik Geliştirme Sorunu, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. Ankara: MEB Yayınları.

Yeni, E. (2005). Kaynaştırma Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Eğitimde Reform Dersi, Ders Notları.

Yenice, N. (2012). Adayların Adayları ile Problem Çözümleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 11 (39), 36-58.

Yeşilyurt, E. ve İ. H. Çankaya (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik). Cilt 7(23), 274-295.

Yıldırım, İ. (2012). Developing a Scale for Self-Efficacy of Physical Education Teachers. Energy Educ Sci Technol Part B.

Yıkmış, A. ve Ö. Gözün (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililik. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.Cilt 5 (02).

Yılmaz, A., H. Kırımoğlu vd. (2019). Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Düzeyinin

İncelenmesi (Bingöl İl Örneği). Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 4(3), 360-372.

Yılmaz, K. (2010). Eğitimin Temel Kavramları, Eğitim Bilimine Giriş İçinde Ankara: Pegem Akademi.

Yip, F. W. M. and A. C. M. Kwan (2006). Online Vocabulary Games As A Tool for Teaching and Learning English Vocabulary. Educational Media International.

Zeki, K. (ed.). (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram), Öğrenme ve Öğretme (Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller). Ankara: Pegem Akademi.

Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgiler

Değerli katılımcılar bu çalışma "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri İle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Mesleki Öz Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi (Malatya İli Örneği)" amacıyla planlanmıştır. Çalışmada vereceğiniz bilgiler bilimsel amaçlı kullanılacak olup başka bir kurum veya kuruluş ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya içtenlikle katılım gösterdiğiniz ve bilime katkı sunduğunuz için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Korhan KESKİNKILIÇ
Muş Alparslan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı

DEMOGRAFİK BİLGİLER									
1	**Yaşınız**								
2	**Cinsiyetiniz**		Kadın ( )					Erkek ( )	
3	**Meslek Yılınız**								
4	**Okutulan Sınıf (Birden Fazla Seçenek İşaretleyebilirsiniz)**	5 ( )	6 ( )	7 ( )	8 ( )	9 ( )	10 ( )	11 ( )	12 ( )
5	**Düzenli fiziksel aktivite yapıyor musunuz?**		Evet ( )					Hayır ( )	
6	**Ailenizde engelli birey var mı?**		Evet ( )					Hayır ( )	
7	**Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mı?**		Evet ( )					Hayır ( )	
8	**Kaynaştırma öğrencinizi dersinize yeterli düzeyde dahil edebileceğinizi düşünüyor musunuz?**		Evet ( )					Hayır ( )	

EK 2: Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var	1	2	3	4
Sonunda bir engelli olacağımı düşünmek beni korkutur	1	2	3	4
Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır	1	2	3	4
Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var	1	2	3	4
Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım	1	2	3	4
Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır	1	2	3	4
Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm	1	2	3	4
İletişim teknolojilerine (Braille Alfabesi/İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır	1	2	3	4
Eğer herhangi bir engelim olsaydı kendimi kötü hissederdim	1	2	3	4
Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm	1	2	3	4
Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım	1	2	3	4
Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır	1	2	3	4
Ciddi fiziksel engelli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım	1	2	3	4
Kaynaştırma öğrencilerine eğiti verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim	1	2	3	4
Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır	1	2	3	4

EK3: THE DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A TURK1SH VERSION OF THE TEACHERS' SENSE OF EFFICACY SCALE

APPENDIX ATurkish versioıı of the Teachers' Sense of Effıcacy Scale (TTSES)

	Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Cok Yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar İyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar İyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 4: MŞÜ Etik Kurul Onayı

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Mesleki Öz Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi (Malatya İli Örneği)" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	23.03.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	06.04.2021
Karar tarihi	06.04.2021

SONUÇ

1.	■ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Cevad SELAM

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Harun POLAT

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Hanifi KÖRKOCA

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Sedat KARDAŞ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Demet DENİZ YILMAZ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Recep YILMAZ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Hasan TASALI

EK 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-24450041
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Korhan KESKİNKILIÇ)

20.04.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğü'nün bila tarih ve sayılı yazılarında; Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Korhan KESKİNKILIÇ'ın yürütmekte olduğu "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Mesleki Öz Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasının ilimizdeki resmi okullarda bulunan öğretmenlere uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 19/04/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres :
Telefon No :
E-Posta:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d9cc-5a06-3ba5-a3c2-2c30 kodu ile teyit edilebilir.